

Docência e elaboração de intelectuais ¹

Saulóeber Társo de Souza²

Resumo

Propomos uma reflexão em torno do caráter essencialmente intelectual da prática docente, a partir de algumas das concepções gramscianas. É fundamental que professores se situem como agentes da ampliação do poder político junto à sociedade civil, atuando em diferentes aparelhos privados de hegemonia. Assim, reafirma-se a identidade desse profissional como intelectual, reforçando sua consciência de classe e buscando a valorização do seu ofício, já que, inegavelmente, possui relevante papel social.

Palavras-chave: Docência. Intelectuais e Gramsci.

Abstract

We propose reflection around the essentially intellectual character about teacher's work, supported by some of Gramsci conceptions. It's fundamental that teachers place themselves as agents of the enlarging political power along side the civil society, acting in different private devices of hegemony. Thus, it's reaffirming the identity of teacher as intellectual, strengthening its conscience of class and searching its professional valuation since, undeniably, has relevant social place.

Keywords: Teaching. Intellectuals and Gramsci.

1 Este texto é adaptação de parte do original de nossa tese de doutoramento intitulada *Docentes no Congresso Nacional: 5a e 6a Legislaturas (1963/1967)*, sob orientação do Professor Doutor Sérgio Eduardo Montes Castanho (FE-Unicamp). Nessa pesquisa, buscamos levantar os dados sobre a origem social, as opções políticas e a formação cultural e atuação acadêmica dos docentes deputados, apontando suas peculiaridades a partir da inserção nas estruturas instituídas de poder, constituindo-se, assim, a originalidade do trabalho.

2 Professor de História da Educação no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (Campus do Pontal). Membro do NEPHE (Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação). Integrante do Programa de Pós-Graduação da FACED-UFU (sauloeber@pontal.ufu.br).

O enorme desenvolvimento alcançado pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que surgiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a ‘intelectualidade’ de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. É este o resultado das instituições escolares de graus diversos, inclusive dos organismos que visam a promover a chamada ‘alta cultura’, em todos os campos da ciência e da técnica. A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis (GRAMSCI, 1968, p. 9).

No último meio século, as questões em torno dos objetivos da docência foram colocadas de forma enfática, isso em função, acreditamos, do contexto social de grandes e aceleradas mudanças tanto no plano nacional como no cenário externo. Entendemos que para o estudo da função social dos professores é necessário, inicialmente, resgatar a idéia de que sua atividade profissional é, em essência, intelectual.

No Brasil, essa característica da profissão docente foi sendo diminuída a partir dos anos 60, quando se buscou classificar a categoria dos professores como uma ocupação primordialmente técnica. Esse momento da história recente do país foi marcado por aceleradas mudanças, o que refletiu também no campo da cultura, interferindo sobremaneira nas atividades de cunho intelectual.

O contexto de grande polarização internacional e de autoritarismo no plano interno marcou por enorme dubiedade a relação entre intelectuais (entendidos aqui no sentido amplo do termo: professores, artistas, escritores, poetas, músicos etc.) e a sociedade. Exigiam-se dos primeiros maior qualificação e capacidade de se colocarem como organizadores da cultura, tendo a função de mediadores entre a sociedade civil e a sociedade política amplificada. Assim, pode-se afirmar que as atividades intelectuais e a produção do conhecimento estariam condicionadas socialmente, o que determinaria o desenvolvimento da prática intelectual de forma mais ou menos autônoma e dependente (ANSALDI; CALDERÓN; SANTOS, 1985).

Pensar a profissão docente, no contexto atual, a partir das idéias formuladas por Antonio Gramsci (1968) nos pareceu adequado pela sua expressiva contribuição em torno do conceito de intelectual, mostrando que todos os homens seriam intelectuais, muito embora nem todos pudessem ser classificados como “funcionários da superestrutura” na construção do edifício social, já que, para tal, deveriam dar coesão às partes, elaborando o cimento ideológico³.

Dentro dessa perspectiva, vislumbramos no ofício do magistério um acentuado caráter intelectual, mesmo com a crescente desvalorização ocorrida a partir dos anos 60, quando a massificação da escola popularizou também um precário sistema de formação de professores para atuarem em igualmente precárias instituições públicas

3 Gramsci (1968 apud SAES, 1985) demonstrou que a linha demarcatória entre atividade intelectual (esforço cerebral) e atividade braçal (esforço neuro-muscular) não seria nítida, já que toda a atividade humana implicaria os dois esforços. Incluiu até mesmo os baixos funcionários da administração estatal no grupo de intelectuais, podendo ser progressistas ou conservadores.

de ensino. Nesse contexto, os docentes deveriam se qualificar cada vez mais como técnicos para servirem às necessidades das indústrias e do mercado de trabalho, alinhando-se o processo de ensino, com mais eficácia, à reprodução do capital. Tal política objetivava criar as condições de sedimentação ideológica na consolidação do novo “edifício social” brasileiro, baseado na industrialização e urbanização⁴².

