

GRAMSCI: EDUCAÇÃO, ESCOLA E INCLUSÃO: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL?

Regina Maria de Souza Correia Pinto¹

O presente capítulo pretende abordar, de forma breve, o papel da escola e da educação vistas por Gramsci. Gramsci, considerado um dos maiores intelectuais da atualidade, viveu entre 1891 e 1937, na Itália. Teve uma breve porém intensa vida intelectual e marcante militância política. Seu contexto histórico compreende, entre outros espaços, a Sardenha, ao Sul, rural e pouco desenvolvida, onde nasceu e Turim, o berço da grande indústria italiana e onde amadureceu como intelectual e político. Compreende, também, discussões sobre a participação ou a neutralidade da Itália na 1ª Guerra Mundial, a luta contra o fascismo, sua participação no Partido Socialista, a posterior ruptura com este e a fundação do Partido Comunista Italiano, entre outros eventos políticos. Compreende ainda sua prisão em 1926, pela ditadura fascista italiana, sua condenação e sua intensa, mas fragmentada e ‘censurada’ produção literária no cárcere, onde vê sua saúde se degradar, praticamente até a morte.

Os seus escritos têm como característica própria a perspectiva da transformação da sociedade, que certamente tem origem no seu engajamento na luta de classes. Embora se envolvesse com o estudo das formas de manutenção, conservação ou reprodução do poder ou da dominação capitalista, conforme se lê em Mochcovitch (1992) “Gramsci estava preocupado com a transformação dessa sociedade e com os caminhos das classes subalternas rumo à tomada desse poder (...)” (MOCHCOVITCH 1992, p. 10). Para a autora, Gramsci pretende elaborar conceitos que permitam à classe operária e seus intelectuais dar consistência à ‘hegemonia’ do proletariado sobre o conjunto das classes subalternas.

Nesse sentido, para atingir a transformação, Gramsci desenvolve uma série de conceitos para entender a superestrutura, o Estado e a ideologia. Dentre eles, podem-se citar: hegemonia, bloco histórico, senso comum, filosofia, intelectuais orgânicos, cultura, educação e escola. Para o escopo deste artigo, serão abordados os conceitos sobre ‘intelectuais’, ‘cultura’, ‘educação’ e ‘escola’, enfatizando os dois últimos. Tentar-se-á fazer uma possível aproximação entre estes e o conceito de inclusão, que será apresentado mais adiante, ao longo do texto.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRJ. É membro do LaPEADE como pesquisadora na área de Inclusão em Educação. Email: pintoreginamc@gmail.com

Para Gramsci o conceito de intelectual ocupa o lugar mais essencial em sua elaboração teórica. Partindo do princípio de que toda a atividade humana requer sempre a utilização do cérebro, Gramsci rompe com a divisão entre trabalho manual e intelectual e inicia o caderno 12 com uma indagação “Os intelectuais são um grupo autônomo e independente, ou cada grupo social tem uma sua própria categoria especializada de intelectuais?” (CAD. 12, N.1, p.2). Para o autor, poder-se-ia dizer que “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens na sociedade têm a função de intelectuais” (idem, p.4).

Gramsci divide a categoria dos intelectuais em ‘orgânicos’ e ‘tradicionais’ e assim os descreve:

1- “Todo o grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político” (idem). Cita como exemplo, o empresário capitalista que cria para sua empresa uma série de serviços através de diferentes classes de homens que vão organizar todo o seu complexo de serviços e que criam as condições mais favoráveis à expansão da própria classe e que organizam, por fim, a sociedade em geral. Essa capacidade do empresário geradora de novas funções é por si só, uma função intelectual;

2 – “Todo grupo social “essencial”, contudo, emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento dessa estrutura, encontrou – pelo menos na história que se desenrolou até nossos dias – categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas” (idem, p3). Os eclesiásticos exemplificam essa categoria que, na época feudal era ligada à aristocracia fundiária. Dada à sua ininterrupta continuidade histórica e sua “qualificação”, os intelectuais tradicionais têm uma autonomia e independência com relação ao grupo social dominante.

Com relação à autonomia dos intelectuais orgânicos, esses gozam de autonomia relativa em relação à classe dominante, posto que apresentam, como universais, os interesses particulares das classes às quais estão organicamente ligados e as quais representam. Segundo Mochcovitch (1992) os intelectuais orgânicos não apenas criam teorias ou formulam estratégias políticas, mas são aqueles que, se inserindo na vida prática nas massas “difundem a concepção de mundo revolucionária entre as classes subalternas” (MOCHCOVITCH 1992, p. 18).

