

A RECEPÇÃO DE GRAMSCI NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: entrevista com Dermeval Saviani¹

Percival Tavares da Silva²

Entrevista realizada com Dermeval Saviani, filósofo, professor Emérito da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professor Titular Colaborador Pleno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp. Pesquisador Emérito do CNPq. Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). A entrevista, que ora é publicada, mostra a importância do autor na divulgação do pensamento de Antonio Gramsci no Brasil. Nada mais oportuno no ano em se completam 80 anos da morte do filósofo sardo.

Percival Tavares da Silva (PTS): É notório que o senhor foi pioneiro na oferta de cursos sobre Gramsci na Pós-Graduação em Educação. O que o motivou a enveredar nessa direção?

Dermeval Saviani (DS): Na verdade, a oferta da disciplina partiu de solicitação dos próprios alunos da primeira turma de doutorado em Educação: Filosofia da Educação, da PUC-SP. Esse Programa de Doutorado foi organizado prevendo que os alunos deveriam integralizar nove créditos em disciplinas correspondentes a três disciplinas de três créditos cada uma. Assim, na estrutura curricular do Programa foram definidas como disciplinas obrigatórias Filosofia da Educação I e Filosofia da Educação II. A terceira disciplina tinha caráter optativo, podendo ser escolhida num leque amplo, pois além da oferta específica do

¹ Entrevista realizada por escrito, via e-mail.

² Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Política e Educação (NuFiPE/UFF). perci.ts@gmail.com

próprio Programa a escolha dos alunos poderia recair sobre disciplinas ofertadas pelos demais programas de pós-graduação. O Programa começou a funcionar no segundo semestre de 1977 quando os alunos da primeira turma cursaram as duas disciplinas obrigatórias ministradas pelos professores Antônio Joaquim Severino e Geraldo Tonaco. Para o primeiro semestre de 1978 foi prevista a oferta da disciplina Teoria da Educação, sob minha responsabilidade. Assim, ainda no segundo semestre de 1977, em uma reunião com os alunos para definir a programação da disciplina, eles, coletivamente, manifestaram o desejo de que a temática da disciplina se constituísse como um estudo monográfico da obra de Gramsci. Como já esclareci em outros depoimentos, minha resposta a eles foi a seguinte: se vocês pretendem estudar Gramsci, por Gramsci, isto é, se a proposta é para estudar Gramsci apenas para conhecer sua vida e suas obras, não contem comigo, por duas razões. Em primeiro lugar, porque não sou especialista em Gramsci. Portanto, não sou a pessoa mais indicada para ministrar uma disciplina cujo escopo seja imergir na vida e obra desse autor. Em segundo lugar, porque não tenho interesse na dissecação dos discursos anteriormente produzidos; meu interesse de pesquisa volta-se para as questões concretas postas pela prática histórica recorrendo aos autores na medida em que eles trazem subsídios para o enfrentamento das referidas questões. Mas, se vocês pretendem estudar Gramsci para verificar em que grau ele pode nos ajudar a compreender e enfrentar melhor os problemas com que nos defrontamos na educação brasileira, então eu topo fazer esse estudo com vocês. Frisei que eu concordaria em fazer o estudo com eles exatamente porque, não me considerando um especialista em Gramsci, eu me situava na mesma condição deles. A resposta unânime do grupo foi que se tratava da segunda opção. Então, ficou acertado que eu prepararia a programação, ou seja, um roteiro de estudos e iniciáramos os trabalhos em março de 1978. E imediatamente comecei a levantar material para organizar o programa da disciplina.

Essa conversa se deu em torno de outubro de 1977. Ocorreu que eu tinha recebido um convite para um intercâmbio acadêmico na Universidade de Sorbonne (Paris I). Viajei para lá em 2 de dezembro de 1977, tendo permanecido na Europa por dois meses. Além de Paris circulei, em janeiro, por Londres, Genebra, Zurich, Milão, Roma, Barcelona, Madri e Lisboa, frequentando as livrarias e buscando adquirir tudo o que encontrava de e sobre Gramsci. Em Roma fiquei uma semana concentrando-me no Instituto Gramsci e nas Editori Riuniti, a editora ligada ao Partido Comunista Italiano. Assim, retornei ao Brasil em fevereiro já bem mais preparado para o início dos trabalhos da disciplina e apetrechado com um bom material. Organizei o programa da disciplina prevendo a leitura das principais obras de Gramsci destacando, por uma questão prática de acessibilidade, aquelas já disponíveis na tradução brasileira. Quanto aos comentadores de Gramsci, como não era viável reproduzir para todos os alunos as obras que trouxe de meu giro pela Europa, as distribuí pelos alunos determinando que cada um se encarregasse de uma obra e produzisse uma resenha analítica e crítica. E incluí na programação um seminário para a discussão e socialização dos comentadores de Gramsci por meio das resenhas realizadas pelos próprios alunos as quais eles deveriam reproduzir e distribuir para os colegas com pelo menos uma semana de antecedência do seminário.