Gramsci (1968), ao ampliar o conceito de intelectual, dividiu-os em várias categorias. Duas delas seriam mais importantes: os “intelectuais orgânicos”, presentes em todas as camadas ou grupos sociais, às quais daria homogeneidade, e os tradicionais, representantes das culturas hegemônicas precedentes às mudanças em curso, que seriam corporativistas, atemporais, altamente qualificados e autônomos em relação ao novo grupo social dominante.

Se é possível aplicar tal distinção à massa de professores gerada a partir dos anos 60, arriscaríamos classificá-los no grupo de “intelectuais orgânicos”, representantes de frações sociais ligadas, sobretudo, ao mundo urbano-industrial consolidado a partir daquele período, atuando na organização da nova cultura inserida no contexto capitalista. A afirmação que segue contribui para tal percepção:

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc etc. (GRAMSCI, 1968, p. 3).

Ainda de acordo com Gramsci, os empresários, engenheiros, economistas, homens da propaganda poderiam ser incluídos na categoria *orgânicos*, pelo fato de serem dirigentes, possuindo capacidade técnica nas áreas próximas da produção econômica, organizando grupos e esforços ligados diretamente às necessidades da Empresa ou do Estado. Também a classe política e os integrantes das elites do poder entrariam nessa classificação, posicionando-se como órgão pensante dos sistemas a que servem (BOSI, 1975).

O “intelectual orgânico” do proletariado não deveria ser um “orador puro”, na terminologia gramsciana, mas vinculado diretamente à vida prática, um “persuasor permanente”. Assim, os “conselhos de fábricas” seriam alternativa política concreta para a criação desse tipo de intelectual voltado para a luta pela hegemonia proletária (BRANDÃO, 1989).

⁴ A demanda por ensino levaria ao crescimento da profissão docente, que teria papel importante neste processo social, já que se projetava o professor como elemento estratégico na formação das novas gerações. Assim, a categoria avolumou-se ao longo do século XX. Em 1932, o número de docentes de todos os níveis de ensino no país girava em torno de 56.320; em 1957, era de cerca de 287 mil; 1968 chegava a 670 mil; atualmente, somos cerca de 3 milhões de professores, um crescimento bastante expressivo. Cf. IBGE (1938, 1959, 1970) e INEP (2000).

Os “intelectuais orgânicos” das massas deveriam buscar condições para que sua classe se apoderasse gradativamente e de forma democrática de pontos estratégicos do Estado, acentuando crises e revelando as contradições sociais, através do confronto de hegemonias⁵³: “Enfim, se ao intelectual orgânico da classe dominante compete fortalecer o aparato de coerção estatal que assegura a disciplina dos grupos subalternos, ao da classe dominada compete enfraquecer ideologicamente este aparato” (JESUS, 1989, p. 67).

A categoria orgânica, de modo geral, integraria um “bloco intelectual” organizado hierarquicamente em dois planos:

[...] por um lado, o plano da criação ideológica, a cargo dos ‘grandes intelectuais’, ‘os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte etc.’ e, por outro, o plano da difusão, a cargo dos ‘mais humildes administradores e divulgadores da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada’. Estes dois planos, que admitem também níveis intermédios, são solidários entre si, sob pena de o bloco intelectual não poder funcionar, se estabelecer uma ruptura entre os que criam e os que reproduzem, se entrar em crise orgânica (SANTOS, 1980, p. 55).

Segundo tal parâmetro, poderíamos interpretar a classe docente a partir dessas duas categorias de intelectuais orgânicos: tanto como criadores da cultura (tarefa restrita a alguns poucos indivíduos) quanto como divulgadores da riqueza intelectual (função aplicada à imensa massa de professores formada nas últimas quatro décadas no país).

Em relação aos intelectuais tradicionais escreveu Gramsci:

Cada grupo social ‘essencial’, contudo, surgindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não fora interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas (GRAMSCI, 1968, p. 4).

