

O pensamento de Antônio Gramsci e a gestão da educação pública brasileira

NADIA PEDROTTI DRABACH*

Resumo

Este artigo busca analisar alguns aspectos do pensamento de Antonio Gramsci, como a construção do poder, o conceito de hegemonia e a escola desinteressada para pensar na construção da gestão democrática da educação. A gestão da educação pública brasileira é um campo de disputas políticas e ideológicas que influenciam de maneira significativa na elaboração das políticas educacionais e consequentemente na qualidade da educação pública. A construção da gestão democrática é um processo longo que implica formação e vivência de experiências democráticas no interior das instituições de ensino. Nesse sentido, o pensamento de Gramsci nos permite perceber a importância de uma formação sólida e desinteressada do sujeito, voltada para os saberes universais e não apenas para a formação técnica e imediata.

Palavras-chave: Educação, Hegemonia, Gestão Democrática.



* NADIA PEDROTTI DRABACH é Mestranda na linha de Políticas Educacionais no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Introdução

O campo da gestão da educação suscita muitos discursos na atualidade, exatamente por ser um campo de disputa política e ideológica que influi de maneira determinante na elaboração das políticas públicas para a educação. Nesse sentido, o presente trabalho pretende desenvolver algumas reflexões sobre o pensamento de Antônio Gramsci em relação à compreensão de poder, hegemonia e escola desinteressada, destacando sua contribuição para pensar a construção da gestão escolar democrática e a formação do sujeito para a democracia.

Para responder ao propósito deste trabalho, na primeira parte serão considerados, de modo especial, os escritos do Caderno 13 de Gramsci, o qual faz uma análise sobre a obra “O Príncipe”, de Nicolau Maquiavel. As diversas considerações acerca do conceito de liderança e hegemonia em Gramsci ajudam na pensar a construção da gestão democrática da educação no Brasil. A segunda parte do trabalho resgata a concepção de Gramsci sobre a escola desinteressada do trabalho. A formação cultural desinteressada do sujeito possibilita a construção de uma consciência crítica, contra-hegemônica, voltada, não para questões imediatas e tecnicistas, mas para a apropriação do saber universal, fundamental na formação do sujeito.

2. Gramsci e a construção da gestão democrática da educação

Gramsci faz uma leitura crítica sobre o príncipe idealizado por Maquiavel à luz da realidade politicamente complexa em que vivia a Itália no início do século



palavras:

XX. Para ele, o desafio maior estava na construção de uma vontade coletiva que pudesse dar conta de organizar a massa de trabalhadores em torno de um objetivo comum, por isso define o príncipe moderno não mais como um indivíduo, mas como uma organização coletiva que se concretiza no partido político. Nas suas

O moderno príncipe, o mito-príncipe não pode ser uma pessoa real, um indivíduo concreto, só pode ser um organismo: um elemento complexo de sociedade no qual já tenha tido início a concretização de uma vontade coletiva reconhecida e afirmada parcialmente na ação. Este organismo está dado pelo desenvolvimento histórico e é o partido político, a primeira célula na qual se sintetizam germes de vontade coletiva que tendem a se tornar universais e totais. (GRAMSCI, 2007, p.16)

A construção da vontade coletiva em Gramsci é a base para pensar a liderança e o poder. A vontade coletiva não se constrói a partir de decretos ou leis, de forma impositiva, mas emerge da realidade concreta impulsionada por um processo educativo, que deve levar à superação do individualismo burguês em favor da construção do coletivo organizado. O desafio do moderno príncipe é criar uma vontade coletiva nova que passa por uma reforma intelectual e moral. Nas suas palavras:

O moderno Príncipe deve e não pode deixar de ser o anunciador e o organizador de uma reforma intelectual e moral, o que significa, de resto, criar o terreno para um novo desenvolvimento da vontade

coletiva nacional-popular no sentido da realização de uma forma superior e total da civilização moderna. (GRAMSCI, 2007, p. 18)

Esta mudança cultural e moral proposta por Gramsci se concretiza através do processo educativo que o partido político, no papel de novo príncipe, tem a função de concretizar. Schlesener (2002), ao refletir sobre a forma como Gramsci pensava na organização política do proletariado, na sociedade burguesa, destaca que era preciso:

educar-se, isto é, desenvolver um modo de pensar e agir completamente novo, não mais individual e desagregado, assimilado no cotidiano e parte do senso comum, mas coletivo, saber historicamente construído que permitisse criar uma nova personalidade, uma identidade de classe e, conseqüentemente uma independência em relação à classe burguesa. (SCHLESENER 2002, p. 36)