PTS: Como foi a recepção da PUC- SP e dos estudantes frente a essa sua decisão?

DS: Bem, no caso da instituição PUC, o problema não se pôs porque a programação de cada disciplina era de responsabilidade do professor não havendo, em condições normais, qualquer interferência externa. Da parte dos alunos a adesão e participação nas aulas foi excelente, tanto que acabou se constituindo num marco da recepção de Gramsci no Brasil e de sua penetração no campo da educação.

PTS: Qual o grau de influência que Gramsci teve na formulação das suas ideias educacionais e nas suas obras?

DS: Minha relação com Gramsci reveste-se de certa peculiaridade. Fiz o curso de filosofia e, já nos terceiro e quarto anos, produzi trabalhos com alguma densidade teórica para a avaliação das disciplinas que cursava. No quarto ano, em 1966, em razão de um convite do Prof. Joel Martins para me preparar para assumir a cadeira de filosofia da educação, elaborei um programa para a disciplina que ele considerou consistente e inovador. Ainda como aluno do quarto ano de filosofia desenvolvi esse programa no segundo semestre em duas aulas semanais para o terceiro ano de pedagogia. Uma vez concluído o curso de filosofia fui contratado como professor assistente da área de filosofia da educação no curso de pedagogia da PUC-SP, o que me levou, já que não estava ainda institucionalizada a pós-graduação, a me inscrever, em fevereiro de 1968, para fazer o doutorado que concluí ao defender a tese em 18 de novembro de 1971. Em todo esse processo de formação não tive contato com Gramsci. Filosoficamente transitei rapidamente do tomismo para a fenomenologia existencial e desta para o marxismo. E, diante dos problemas que enfrentava fui desenvolvendo conceitos que, surpreendentemente, quando tive contato mais sistemático com a obra de Gramsci, o que ocorreu por ocasião do desafio que me foi proposto pela primeira turma de doutorado da PUC-SP, já comentado na primeira pergunta, percebi grande convergência entre o que eu vinha formulando e as ideias já mais amadurecidas elaboradas por Gramsci. Eis porque quando, em 1980, reuni em livro um conjunto de textos que havia produzido ao longo da década de 1970, dei o título de “Educação: do senso comum à consciência filosófica” (SAVIANI, 2013a). E justifiquei esse título com um texto introdutório fartamente apoiado em Gramsci. Portanto, o contato com Gramsci consistiu, para mim, num grande achado, pois me permitiu fundamentar com maior consistência e segurança a concepção de mundo, de sociedade e de educação que vinha elaborando. Dessa forma, Gramsci acabou tendo presença garantida

em minha produção teórica. Isso pode ser constatado na formulação do método da pedagogia histórico-crítica no texto *Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara*, escrito em 1982 e incorporado, em 1983, como terceiro capítulo do livro *Escola e democracia* (SAVIANI, 2008) no qual a categoria de *catarse*, na acepção gramsciana, foi incorporada como um dos momentos do método. E, quando desenvolvi a pesquisa que resultou em minha tese de livre-docência, defendida em 1986, sobre o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino, o referencial teórico adotado está todo ele apoiado em Gramsci tal como o ilustra resumidamente o seguinte parágrafo:

Em síntese, o referencial teórico que orientará e ordenará as análises que constituem o presente trabalho compõe-se do seguinte feixe de categorias: *Estado*, em sentido ampliado, abarcando, portanto, a *sociedade política* e a *sociedade civil* organicamente articulados entre si. *Partido*, também em sentido ampliado, distinguindo-se, assim, em seu interior, os *partidos políticos* e os *partidos ideológicos*. *Liberalismo*, *conciliação*, *autoritarismo desmobilizador* e *autoritarismo triunfante* que traduzem as estratégias básicas que vigoraram no período analisado. *Democracia restrita* e *democracia excludente*, que designam os regimes políticos correspondentes às estratégias referidas. E, obviamente, *Parlamento*, órgão da sociedade política mais diretamente ligado à *sociedade civil*. (SAVIANI, 1996, p. 8).