Nesse caso se enquadrariam os eclesiásticos, que teriam monopolizado por muito tempo a filosofia, a ciência, a escola, a justiça etc. Equiparar-se-iam à aristocracia fundiária, com privilégios sobre a terra. Entre os intelectuais tradicionais também estariam cientistas, teóricos e filósofos, e o que os uniria seria o “espírito de grupo”, dando-lhes o sentimento de continuidade histórica. Teriam conquistado autonomia e independência do grupo social hegemônico após muitas lutas e limitações. Conforme diz Bosi (1975, p. 106), seriam os profissionais leigos que,

5 O termo hegemonia tem origem grega e significa “conduzir”, “comandar”. A perspectiva de Gramsci foi sempre a de elaborar conceitos que ajudassem a classe operária e seus intelectuais a firmar a hegemonia do proletariado, disputando a direção intelectual e moral do conjunto da sociedade, visando à tomada do poder político e à alteração da situação de dominação, pressupondo uma relação pedagógica na unificação de forças sociais e políticas diferentes em torno de uma “concepção do mundo” (GRUPPI, 2000).

substituindo a ação do clero culto, “[...] herdaram deste um modo supratemporal de se qualificarem perante a sociedade civil”.

Gramsci acreditava que a desagregação social das massas operárias decorria em grande parte da cultura produzida pelos intelectuais tradicionais, que considerava descolada da realidade nacional da Itália. Observou Jesus (1989, p. 68) em relação a esses intelectuais: “Não se sentindo unido à massa, consideram-na como objeto de pura e simples exploração, daí repudiarem o aparecimento de qualquer outra hegemonia”. A condição de intelectual tradicional teria um caráter transitório, já que esse indivíduo acabaria por aderir ao projeto hegemônico, pois, em geral, ou teriam origem nas classes dominantes, ou seriam seduzidos por elas.

No contexto autoritário dos anos 60, o que prevaleceria junto à massa de professores seria a adesão ao processo de consolidação da sociedade urbano-industrial, baseada no projeto hegemônico do capital monopolista, de forma que os docentes, em geral, apresentar-se-iam muito mais como colaboradores nesse processo, mesmo se considerando que representavam o terceiro maior grupo ocupacional entre os citados nos processos criminais militares (ALMEIDA; WEIS, 2000).

Alguns dos professores considerados subversivos foram silenciados por cassações de direitos políticos, que buscavam anular suas “concepções do mundo”, classificadas como “revolucionárias” para a época. Segundo a concepção gramsciana, todo homem para além de sua profissão “[...] participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar” (GRAMSCI, 1968, p. 7).

Essa nova forma de pensar deveria gerar novas ocupações intelectuais, alicerçadas numa educação ligada estritamente ao trabalho industrial, constituindo-se na base de formação⁶⁴. Assim, os intelectuais deveriam voltar-se para questões práticas da vida, posicionando-se como construtores orgânicos permanentes, condição “sem a qual se permanece ‘especialista’ e não se chega a ‘dirigente’ (especialista mais político)” (GRAMSCI, 1968, p. 8).

Nesses termos, formar-se-iam as categorias especializadas para a função intelectual, em conexão com todos os grupos sociais, mas, especialmente, com aqueles mais importantes, ligados ao grupo hegemônico. A ocorrência da hegemonia política e ideológica seria uma consequência da relação dialética entre os intelectuais, os grupos orgânicos da sociedade civil e os aparatos da sociedade política. O desenvolvimento intelectual necessitaria do conflito, da crítica, da liberdade, da confusão (ANSALDI; CALDERÓN; SANTOS, 1985).

Dessa forma, a profissão docente ganharia importância no mundo urbano-industrial consolidado a partir da década de 60, e, por isso mesmo, aumentou-se o controle

6 Manacorda (1990, p. 76) afirmou: “A temática pedagógica ocupa uma posição central, ou pelo menos de caráter não-secundário, na experiência vivida e no pensamento de Antonio Gramsci, aí se articulando, seja como interesse educativo imediato a nível individual ou ‘molecular’, seja como luta política pela organização da cultura a nível de massa”.

sobre os professores, categoria que se avolumava de forma significativa e que portava função estratégica na difusão de valores que deveriam criar condições para a realização da nova hegemonia política e ideológica do sistema autoritário. Conseqüentemente, empreenderam-se esforços para que a massa de professores pudesse colaborar com essa nova força dominante, garantindo-lhe certo consenso e assegurando-lhe a sua manutenção no poder.