Ligado ao conceito de intelectual está o de cultura que é, segundo Castro e Rios (2007) um dos instrumentos da práxis sócio-política, pois pode propiciar às massas, uma consciência verdadeiramente criadora de uma ordem hegemônica diversa. Ainda segundo os autores, a hegemonia não se concebe apenas na estrutura político-econômica, mas no campo das ideias e da cultura. Para Gramsci, a ciência e a arte política fazem parte de um conjunto de regras práticas de pesquisas e de observações úteis para despertar o interesse pela realidade efetiva (...) (idem, p.222). Ou seja, a eles, aos intelectuais, cabe trabalhar para elevar incessantemente camadas populares cada vez mais vastas.

O interesse pela cultura, para Gramsci era objetivado pela preocupação de preparar os quadros dirigentes que governariam o novo Estado Proletário. Gramsci defende uma cultura não-enciclopédica, abstrata quando defende atividades formativo-culturais para o proletariado. Conforme lemos em Nosella (1992) “Gramsci define o conceito de cultura e afirma a necessidade de sua difusão junto à massa trabalhadora (NOSELLA 1992, p. 15). Cumpre assinalar que o termo ‘desinteressado’ é uma importante marca dos escritos e do pensamento de Gramsci. Ele fala de uma cultura desinteressada, no sentido de uma cultura de ampla visão, séria, profunda, universal e coletiva que interessa a todos os homens.

Nesse sentido, a educação e a escola também assumem um papel de máxima importância nos estudos de Gramsci. Intrinsecamente ligados à categoria de intelectuais, o desenvolvimento obtido pela atividade e pela organização escolar nas sociedades que se formaram ao longo dos séculos indicam, com a emergência do mundo moderno, a importância pelas categorias e funções intelectuais e segundo Gramsci “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (CAD 12, N1, p. 4).

A educação das massas se liga à função da hegemonia que, por sua vez, está ligada à difusão, por seus intelectuais, da concepção de mundo do proletariado. Segundo se lê em Saviani (2014), a educação é um instrumento de luta que estabelece uma nova relação hegemônica, constituinte de um novo bloco histórico, dirigido, desta vez, pelo proletariado – a classe dominada. O autor afirma que “a importância fundamental da educação na luta pela hegemonia reside na elevação cultural das massas” (SAVIANI 2014, p.18).

Com relação ao conceito de Gramsci sobre a escola, esse foi um embate polêmico entre Gramsci e o Governo Italiano sobre a Escola do Trabalho. Para Nosella (1992), Gramsci entendia que o Governo utilizava o alunado nas escolas para trabalhar nas oficinas, num interesse

mesquinho, e que na verdade, ao governo, não importava nem a escola de cultura desinteressada, nem a escola do trabalho, mas se tratava de uma retórica governamental ou de um pretexto para prolongar a guerra.

Para Gramsci essa era uma discussão importante e um dos pontos do seu artigo “Homens ou Máquinas?” para o jornal socialista “Avanti”, é o de que o proletariado precisa de uma escola de cultura desinteressada. Nosella (1992) afirma que o artigo “ousa reivindicar, sem timidez ou recuos, para o proletariado, uma escola humanista, culta, viva, aberta, livre, como o melhor espírito Renascentista” (p.20). Gramsci (*apud* Nosella, 1992) fala de uma escola de liberdade e livre iniciativa e não de uma escola de escravidão e de mecanicidade, uma escola onde os filhos dos proletários devem ter à disposição todas as possibilidades, com os campos livres para realizar sua individualidade da melhor maneira possível e de modo mais produtivo para ela e para a coletividade. Na escola do pós-guerra, Gramsci fala da escola-do-trabalho: comunhão de corações e mentes de trabalhadores que tiram forças para viver e lutar.

Gramsci afirma ser importante garantir, ao menos nos níveis básicos de ensino, a existência da escola formativa, desinteressada, que representa a verdadeira tendência democrática. Essa escola deve ser assegurada a todos pelo Estado, quando ‘ético’ e ‘educador’, na qual a sociedade coloca cada cidadão, na condição de se tornar ‘governante’. Essa compreensão de democracia deve orientar as reivindicações político-sociais das classes subalternas nas quais deve constar a luta pela escola única e comum. Propõe, então, uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa e crítica a multiplicação de escolas profissionalizantes. Sob esse aspecto, é importante ressaltar que Gramsci não é contra a formação profissional, mas sim, contra a dualidade escolar, na qual oferta um determinado conhecimento para os filhos da classe dominante e outro, mecânico e raso, para os filhos, para a classe dominada, negando, assim, o conhecimento desinteressado.