Em síntese, a formação da vontade coletiva e a reforma intelectual e moral são dois pontos que, segundo Gramsci, devem nortear todo o trabalho do moderno príncipe (GRAMSCI, 2007). Estas mudanças acontecem através de um processo longo e contínuo processo de educativa, capaz de criar os fundamentos para a construção da hegemonia do proletariado, função principal do príncipe moderno: o partido político. Nos seus escritos sobre a questão meridional, Gramsci chama a atenção para o fato de que é preciso unir a classe operária do Norte com os camponeses do Sul da Itália, pois ambos formam a classe trabalhadora italiana. Isso porque, para Gramsci, a construção da hegemonia do proletariado exige a união nacional de toda a classe trabalhadora na luta contra o capitalismo.

Gruppi (1978) afirma que o conceito de hegemonia em Gramsci significa:

Determinar os traços específicos de uma condição histórica, de um processo, tornar-se protagonista das reivindicações de outros estratos sociais, da solução das mesmas de modo a unir em torno de si esses estratos, realizando com eles uma aliança na luta contra o capitalismo e, desse modo, isolando o próprio capitalismo. A classe operária, na Itália, torna-se classe dirigente, na medida em que faz da questão meridional uma questão nacional (p. 58).

A construção da hegemonia do proletariado implica em deter o consenso da maioria da população trabalhadora (COUTINHO, 2007), assim é possível a construção de uma nova ordem social, na qual os interesses da classe operária prevaleçam sobre os interesses da burguesia. Para isso é necessário um longo processo formativo, no qual o partido político possui uma função primordial.

O pensamento de Gramsci contribui para pensar a gestão democrática da escola pública na medida em que construir a democracia significa construir uma nova forma de pensar e agir que passa, necessariamente, pelo processo educativo, capaz de formar o coletivo para uma nova ordem social.

Os debates acerca da construção da democracia no campo educacional no Brasil se intensificam no final de década de 1970 e na década de 1980, com o movimento pelo fim da ditadura militar e em favor da democratização do país. Nasce o projeto democrático de sociedade que “emerge da luta contra o regime militar empreendida por setores da sociedade civil, entre os quais os movimentos sociais desempenharam um papel fundamental” (DAGNINO, 2004, p.141). Esse movimento de luta pela

democracia se materializa na Constituição Federal de 1988 que inclui no seu texto o princípio da participação da sociedade civil, o que constitui um marco muito importante na construção da democracia no Brasil.

No âmbito educacional este é o momento em que surgem diversas críticas em relação ao modelo administrativo baseado na teoria da administração geral, que norteava a gestão escolar até então. Estas críticas vinham de autores como Arroyo (1979), Félix (1984) e Paro (1986) que defendiam uma forma de gestão que estivesse de acordo com os objetivos educacionais. Os fins da educação sendo diferentes dos fins da fábrica, exigem modelos administrativos também diferentes e condizentes com suas especificidades.

A mudança que se pretendia construir na gestão da escola pública brasileira nos anos 1980 se dava essencialmente no caráter centralizador, hierárquico, verticalizado e burocrático que orientava a gestão educacional, produzindo um enfraquecimento da autonomia escolar e limitando a participação dos profissionais da escola, nos processos de decisão.

O debate entre a perspectiva conservadora de administração, baseada nos princípios da administração geral e a perspectiva crítica se ampliaram e fortaleceram o discurso em torno da construção da gestão democrática. A partir daí, de acordo com Rosar (1999) se elegeu:

a temática da democratização da educação e a sua gestão democrática, como eixo fundamental das ações políticas das diversas entidades que constituíram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, durante e após o

Congresso Constituinte.(ROSAR, 1999, p. 167)

A escola sendo uma instituição social, inserida no contexto da sociedade capitalista, na visão de Paro (1999) é detentora tanto do potencial de conservação quanto de transformação social. O comprometimento com a transformação da sociedade implica na adoção de mecanismos de gestão que contribuam para a concretização deste fim. O autor sugere que a gestão democrática é aquela comprometida com a transformação que, indo “contra os interesses de conservação social, contribui para a instrumentalização cultural dos sujeitos das classes trabalhadoras” (PARO 1999, p. 129).