De acordo com Pamplona (1984) e Semeraro (1999), é nesse movimento de elaboração dessa nova ordem que Gramsci redimensionou a importância dos “aparelhos de hegemonia” da superestrutura da sociedade civil na vida estatal, utilizando-se do conceito de “guerra de posição”, que deveria ser a estratégia do Ocidente para o estabelecimento da hegemonia proletária. Isso decorreria do alto nível de complexidade das sociedades capitalistas mais avançadas, de modo que a estratégia a ser adotada pela classe operária ocidental deveria ser a expansão da sociedade civil e o esvaziamento progressivo do Estado e de seus aparelhos.

Essa ação definiria um novo “bloco histórico”, ou seja, surgiria uma nova unidade entre a estrutura socioeconômica e a superestrutura política e ideológica, e quem estabeleceria o vínculo orgânico entre esses dois elementos seriam os intelectuais: “Um sistema social só é integrado quando se edifica um sistema hegemônico, dirigido por uma classe fundamental que confia a gestão aos intelectuais: realiza-se aí um bloco histórico” (PORTELLI, 1990, p. 16).

Então, podemos afirmar que a relação entre os diversos tipos de intelectuais e o mundo da produção seria *mediatizada*, em vários graus, por todo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas do qual os intelectuais são os “funcionários”, organizados em dois grandes “planos superestruturais”: a sociedade civil, “[...] conjunto de organismos chamados comumente de ‘privados’”; e a sociedade política ou o Estado, “[...] que correspondem à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio de direito’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’” (GRAMSCI, 1968, p. 10).

Nos anos 60, a rápida urbanização gerou uma situação de “guerra de posições” sem precedentes na sociedade brasileira, com crescente número de “aparelhos privados”, tornando mais complexo o exercício da hegemonia nas relações entre sociedade civil e Estado. Por isso, naquele momento, a decisão das elites nacionais foi optar pelo autoritarismo, buscando-se manter o *status quo* a qualquer preço. Dessa forma, passou-se a vigiar de perto as esferas de produção cultural, tentando-se colocar a categoria dos professores a serviço do regime implantado, enfatizando-se seu aspecto de técnicos da educação.

O partido político desempenharia papel importante nessa “guerra de posições” como o unificador, o grande reformador intelectual e moral, constituindo-se na expressão da vontade coletiva voltada para determinado fim político. Representaria, então, a tomada de consciência, síntese crítica que se tornaria capaz de dar coesão às massas:

[...] o partido político, para todos os grupos, é precisamente o mecanismo que representa na sociedade civil a mesma função desempenhada pelo Estado, de um modo mais vasto e mais sintético, na sociedade política, [...] e esta função é desempenhada pelo partido precisamente em dependência de sua função fundamental, que é a de elaborar os próprios componentes, elementos de um grupo social nascido e desenvolvido como 'econômico', até transformá-los em intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade integral, civil e política (GRAMSCI, 1968, p. 14).

Dessa forma, o partido político teria mais eficiência na formação de intelectuais orgânicos do que o Estado. Os membros do partido deveriam ser entendidos como intelectuais, em decorrência dos diferentes graus de sua função diretiva e organizativa e por atuarem em espaço onde deixariam de lado seu grupo econômico, tornando-se agentes de atividades de caráter nacional e internacional. Na terminologia gramsciana, o partido seria o “moderno príncipe”, *locus* da vontade coletiva.

Observando as particularidades regionais em torno da intelectualidade, Gramsci (1968) constatou que, na América Latina, prevaleceu a herança cultural da colonização espanhola e portuguesa dos séculos XVI e XVII, caracterizada pela contra-reforma e pelo militarismo parasitário. Os intelectuais, em sua maior parte, foram gerados pela tradição rural, ou seja, a base industrial restrita vinculá-los-ia ao clero e ao latifúndio. Isso teria contribuído para a consolidação de um tipo de modernização caracterizada por fortes mudanças estruturais econômicas, mas que foram acompanhadas por tímidas transformações político-culturais. Dessa forma, no Brasil as soluções foram

[...] encaminhadas 'de cima', com o Estado e a camada de intelectuais vinculada a ele exercendo um papel preponderante, uma vez que atuam em substituição a uma burguesia estruturalmente débil na transição do momento econômico-corporativo para o ético-político, ou seja, na construção e consolidação do Estado moderno (AGGIO, 1998, p. 167).