Conforme se lê em Nosella (1992) “O profundo amor que Gramsci tem pela igualdade rejeita qualquer rebaixamento cultural e escolar com vistas a proteger ou assistir os pobres: estes precisam apenas da igualdade de condições para estudar” (NOSELLA 1992, p.17).

Assim sendo, Gramsci chama a atenção para as escolas que dão uma formação profissional aparentemente democrática e que ele chama de degenerescência da escola. Para ele, esse tipo de escola é uma forma, segundo Mochcovitch (1992) “imediatista de sujeitar a socialização das crianças e dos jovens, a formação dos homens, à lógica da produção, e portanto à lógica do capital, o que resulta, nas sociedades capitalistas, enrijecimento das diferenças sociais.” Gramsci confirma

a necessidade de uma escola única, de sentido humanista, destinada a desenvolver uma cultura geral, bem como educar para a vida.

Essa crítica à escola profissionalizante assim como à ilusão ‘democrática’ que está nela inserida, nos remete ao entusiasmo de muitos educadores brasileiros progressistas que, interessados na educação popular, assimilaram o ensino compulsório do ensino profissionalizante instituído na LDB 5692/71 como uma tendência democrática e um benefício para os setores populares.

Trazendo a discussão sobre educação, escola e formação humanista versus formação profissionalizante, e as contradições que esses temas propiciam, contemporaneamente, concordamos com Motta (2006), com relação à sociedade do conhecimento quando diz que:

as contradições que atravessam o novo milênio, cada vez mais intensas, impõem novos desafios, especialmente no campo educacional, uma vez que é o campo da produção e reprodução do conhecimento, da formação e da difusão de cultura, atravessado pela questão do poder que insere os âmbitos econômicos, políticos e ideológicos. (MOTTA 2006, p. 20).

Contraditoriamente, os avanços tecnológicos representam, na formação da sociedade capitalista a profunda degradação dos trabalhadores na organização do trabalho, provocando um quadro de exclusão no âmbito da produção científica e do trabalho, que para combatê-lo, serão necessárias adaptações ao novo tempo e formar um novo tipo de trabalhador. Conforme lemos em Motta (2006), nesse tipo de sociedade o sistema educacional é uma das instituições sociais dominante e primordial na disseminação da cultura e da ideologia e as contradições e conflitos das ideias das relações de hegemonia são reproduzidas internamente.

Na visão de Gramsci, a luta pelos espaços de poder segue em busca de alianças que, no caso da educação, vão na direção dos anseios da classe trabalhadora, apesar de o autor reconhecer as dificuldades que as classes subalternas enfrentam na luta pela hegemonia. Suas histórias de luta pela hegemonia e suas atividades culturais e organizacionais são fragmentárias porque são invariavelmente interrompidas por grupos dominantes. Entretanto, parafraseando Motta (2006) a iniciativa autônoma ou o menor passo rumo ao projeto social e educacional aspirado pela classe proletária é de um valor inimaginável. E quanto ao papel do intelectual a autora afirma: “E o intelectual comprometido organicamente com a classe dominada exerce um papel fundamental nesse processo de conquista de uma nova hegemonia” (MOTTA 2006, p. 26).

Desta parte do artigo em diante, tentarei fazer uma aproximação dos conceitos de Gramsci, aqui explanados, com a visão de inclusão em educação. Quando Nosella (1992) discorre acima

sobre o amor que Gramsci tem pela igualdade que rejeita qualquer rebaixamento cultural e escolar e que os pobres precisam da igualdade de condições para estudar, pode-se ver um ponto de aproximação entre essa perspectiva e o que estabelece a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) no seu artigo 3:

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, JOMTIEM, 1990).

A Declaração de Salamanca (1994) reafirma o compromisso estabelecido no documento anterior, reconhece e defende o direito de toda a criança, incluindo as crianças com necessidades especiais, e afirma na Introdução à Estrutura de Ação em Educação Especial, no parágrafo 3:

3.O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

Cumprе assinalar que nas duas Declarações, formalmente, o discurso é de educação para todos, mas concretamente, estamos no século XXI sem ter conquistado, efetivamente, a universalização da Educação Básica. A educação está posta, no art. 205 da Constituição Federal, como “direito de todos, dever do Estado e da família”. Todavia, apesar dos grandes avanços no sentido da democratização e da universalização do ensino básico, permitindo o acesso à educação, a classes anteriormente excluídas, por meio de programas e políticas de acesso e de permanência escolar, ainda há uma vasta população de jovens fora dos bancos escolares.