Na visão de Paro (1999) a escola assume um papel revolucionário quando consegue levar às massas trabalhadoras o saber acumulado historicamente e quando favorece o desenvolvimento da consciência crítica sobre a realidade em que se encontram (PARO 1999).

Souza (2009), ao discutir o conceito de gestão democrática, faz uma articulação entre a escola pública, a política, o poder e a democracia e a define como:

um processo político que é mais amplo do que apenas as tomadas de decisão e que é sustentado no diálogo e na alteridade, na participação ativa dos sujeitos do universo escolar, na construção coletiva de regras e procedimentos e na constituição de canais de comunicação, de sorte a ampliar o domínio das informações a todas as pessoas que atuam na/sobre a escola (SOUZA, 2009, p.136).

A construção da gestão democrática na escola provoca uma mudança de cultura que começa na base, porque se constrói a partir da escola, da mobilização dos sujeitos que dela fazem parte. As práticas democráticas no interior da

escola contribuem para a educação política do cidadão (SOUZA, 2009). Na medida em que se constrói, pela participação dos sujeitos, uma nova forma de conceber a gestão e as relações de poder na escola, na mesma medida o sujeito torna-se mais autônomo e consciente do seu papel na sociedade. .

De acordo com Ledesma (2008, p.30):

[...] ações têm se voltado para a identificação da escola como instituição social, voltada para a educação, portanto, com objetivos específicos para esse fim e que esforços têm sido reunidos no sentido de superar o enfoque limitado da administração para viabilizar os sujeitos dinâmica e coletivamente em torno de um projeto para a educação e, conseqüentemente, para a escola, que seja capaz de melhorar a qualidade do ensino e de reformular a identidade da educação nacional e da gestão escolar.

Na prática, a gestão democrática é uma construção coletiva, que supõe mudança na forma de compreender os objetivos e fins da educação, as relações que se estabelecem no contexto escolar e a função da escola enquanto instituição social.

Entretanto é preciso considerar que a escola, enquanto instituição social reflete as lutas e disputas políticas existentes na sociedade e seu papel pode ser tanto em favor da conservação da sociedade de classes como da transformação da realidade. Nesse sentido é importante analisar em que medida a escola pode contribuir para a formação democrática dos sujeitos que dela fazem parte e conseqüentemente para a transformação social, o que veremos a seguir, na análise sobre a “escola desinteressada” de Gramsci.

3. O pensamento de Gramsci e a formação para a democracia

Com frequência Gramsci utiliza em seus escritos o termo “desinteressado”, referindo-se algumas vezes ao “partido desinteressado”, outras a “cultura desinteressada”, e muitas vezes ainda a “escola desinteressada”. Este termo é explicado diversas vezes pelo próprio autor como o conhecimento que não é imediatista, mas que favorece uma formação sólida e abrangente, voltada para conhecimentos gerais. Nas palavras de Gramsci o estudo desinteressado: “não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo, ainda que ‘instrutivo’, isto é, rico de noções concretas”. (GRAMSCI, 1989, p. 86). Nosella (2010) destaca que o termo desinteressado em Gramsci “conota horizonte amplo, de longo alcance. Isto é, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira” (p. 42). Pode-se dizer que a definição de Gramsci sobre o termo “desinteressado” comporta uma crítica à escola profissional, na medida em que esta preocupa-se mais em satisfazer interesses práticos, imediatos, deixando em segundo plano o caráter formativo e desinteressado da escola.

Gramsci destaca que a escola profissional cria a impressão de uma construção democrática, uma vez que qualifica o trabalhador para uma profissão. Porém,

a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada ‘cidadão’ possa se tornar ‘governante’ e que a sociedade o coloque ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder tornar-se tal; a democracia política tende a fazer coincidir governantes

e governados (no sentido do governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita da capacidade e da preparação técnica geral necessária ao fim. (GRAMSCI, 1989, p. 88)

De acordo com Nosella (2010), o grande interesse de Gramsci pelas questões culturais formativas do sujeito, está relacionado à sua preocupação em “preparar os quadros dirigentes que haveriam de governar o futuro Estado proletário. Nessa direção, o problema principal, pensava, era formar pessoas de visão ampla, complexa, porque governar é uma função difícil” (NOSELLA, 2010, p. 42).