Também em *História das ideias pedagógicas no Brasil*, lançado em 2007, em contraposição à categoria braudeliana de “longa duração” incorporo a distinção gramsciana entre movimentos orgânicos e conjunturais para a análise estrutural de períodos históricos (SAVIANI, 2013, p. 10-11). E na conclusão do livro *A pedagogia no Brasil: história e teoria* me reporto à necessidade posta por Gramsci de superação da “fase romântica” em direção à “fase clássica” para propor uma nova perspectiva para o curso de pedagogia no Brasil inspirando-me, ainda, na problematização efetuada por ele (GRAMSCI, 1975, vol. III, p. 1544-1546) sobre a centralidade da cultura greco-romana na velha escola e sobre a necessidade de se substituir o grego e o latim como fulcro da escola formativa. Gramsci, porém, observava que “não será fácil dispor a nova matéria ou a nova série de matérias numa ordem didática que dê resultados

equivalentes” àqueles que eram obtidos com o grego e o latim na escola clássica. Minha conclusão foi que a matéria que pode vir a desempenhar papel equivalente numa escola adequada aos tempos atuais seria exatamente a História. Esta é a matéria que deve ocupar o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo: “uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo; a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos” (SAVIANI, 2012, p. 129).

Enfim, tenho trabalhado com várias categorias gramscianas entre as quais nomeio, a seguir, aquelas que tomei como referência para expor aquilo que poderíamos considerar como uma teoria gramsciana da educação e da escola: homem; relações de força; bloco histórico; hegemonia; Estado ampliado; intelectual; partido ampliado; revolução; reforma intelectual e moral; educação; escola. E, no interior da escola, disciplina e catarse.

PTS: Sobre quais pontos foi possível costurar o pensamento de Gramsci com a realidade brasileira?

DS: A meu ver, a situação italiana tem vários pontos de contato com a brasileira. Penso, por exemplo, que *Alguns temas da questão meridional*, fazendo-se a inversão geográfica, ilumina em boa parte a problemática do nordeste brasileiro (o texto, aqui no Brasil, teria como título: *Alguns temas da questão setentrional*). A propósito, recordo-me de um episódio ocorrido no final dos anos de 1970 quando, numa reunião em que discutíamos o problema do financiamento das pesquisas na área de educação, um professor da Universidade Federal da Paraíba se queixava que o grosso dos investimentos se concentrava nas instituições do Centro-Sul e que o Nordeste não era contemplado ou ficava com recursos bastante reduzidos. A essa fala um colega do Rio de Janeiro retrucou

que isso era compreensível e que, de fato, devia ser assim porque era aqui, no Sul, que estavam armazenadas as principais fontes, as melhores bibliotecas, museus, laboratórios e os pesquisadores mais experientes. E o colega da Paraíba se indignou: “estão vendo? É assim! As pesquisas mais relevantes e de alcance mais amplo ficam com o Sul maravilha. E os pesquisadores do Nordeste devem se contentar com pequenos levantamentos e a investigação sobre temas secundários”. Nesse momento, fiz a seguinte intervenção não sem uma ponta de ironia: “vamos com calma! É preciso ter em conta que essa questão não é de caráter geográfico. Se formos nessa direção acabaremos por concluir que os latifundiários do Nordeste são classe dominada e os operários do Sul são classe dominante”. Embora naquele momento eu não tivesse presente a formulação de Gramsci, o raciocínio que fiz está em consonância, por exemplo, com a seguinte passagem de *Alguns temas da questão meridional*:

O dilema: sois vós, pobres diabos sardos, a favor de um bloco com os senhores da Sardenha que vos arruinaram e são os guardiães locais da exploração capitalista, ou sois a favor de um bloco com os operários revolucionários do continente, que querem acabar com todas as explorações e emancipar a todos os oprimidos? (GRAMSCI, 1974, p. 143).

Outro ponto que comporta uma costura com a situação brasileira diz respeito à categoria “conformismo”. Abordei esse ponto na Introdução à edição brasileira do livro de Dario Ragazzini, *Leonardo nella società di massa: Teoria della personalità in Gramsci*. Traduzido com o título *Teoria da personalidade na sociedade de massas: a contribuição de Gramsci* (SAVIANI, 2005).