Embora o documento acima se direcione mais objetivamente em defesa da Educação Especial, ele deixa clara a orientação aos Estados para a inclusão de todos, indistintamente. Da mesma forma, Santos (2013) defende uma inclusão que não seja direcionada apenas a “grupos especificamente constituídos nas sociedades, como por exemplo, os grupos de pessoas com deficiências” (SANTOS 2013, p.15) mas a todos que se encontrem em situação de risco ou de

exclusão e afirma que “inclusão é toda a forma de luta contra as exclusões: de fato ou virtuais” (idem).

Para além dessa concepção de inclusão em termos educacionais, a autora chama a atenção para o fato de que incluir não se resume apenas a determinações técnicas, embora sem desprezá-las, que tragam, seja pela força da lei ou por serviços oferecidos, aqueles que estão à margem, para o interior da escola. Ou seja, para além das determinações legais, é de fundamental importância refletir e analisar criticamente todas as situações excludentes que envolvem a sociedade como um todo e para Santos (2013) esses dois fatores requerem “atitudes e fundamentações emancipatórias, morais e éticas, que muitas vezes, independem (embora, como dito, não prescindam) dos saberes técnicos” (idem). Isso nos remete ao conceito gramsciano, de intelectuais a quem cabe a tarefa de elevar o nível cultural das classes subalternas.

Sawaia (2001) aponta a ambiguidade inerente ao conceito de exclusão que, segundo a autora, “permite usos retóricos de diferentes qualidades desde a concepção de desigualdade como resultante de deficiência ou inadaptação individual (...) até a de injustiça e exploração social (SAWAIA 2001, p.7). A autora deixa claro o objetivo de abordar a exclusão social como um processo sócio-histórico complexo e propõe a “dialética exclusão/inclusão” (grifo da autora), concepção que “introduz a ética e a subjetividade na análise sociológica da desigualdade” (idem, p.8). É um processo complexo, multifacetado, sutil e dialético que só existe como parte constitutiva da inclusão “que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros” (idem, p.9).

Ao abordar o tema inclusão em educação, Santos e Paulino (2008) acreditam na educação como a principal ferramenta para a transformação social. Para os autores “inclusão” e “exclusão” são conceitos intrinsecamente ligados, e um não pode existir sem o outro porque inclusão é, em última instância, a luta contra exclusões” (SANTOS E PAULINO 2008, p. 12). Ao falar de culturas² de inclusão Santos e Paulino (2008) propõem diálogos com conceitos que possam remeter “à mobilidade de conscientização e identificação de ações pró-culturais da sociedade e da instituição escolar, enquanto espaço destinado à formação e interlocução de diálogos entre as várias diversidades culturais” (idem, p18).

Nos trechos acima pode-se perceber uma aproximação possível do conceito gramsciano de “cultura desinteressada”, anteriormente abordado no texto, bem como o conceito de escola como

² O termo ‘culturas’ é aqui utilizado conforme em Booth e Ainscow, 2011, no Index para a Inclusão, como uma das dimensões tratada pelos autores ao falar sobre inclusão. acessível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012-final%20FOTOS%20BRASIL.pdf>

o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis, que serão os responsáveis pela elevação cultural das classes subalternas.

Ao falar sobre o papel do Estado na formulação de políticas sociais inclusivas, Santos e Paulino (2008) sinalizam uma divergência entre o discurso dessas formulações na democratização do acesso da população a setores cruciais como educação, esporte trabalho e lazer e as práticas administrativas que deveriam efetivar esse acesso de forma realmente inclusiva, mas que o fazem através de políticas assistencialistas cujos investimentos possam gerar retorno financeiro. Os autores questionam, então, qual seria o retorno apropriado do Estado e se remetem a Coutinho (2002) para a definição do papel do Estado:

é um instrumento fundamental de transformação social. O Estado é ainda a única instância capaz de universalizar direitos, garantindo-os a todos, o que certamente não pode ser assegurado pela boa vontade do voluntariado nem pela chamada filantropia empresarial (COUTINHO 2002 *apud* SANTOS E PAULINO 2008, p. 20).