Nosella (2010) ainda destaca que a cultura, a escola e a formação devem ser proletárias, preocupadas com a formação desta classe, em contraposição com a formação burguesa, que tende a oferecer aos trabalhadores o saber técnico e imediato, necessário para o exercício profissional, sem preocupar-se com a formação geral do indivíduo. A formação cultural que Gramsci propõe para a classe trabalhadora vai contra o saber enciclopédico e desarticulado. Nas suas palavras:

É preciso desacostumar-se a parar de conceber a cultura como saber enciclopédico para o qual o homem é um recipiente a ser enchido e no qual devem ser depositados dados empíricos, fatos brutos e desarticulados (...) esta forma de cultura é realmente prejudicial sobretudo para o proletariado (...) esta não é cultura, é pedanteria, não é inteligência, é intelecto; e contra ela com razão se deve reagir. A cultura é algo bem diferente. É organização e disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse de sua própria personalidade, é conquistar uma consciência

superior, através da qual se consegue compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus direitos e seus deveres. (Cronache Torinesi, 1980, apud Nosella, 2010, p. 44).

Esta concepção de cultura em Gramsci é a base da construção da contra-hegemonia, que significa construir uma nova forma de pensar e agir oposta a da cultura dominante burguesa. Para ele, o que interessa não é o acúmulo de informações, mas o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos e a formação da consciência do seu lugar no mundo, ou seja, libertar-se da cultura dominante hegemônica.

O pensamento de Gramsci sobre a formação contribui para pensar na importância do papel da escola na construção da democracia. A escola é o lugar por excelência onde o saber construído historicamente pela humanidade é transmitido às novas gerações, por isso, o processo educacional que nela ocorre e as bases que o fundamentam têm uma importância fundamental. De acordo com Paro, (2009) a educação possui o potencial de transformação social por, pelo menos, dois motivos:

por um lado no caráter pedagógico que assume a luta política da classe trabalhadora em seu esforço revolucionário com vista a desarticulação do poder da classe burguesa [...]. Por outro lado a educação se revela como fator de transformação social também em seu caráter intrínseco de apropriação do saber historicamente acumulado, na medida em que através dela a classe revolucionária se apodera da ciência, da tecnologia, da arte, enfim de todas as conquistas culturais realizadas pela humanidade em seu desenvolvimento histórico e que hoje se concentram nas mãos da

minoría dominante (PARO 1999, p. 104-105).

A classe trabalhadora, na medida em que se apropria deste saber, passa a reconhecer-se como possuidora de voz ativa na sociedade. O saber serve como elemento de emancipação e de afirmação das classes dominadas na busca por uma nova ordem social (PARO 1999).

Nesse sentido, a formação para a democracia passa, entre outras coisas, necessariamente pela distribuição democrática do saber e pelo cumprimento do princípio democrático do direito à educação. Historicamente, a negação do direito à educação no Brasil está relacionada com o potencial de conscientização e transformação que a educação pode trazer para as classes desprivilegiadas. Nesse sentido, a classe dominante resiste em estender a educação e o saber para toda a população (PARO, 1999).

Pode-se observar a distribuição desigual do saber na educação brasileira através do dualismo que marcou historicamente o sistema educacional. De acordo com Cury (2010) é possível identificar esta desigualdade social e educacional que marca a educação em nosso país, a partir da legislação brasileira. Desde a Constituição de 1824 esta dualidade pode ser percebida, uma vez que a lei define como direito do cidadão a instrução primária gratuita, no entanto, considera como cidadãos apenas os homens livres. Os escravos não eram considerados cidadãos, logo, não tinham direito a instrução. Por tanto a educação era privilégio de um determinado grupo social.

Na década de 1930, no Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova criticava o modelo de educação presente no sistema capitalista que se colocava como privilégio determinado

pela condição socioeconômica dos indivíduos e atendia aos interesses da classe dominante. Opondo-se a este modelo de educação, a Constituição de 1934 estabelece a “educação como direito” e como dever do Estado prestar o ensino público, gratuito e obrigatório nas escolas públicas, de financiar a educação através de percentuais dos impostos arrecadados no país.