Ali recupero a conceituação que Gramsci apresenta destacando que, de um modo geral, o “transformismo” (GRAMSCI, 1975, vol. II, p. 962-963) se refere à assimilação dos membros, em especial os intelectuais, das classes subalternas à classe dominante ampliando sua base social. E prossigo com as seguintes considerações:

Como interpretar a conjuntura política brasileira atual? Como considerar as mudanças que marcam expressivas lideranças do Partido dos Trabalhadores (PT) e o próprio Lula? Como entender as metamorfoses que assinalam o PT como um todo? Penso que a categoria do “transformismo” se constitui numa chave teórica preciosa para encontrarmos respostas para essas e outras perguntas. Daí, sua inegável atualidade. Como assinala o próprio Gramsci, a importância do *transformismo* “não foi, parece, até agora, posta na devida luz como forma de desenvolvimento histórico” (idem, vol. III, p. 1767). Penso, pois, que temos aí uma via fecunda a explorar, mesmo porque a constatação de Gramsci de que, na Itália, o movimento operário e socialista “elaborou grupos inteiros de intelectuais que, como grupos, passaram à outra classe”, assim como a causa por ele apontada para explicar esse fenômeno, isto é, a “escassa aderência das classes altas ao povo” (idem, Vol. I, p.396) se aplicam de forma bastante pertinente também ao Brasil.

PTS: De que forma a sua leitura contribui para o entendimento e atualização da proposta de escola e de educação de Gramsci?

DS: Preliminarmente, devo dizer que não sei se entendi bem o sentido dessa pergunta. Obviamente, não tenho a pretensão de que minha leitura de Gramsci seja a mais apropriada nem que eu possa ir além dele atualizando sua proposta educativa. De qualquer forma, aproveito o ensejo da pergunta para destacar dois pontos que têm marcado minha leitura de Gramsci. O primeiro se refere à lição de método que, a meu ver, é a marca distintiva do posicionamento de Gramsci diante de Marx e do marxismo. E o segundo ponto diz respeito à questão da elaboração de uma teoria da educação, uma pedagogia especificamente marxista, isto é, sistematizada em consonância com a concepção do materialismo histórico-dialético tal como a formulou o fundador da filosofia da práxis.

Quanto ao primeiro ponto, destaco o empenho de Gramsci em considerar o marxismo, por ele também chamado de *filosofia da práxis*, como uma filosofia integral. Assume, pois, uma posição ortodoxa entendendo, pelo conceito de ortodoxia,

que o marxismo se basta a si mesmo, contém em si todos os elementos fundamentais, não só para construir uma total concepção do mundo, uma total filosofia, mas para vivificar uma total organização prática da sociedade, isto é, para se tornar uma integral, total civilização” (idem, *ibidem*, p. 435).

Portanto, a leitura que Gramsci faz de Marx é uma leitura ortodoxa, ou seja, fiel ao espírito da concepção original. Mas ele deixa claro que não se trata de uma ortodoxia do tipo religioso que enrijece a doutrina tornando-a impermeável às transformações históricas. O que está em causa é a ortodoxia do método praticado por Marx. Análise concreta de situações concretas, eis o que Marx exercitou na pesquisa sobre o processo de nascimento, desenvolvimento, transformações e possível superação do capitalismo. E Gramsci, fiel a essa diretriz metodológica aplicou o método marxista examinando a nova situação que se pôs ao longo do século XX para a revolução proletária no Ocidente, o que o levou a elaborar a “teoria do Estado ampliado”.

E qual é o método de Marx? Como se configura, em sua obra, a análise concreta de situações concretas? Entendo que “situações concretas”, para Marx, é um todo articulado tal como está expresso no “método da economia política”: “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade” (MARX, 1973, p. 229). E “análise concreta” é o procedimento que possibilita apreender a situação (o concreto real) e reproduzi-lo no plano do pensamento. Nas palavras do próprio Marx: “O método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto pensado” (idem, *ibidem*). E foi pondo em movimento esse método que Gramsci construiu um conjunto

articulado de categorias para apreender, no plano do pensamento, o movimento orgânico do “bloco histórico capitalista-burguês” na forma como foi se constituindo a partir do início do século XX. Cabe-nos, pois, adotar em relação a Gramsci a mesma atitude que ele tomou em relação a Marx. Lendo Gramsci com esse espírito e dando continuidade à aplicação do método marxista constataremos que aquela forma do capitalismo detectada por ele, que implicou a mudança de estratégia da revolução proletária, atinge seu apogeu no final do século XX cabendo-nos realizar a análise concreta da situação concreta que estamos vivendo neste início do século XXI a fim de identificar e pôr em movimento a estratégia adequada à luta revolucionária dos trabalhadores nessas novas condições.