O Estado moderno italiano, segundo o referido pensador, promoveu a profissionalização do ensino, reforçando o regime fascista e a divisão das classes, o que restringiu as perspectivas dos alunos ao seu universo de trabalho. Esse vínculo entre escola e indústria transformar-se-ia em uma forma de reprodução do sistema social. O processo acelerado de intelectualização das sociedades contemporâneas estaria ligado ao rápido desenvolvimento da atividade escolar, o que elevaria a importância assumida na era moderna pelas categorias e funções intelectuais. O mundo cultural seria complexo em decorrência da diversificação dessas instituições escolares: “A diversa distribuição dos diversos tipos de escola (clássicas e profissionais) no território 'econômico' e as diversas aspirações das várias categorias destas camadas determinam, ou dão forma, à produção dos diversos ramos de especialização intelectual” (GRAMSCI, 1968, p. 10).

O ensino profissional foi uma das maiores ambições da ditadura militar: mais de 600 colégios técnicos foram criados com o objetivo de fornecer mão-de-obra especializada para as novas indústrias. Assim, consolidaram um sistema de ensino dual, que destinava às classes subalternas uma educação interessada apenas no preparo de consumidores e de mão-de-obra para o fortalecimento do sistema econômico (CUNHA, 1977).

Gramsci se opunha a esse tipo de educação discriminatória, que também foi praticada na Itália, por ser elitista e não possibilitar o acesso de operários, enquanto a escola profissionalizante não era “desinteressada”, estando a serviço da consolidação do capitalismo. Acreditava numa escola democrática, pública e única, cujo papel histórico fosse preparar os indivíduos, moral e culturalmente, para a experiência socialista, formando o homem *onilateralmente*, não privando ninguém do desenvolvimento de suas tendências. Como fizera com os conceitos de intelectual e de Estado, também promoveu ampliação da noção de escola, que, para ele, seria toda organização voltada para o desenvolvimento da cultura. A revolução consistiria na reforma intelectual e moral dos homens, e isso só se concretizaria a partir da atuação em jornais, associações, círculos de cultura, nas unidades escolares etc. (JESUS, 1998).

A idéia baseada na escola pública e laica consolidara-se no contexto do Iluminismo. Rousseau (1979) e Condorcet (1993), apesar de suas diferenças, defendiam tal princípio contra o absolutismo e o dogmatismo religioso. A razão da ciência deveria se opor a tais doutrinas, constituindo-se na essência para a libertação da humanidade. Condorcet defendia a educação pública universal em todos os níveis, mas não como algo obrigatório; para ele, a educação deveria constituir a instrução que fortaleceria o intelecto e o espírito humano (PIOZZI, 2004):

A igualdade de instrução que se pode esperar alcançar, mas que deve bastar, é aquela que exclui toda dependência, ou forçada ou voluntária. [...] Mostraremos que por uma escolha feliz, tanto dos próprios conhecimentos quanto dos métodos de ensina-los, pode-se instruir a massa inteira de um povo com tudo aquilo que cada homem precisa saber para a economia doméstica, para a administração de seus negócios, [...] para conhecer seus direitos e exercê-los; para ser instruído sobre seus deveres, para poder cumpri-los bem; [...] para defender-se contra os prejuízos exclusivamente com as forças da razão, para escapar dos prestígios do charlatanismo, que estenderia armadilhas à sua fortuna, à sua saúde, à liberdade de suas opiniões e de sua consciência (CONDORCET, 1993, p. 184).

O pensamento de Rousseau é importante para a ciência social moderna, mesmo sendo uma figura polêmica, devido às suas preocupações pequeno-burguesas. Também fez duras críticas à sociedade moderna, uma característica presente em toda a sua obra. Entendia que a educação ideal ocorreria em locais onde todos se sentissem uma coisa única (unidade social), ensinando-se valores sociais comuns. Seu *Emílio* causou grande debate à época, propondo a educação do homem em harmonia com

a natureza, através da intervenção racional com uso de técnicas pedagógicas que deveriam levar ao equilíbrio entre o amor por si próprio e a piedade; preocupava-se, na verdade, com a normatização e a constituição do homem moral. A decadência moral dos homens decorreria de sua falta de transparência e de sua excessiva ambição e corrupção (PIOZZI, 2004).

Ainda para esse pensador francês, na tarefa de ensinar o educador seria a autoridade absoluta e inquestionável:

A criança deve estar bem interessada na coisa; mas vós deveis estar inteiramente atentos à criança, observá-la, fiscalizá-la sem cessar e sem que isso se perceba, pressentir todos os seus sentimentos, e prevenir os que não deve ter, ocupá-la, enfim, de maneira que não somente se sinta útil à coisa como ainda que com ela se agrade à força de bem compreender para que serve o que faz (ROUSSEAU, 1979, p. 203).