Nesse sentido, o Manifesto procurou superar a dualidade presente no sistema educativo, garantindo uma escolaridade fundamental comum para todos, tendo o Estado como articulador e legislador do sistema. No entanto, de acordo com Cury (2010) o texto aponta para o surgimento de uma nova dualidade: aos alunos das classes menos favorecidas era destinada a educação pública e o ensino primário profissionalizante. As elites condutoras da sociedade eram formadas em escolas privadas subsidiadas pelo Estado e tinham a possibilidade formativa de ingressar no ensino superior, ou seja, havia uma escola para ricos e uma escola para pobres.

Mais tarde de acordo com Cury (2010) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 1961, deixa brechas para o não cumprimento integral do ensino primário obrigatório. A constituição de 1967 retira da educação a vinculação de parte de recursos provindos de impostos num momento em que se institui o ensino primário para oito anos e se torna obrigatório dos 7 aos 14 anos. É nesse momento também que cresce a migração do campo para os centros urbanos, exigindo a expansão da rede física de escolas e o investimento na formação de docentes.

Na constituição de 1988 marcada pelo processo de redemocratização do país a educação torna-se o primeiro dos

direitos sociais. É estabelecido o princípio da gestão democrática, o Ensino Fundamental gratuito e obrigatório para todos. Os sistemas de ensino passam a coexistir em colaboração recíproca, o texto constitucional reconhece o direito à diferença de etnia, idade, sexo e situações de deficiência.

Apesar dos avanços conquistados a partir da Constituição de 1988, a produção da desigualdade continua presente, e

vai mostrando-nos a face dos sujeitos da privação: negros, pardos, migrantes do campo e de regiões mais pobres do país, trabalhadores manuais, moradores de bairros periféricos e pessoas fora da faixa etária legal (CURY, 2010 p. 20)

Diante desta realidade, a formação para a democracia como também a construção da gestão democrática constituem desafios ainda não superados na história da educação brasileira e para os quais o pensamento de Gramsci pode contribuir de forma significativa.

4. Considerações finais

Gramsci propõe a construção de uma liderança, não mais centrada na figura de um único indivíduo como no Príncipe idealizado por Maquiavel, mas uma liderança coletiva, calcada na construção de uma vontade coletiva organizada, papel que deve ser designado ao partido político, o qual denomina de príncipe moderno. O Partido Comunista Italiano representava a classe trabalhadora e desfavorecida da Itália do início do século XX. A função primordial do partido estava na formação desta classe para uma consciência crítica e emancipadora, capaz de contribuir para a transformação da sociedade burguesa e

desigual, ou seja, na visão de Gramsci, a construção da vontade coletiva não se dá, senão, pelo processo formativo.

Com base no pensamento de Gramsci a construção da democracia na escola demanda um processo formativo longo e intenso, que passa pela superação da dualidade curricular que marcou/marca historicamente a educação brasileira, oferecendo a pobres e ricos saberes e condições de aprendizagem diferentes. A formação para a democracia também demanda a vivência de experiências democráticas no interior das instituições escolares. A consciência democrática construída na escola favorece a ampliação de experiências democráticas em outros espaços sociais, contribuindo assim para a democratização do país, em oposição às práticas autoritárias e hierárquicas que ainda prevalecem em vários espaços sociais, dentre eles o educacional.

A construção da gestão democrática da educação no Brasil, apesar dos avanços já conquistados, ainda possui um longo caminho a percorrer no sentido da ampliação dos espaços de vivência democrática.

Referências

- COUTINHO, C. N. **Gramsci: um estudo sobre o seu pensamento político**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- CURY, C. R. J. **Os desafios da construção de um sistema nacional de educação**. In: BRASIL. MEC. A Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010. Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação. MEC/INEP. Brasília, 2009.
- DAGNINO, E. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política e Sociedade**. n. 5 p. 139 – 164, out. 2004.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Trad. C. N. Coutinho et al. v. 3, 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007 p. 11-109.

GRAMSCI, A. **Caderno 12**. Trad. P. Nosella. Anped, São Paulo 1989.

GRUPPI, I. **O conceito de Hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

LEDESMA, M. R. K. **Gestão escolar: desafios dos tempos**. 2008. 157f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, V.H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V.H. **Administração escolar: uma introdução crítica**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ROSAR, M. de F. F. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, nº 69, p. 165-176, dezembro, 1999.

SCHLESENER, A. H. **Revolução e Cultura em Gramsci**. Curitiba: Ed: UFPR, 2002.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140, dez., 2009.