Com relação à definição acima, os autores destacam o termo ‘universalizar’ com o entendimento de que todos têm acesso aos ‘direitos’ constitucionais e se reportam ao conceito gramsciano de sociedade civil, como parte do Estado ampliado e espaço de luta e disputa de hegemonias. Embora o conceito de Estado não seja parte do escopo deste texto, torna-se oportuno mencionar a concepção de Gramsci sobre o Estado na Educação “Na realidade, o Estado deve ser concebido como “educador” na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização” (CAD.13, N.11, p.10).

Gramsci identifica o papel do Estado burguês como educador. Entretanto, cumpre ressaltar que, para além de ser educador, urge que o Estado garanta o acesso à educação pública, proporcionando uma formação humana ampla, e não somente voltada para as necessidades de mercado.

Conforme dito no início do texto, este artigo pretendeu abordar, de forma breve, os conceitos gramscianos de escola, educação e de intelectuais. Embora Gramsci não tivesse falado em teoria da educação, através dos seus escritos, alguns estudiosos pensaram numa possível teoria. Saviani (2014) indaga o que poderia ser uma teoria gramsciana da educação e, mais especificamente, da escola. Em seu texto sobre a conferência “Gramsci e a educação” (2009) faz a seguinte colocação:

Nessa conferência procurei detalhar o esquema de uma possível teoria gramsciana da educação e da escola articulando onze categorias: homem; relações de força;

bloco histórico; hegemonia; Estado ampliado; intelectual; partido ampliado; revolução; reforma intelectual e moral; educação; escola (SAVIANI 2014, p.9)

Da mesma forma, Gramsci não falou sobre inclusão, todavia o texto pretendeu fazer algumas aproximações dos conceitos do autor com o conceito de inclusão por entender que, no fundo, Gramsci está defendendo o amplo acesso das massas à educação escolar, com formação humana ampliada. Tal defesa coincide com a visão de inclusão aqui apresentada, que considera inclusão, para além da Educação Especial, conforme lemos em Santos (2013)

como um processo, um aporte teórico e prático a partir do qual uma série de relações precisam ser ressignificadas para que se chegue a um objetivo maior: um mundo justo, democrático, em que as relações sejam igualitárias (ou, pelo menos, menos desiguais) e os direitos, garantidos (idem, p. 14).

A citação acima sugere uma aproximação do conceito de inclusão com o de Gramsci relacionado à elevação das classes subalternas através de ações dos intelectuais e da escola, ou seja, isso expressa a sua preocupação, poder-se-ia afirmar, com relação aos que estão à margem da sociedade. Nosella (1992), ao citar Gramsci, quando afirma que ao proletariado cabe exigir a escola do trabalho “para que sejam oferecidos a todos os meios necessários à sua própria elevação interior e à valorização das boas qualidades de cada um” (GRAMSCI *apud* NOSELLA 1992, p.17) suscita uma pergunta: “O que é isso senão inclusão?”

A resposta a esta pergunta pode ser o ponto de partida para encaminhar outros textos ou estudos sobre Gramsci e inclusão em educação. Um interessante e desafiador caminho a ser trilhado.

REFERÊNCIAS

CASTRO, M.C. de e RIOS, V.L. Escola e educação em Gramsci. Revista de Iniciação Científica da FFC, v.7, n.13, PP. 221-228, 2007.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, Jomtien, Tailândia, 1999. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

GRAMSCI, A. Caderno 12.

GRAMSCI, A. Caderno 13.

MOCHCOVITC, L.G. Gramsci e a Escola. Editora Ática, 3ª edição, 1992.

MOTTA, V. C. Politizando a “Sociedade do Conhecimento” sob a ótica do pensamento de Gramsci. B. Téc. SENAC, Rio de Janeiro, vol.32, N.1, jan./abr., 2006.

NOSELLA, P. A Escola de Gramsci. Artes Médicas, Porto Alegre, 1992.

SANTOS, M.P. dos. Dialogando sobre Inclusão em Educação: contando casos e (des)casos. Editora CRV, Curitiba, Brasil, 2013.

SANTOS, M. P dos e PAULINO, M.M (Orgs.). Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas. Cortez Editora, SP, 2ª edição, 2008.

SAVIANI, D. Gramsci e a Educação no Brasil: para uma teoria gramsciana da educação e da escola. IN: SCHLESENER, A. H. (Org.) *Filosofia, política e educação: leituras de Antonio Gramsci*. Curitiba, UTP, 2014.

SAWAIA, B. (Org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Editora Vozes, 2ª ed., Petrópolis, 2001.