Gramsci (2001) acreditava que Rousseau fizera importantes progressos diante da retrógrada pedagogia dos jesuítas, mas que na Itália tais avanços foram paralisados pelas doutrinas de Gentile e Lombardo-Radice. As idéias iluministas, em muitos aspectos, sobreviveram ao tempo e orientaram a expansão da educação nos anos 60, no Brasil, já que o discurso hegemônico revitalizava sua concepção de educação, quando, por exemplo, destinava-se ao sistema educacional o saneamento das mazelas sociais. Além dessa tarefa, no contexto autoritário, a escola deveria promover a moral e o civismo.

Igualmente, a imagem do professor ressurgia como condutor dos destinos da humanidade, sendo classificado como guardião de uma moral universal, devendo substituir o religioso em tal função. Essa herança do clero seria transferida aos leigos e acompanharia o processo de valorização das atividades intelectuais, fenômeno que se tornaria perceptível, especialmente, a partir dos acelerados processos de urbanização e industrialização. O docente seria valorizado em virtude de se colocar numa posição muito especial, estrategicamente falando, já que era visto como o responsável pela educação formal dos indivíduos, um formador de novas gerações (SOUZA, 2005).

Para Gramsci, o principal problema em relação ao professor nas sociedades contemporâneas estaria ligado a sua excessiva especialização, gerando uma grande diversidade de escolas, provocando crise na forma de organização escolar. É por isso que propusera a escola única de cultura geral, humanista, formativa, que pudesse compatibilizar as atividades intelectuais e manuais; só depois é que os alunos seriam encaminhados para os estabelecimentos de ensino especializados ou para o trabalho produtivo. Por isso, opôs-se ao sistema educacional vigente na Itália:

A escola tradicional era oligárquica, pois era destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. [...] cada grupo social tem um tipo de escola próprio destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função

tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e gradação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretimes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 1968, p. 136)⁷⁵.

A “trama” que selava os destinos dos jovens italianos das classes subalternas empurrados para a precoce profissionalização foi copiada pela ditadura, que se empenhou na criação de um sistema de escolas profissionais destinado às massas. Tal discurso constituía-se em “cimento ideológico” na consolidação do “edifício social”, criando o “vínculo orgânico” que associava o acesso à educação profissional ao aumento de renda e ao desenvolvimento econômico. Assim, também no Brasil, legitimou-se o fortalecimento de um sistema público de ensino, porém dual, oposto à escola unitária proposta por Gramsci.

A educação como dever do Estado passou a ser incluída no processo de formação desse consenso, a partir do final do século XIX, quando as democracias capitalistas européias se empenharam na generalização do ensino básico por meio da expansão da educação pública, organizando redes de ensino fundamentais para a consolidação dos Estados Nacionais e intensificando a necessidade de formação de professores nas zonas urbanas, base das atividades do crescimento burguês:

[...] é no quadro da modernidade que a escola vem a se tornar a forma principal e dominante de educação. E são recorrentes, nos diversos países, as referências à importância da escola como um instrumento para viabilizar a passagem das trevas às luzes, da ignorância ao saber, da barbárie à civilização, da condição de súditos à de cidadãos (SAVIANI, 1999, p. 12).

A escola e os professores passariam a cumprir, consciente ou inconscientemente, as funções de legitimação e de acumulação de capital, em meio a um universo contraditório de reprodução, pois, se, de um lado, o Estado, para controlar a economia e outras instituições, precisaria de consentimento da população, de outro, as crises provocariam fendas em sua legitimidade. As intervenções estatais aumentariam consoante as crises do capitalismo, objetivando, principalmente, salvar o sistema econômico e legitimar as instituições políticas perante a população⁸⁶.

O controle do Estado e de seus aparelhos administrativos, como o da educação, é uma condição para o exercício da hegemonia, muito embora tal estratégia não garanta, por si só, o processo de reprodução social. Também é necessário entender que

7 Assim, a educação emergiria como importante aliado no exercício da hegemonia e, como aparelho de Estado, estaria fortemente relacionada aos problemas centrais de legitimação enfrentados pelo Estado. Nesse sentido, seria um elemento importante na tentativa de criação de um consenso ativo (APPLE, 2002).

8 Um exemplo disso seria a crença na idéia de que a falta de educação adequada às necessidades sociais seria a causadora do desemprego, forçando-se um alinhamento da escola ao desenvolvimento das empresas, e as políticas de ensino (práticas pedagógicas e curriculares) acabariam também por refletir os conflitos existentes no interior do Estado (APPLE, 1989).

a organização da educação pelo Estado é um problema de ordem política, uma vez que a elaboração da legislação é feita por forças políticas na defesa de seus interesses. Não podemos, contudo, classificar as instituições escolares como meras reproduutoras das condições econômicas, sociais ou políticas, pois estaríamos adotando uma visão reducionista do seu papel, pois toda ordem estabelecida está sempre sujeita a um trabalho contra-hegemônico (GIROUX, 1987).

Conforme Gramsci, os intelectuais deveriam contribuir para a elevação cultural das massas, à medida que as classes menos favorecidas se apoderassem dos instrumentos existentes nas instituições públicas (como a escola), transformando-os em armas de luta contra a opressão, pois, do contrário, continuariam sendo utilizados pelo Estado para a reprodução das relações sociais e contribuindo para a dominação político-ideológica exercida pelas classes dominantes. O estudioso não negou totalmente o papel de reprodução exercido pela instituição escolar, no entanto, acreditava que a escola ideal deveria introduzir os direitos e deveres do cidadão ao mundo das crianças, para que pudessem se tornar capazes de deixar sua concepção mágica da vida e da natureza, própria da atmosfera folclórica (MOCHCOVITCH, 1992).

Já Ponce (2003) entendia que não se poderia falar em renovação da educação enquanto não existissem transformações profundas na base do sistema econômico em que aquela estivesse apoiada. Apenas duas mudanças educacionais teriam sido expressivas: inicialmente, com o surgimento da propriedade privada e da sociedade de classes, criando-se a escola para os filhos da nobreza, voltada para a reprodução da ordem social, e, depois, com o fortalecimento da burguesia, quando a educação deixaria de ser monopólio da Igreja Católica e se adequaria às necessidades de acumulação da burguesia, priorizando-se, assim, o trabalho científico, com escolas técnicas e laboratórios de altos estudos. Dessa forma, os avanços ou conquistas no campo educacional seriam concessões feitas pelas classes privilegiadas, em momentos nos quais sua dominação parecesse ameaçada, motivo pelo qual não se deveria alimentar a idéia de que a realidade social seria mudada com retoques na educação, em que os professores seriam apenas peças coadjuvantes desse complicado jogo.

Também Passeron e Bourdieu (apud FREITAG, 1986) criticariam a instituição escolar, a partir da visão histórica que ambos tinham acerca da sociedade e do homem. Em suas acepções, na sociedade capitalista, o sistema educacional teria duas funções estratégicas: a primeira, de reprodução da cultura e das estruturas de classes, e a segunda, decorrente dessa, de reprodução das relações sociais de produção, quando os professores seriam agentes da reprodução social. Já Durkheim, Parsons, Dewey e Mannheim (apud FREITAG, 1986), com algumas diferenciações em seus escritos, acreditavam que a educação poderia transformar os indivíduos para que se adaptassem às regras de determinada sociedade. Assim, o processo educacional se constituiria em elemento de dinamização de estruturas arcaicas e de socialização dos seres, seja pela promoção do jogo democrático, seja pela difusão do altruísmo entre os educandos.

Como vimos, Gramsci acreditava que o grande desenvolvimento das atividades escolares nas sociedades contemporâneas indicaria a importância assumida pelas categorias intelectuais no mundo moderno. Dessa maneira, cremos que os professores devem ser entendidos, inicialmente, como intelectuais, de modo que a formação docente em qualquer nível priorize uma base teórica sólida, possibilitando ao profissional atuar como agente da hegemonia política rumo a uma nova sociedade, baseada na crescente democratização e priorizando o combate às profundas desigualdades sociais.

A partir dessa concepção, é importante que os cursos destinados a esse fim promovam a capacidade de liderança dos seus alunos, propiciando sua atuação em diferentes “aparelhos privados de hegemonia”, de forma que se transformem em agentes da ampliação e difusão do poder político junto à sociedade civil.

Entendemos, portanto, ser necessária a multiplicação dos estudos que tem como objeto a profissão docente, observando suas vinculações com as esferas de poder político e econômico, estudando com maior objetividade o seu papel na produção da cultura nacional. Tais investigações podem contribuir para uma reafirmação da identidade do professor como intelectual, reforçando sua consciência de classe e buscando sua valorização profissional em todos os níveis da educação, já que, inegavelmente, possui relevante papel social como elemento de modificação das estruturas da sociedade, devendo contestá-las ou legitimá-las de acordo com o contexto vivido.

Referências

- AGGIO, A. A Revolução passiva como hipótese interpretativa da história política latino-americana. In: AGGIO, A. (Org.). **Gramsci: a vitalidade de um pensamento**. São Paulo: Unesp, 1998.
- ALMEIDA, M. H. T.; WEIS, L. Carro-Zero e Pau-de-Arara: o cotidiano da oposição de classe média ao Regime Militar. In: NOVAIS, F. A.; SCHWARCZ, L. M. (Org.). **História da vida privada: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Cia das Letras, 2000. (História da vida privada no Brasil, v. 4).
- ANSALDI, W.; CALDERON, F.; SANTOS, M. R. Los Intelectuales entre la sociedad y La Política. In: SOARES, Maria S. A. (Coord.). **Os intelectuais nos processos políticos da América Latina**. Porto Alegre: CNPQ/UFRGS: Ed. da Universidade, 1985.
- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- BOSI, A. O trabalho dos intelectuais, segundo Gramsci. **Revista Debate e Crítica**, São Paulo, n. 6, p. 105-113, 1975.
- BRANDÃO, André A. Os intelectuais e a fábrica na prática política de Antonio Gramsci. *Revista Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 31, p. 75-84, dez. 1989.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1938, 1959, 1970.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.
- CONDORCET, J.-A. **Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- CUNHA, L. A. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no Ensino Médio**. 2 ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.
- FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. 6 ed. São Paulo: Moraes, 1986.
- GANDINI, R. Intelectuais, estado e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, ano 1944-1952, 1995. (Série Pesquisas).
- GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.
- GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Traduzido por Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- _____. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 2001. v. 2.
- GRUPPI, L. **O Conceito de hegemonia em Gramsci**. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- HOLLANDA, H. B.; GONÇALVES, M. A. **Cultura e participação nos anos 60**. São Paulo: Brasiliense, 1999. (Coleção Tudo é história, 41).
- JESUS, A. T. de. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez: Edunicamp, 1989.
- _____. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- MANACORDA, M. A. **O Princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MOCHCOVITCH, L. **Gramsci e a escola**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.
- PAMPLONA, M. A. V. **A questão escolar e a hegemonia como relação pedagógica**. São Paulo: Editora, 1984 (Cadernos do CEDES, n. 3).
- PIOTTE, J.-M. **O pensamento político de Gramsci**. Porto: Afrontamento, 1975.
- PIOZZI, P. Da necessidade à liberdade: uma nota sobre as propostas de Diderot e Condorcet para o ensino superior. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 88, out. 2004.
- PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. Traduzido por Angelina Peralva. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/73)**. Petrópolis: Vozes, 1980.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo, Rio de Janeiro: Difel, 1979.

SAES, D. A. M. de. Os intelectuais e suas associações. In.: SOARES, M. S. A. (Coord.). **Os intelectuais nos processos políticos da América Latina**. Porto Alegre: CNPQ; UFRGS: Ed. da Universidade, 1985.

SANTOS, J. A. A. Gramsci: ideologia, intelectuais orgânicos e hegemonia. **Revista Temas de Ciências Humanas**, São Paulo, v. 8, p. 39-64, 1980.

SAVIANI, D. Idéias para um intercâmbio internacional na área de História da Educação. In: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **História da educação – perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas: Autores Associados HIS-TEDBR, 1999.

SEGATTO, J. A. A presença de Gramsci na política brasileira. In: AGGIO, A. (Org.). **Gramsci: a vitalidade de um pensamento**. São Paulo: Unesp, 1998.

SEMERARO, G. **Gramsci e a sociedade civil**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SIMIONATTO, I. O social e o político no pensamento de Gramsci. In: AGGIO, A. (Org.). **Gramsci: a vitalidade de um pensamento**. São Paulo: Unesp, 1998.

SOARES, M. S. A. **Os intelectuais nos processos políticos da América Latina**. CNPQ/UFRGS: Ed. da Universidade, 1985.

SOUZA, S. T. **Docentes no Congresso Nacional (5ª e 6ª Legislaturas – 1963/1967)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP-SP, 2005.

TRINDADE, H. Os intelectuais e os partidos políticos no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Coord.). **Os intelectuais nos processos políticos da América Latina**. Porto Alegre: CNPQ; UFRGS: Ed. da Universidade, 1985.

Recebimento em:	15/11/2007
Aceite em:	11/02/2008