Quanto ao segundo aspecto referente à elaboração de uma teoria da educação, ou seja, uma pedagogia especificamente marxista, isto é, sistematizada em consonância com a concepção do materialismo histórico-dialético tal como a formulou Marx, devo dizer que, como educador preocupado em atuar nessa perspectiva, procurei uma pedagogia efetivamente histórico-dialética, isto é, de base marxista. Nessa busca a primeira constatação a que cheguei foi que nas matrizes do materialismo histórico não encontramos uma teoria sistematizada da educação. Mas se isso vale também para Gramsci é preciso reconhecer que dentre os clássicos do marxismo foi quem mais avançou nessa direção ao desenvolver suas pesquisas sobre o problema dos intelectuais. Passando aos trabalhos sobre educação tomando como referência os clássicos do marxismo, o que encontrei foram estudos que buscaram identificar as passagens referidas à educação ou extrair das análises tanto marxianas como marxistas sobre a história, a economia e a sociedade derivações de sentido para a educação. Busquei, então, nos escritos de autores marxistas sobre educação e nas experiências dos países socialistas elementos que apontassem na direção de uma teoria histórico-dialética da educação, mas não encontrei uma resposta satisfatória.

A conclusão a que cheguei foi que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas. É essa tarefa que venho procurando realizar mediante a construção da pedagogia histórico-crítica definida como uma teoria da educação de base marxista. Apreendendo a educação como uma atividade mediadora no interior da prática social, formulei o método da pedagogia histórico-crítica diretamente fundamentado no método da economia política de Marx tendo a prática social (a situação concreta) como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa.

Não sei se essa resposta corresponde ao que se enunciou na pergunta. Espero que minha leitura de Gramsci levando em conta sua ortodoxia entendida como fidelidade ao método de Marx e meu empenho em dar sequência a essa fidelidade na elaboração de uma pedagogia especificamente marxista tenha contribuído em algum grau para o entendimento e atualização da proposta de educação e escola de Gramsci.

PTS: Que aspectos foram emergindo na educação brasileira diante do pensamento de Gramsci e da sua interpretação?

DS: De modo geral, é possível detectar vários aspectos que, a partir da difusão das ideias de Gramsci, emergiram na educação brasileira, tais como: o papel da educação na luta dos subalternos pela hegemonia visando a construção de um novo bloco histórico; o significado do trabalho dos professores enquanto intelectuais orgânicos ou tradicionais; a importância da escola primária na luta contra o folclore, as superstições, para difundir uma concepção mais moderna,

de caráter científico; a valorização da disciplina; o entendimento de que o estudo também é trabalho que exige esforço, sofrimento; etc.

Não podendo me estender no detalhamento desse e de outros aspectos, destaco dois pontos que, penso, tiveram maior repercussão gerando polêmica: a questão do trabalho como princípio educativo e a proposta da escola unitária. De minha parte procurei articular esses dois aspectos tomando como referência o trabalho como princípio educativo para propor a unificação do ensino no Brasil reorganizando-o globalmente na forma de um Sistema Nacional de Educação (SAVIANI, 2014a, p. 66-74). Nessa construção incorporei à proposta gramsciana de escola unitária a concepção de politecnia tendo como matriz teórica as elaborações de Lenin e Krupskaya contando, também, com a contribuição de Pistrak e Shulgin.

Embora alguns colegas considerem que a concepção de politecnia seja incompatível com a visão gramsciana, não compartilho dessa opinião. Ao contrário, vejo uma convergência entre a ideia de politecnia formulada no empenho da construção de uma nova educação no contexto da Revolução Soviética e a proposta gramsciana de escola unitária. Aliás, embora no vocabulário de Gramsci não apareça a palavra “politecnia”, a elaboração gramsciana da escola unitária, conforme mostra Manacorda (2008, passim), se fez tendo presente constantemente a experiência pedagógica soviética que ele conheceu diretamente entre 1924 e 1926, quando viveu em Moscou.

Não obstante os críticos costumem recorrer a Manacorda para desqualificar a concepção de politecnia à vista de seus comentários filológicos dando conta de que em Marx prevaleceria o conceito de “educação tecnológica” sobre o de “educação politécnica”, o próprio Manacorda testemunha “a fonte soviética declarada” pelo próprio Gramsci como tendo influenciado sua proposta de escola unitária. E Manacorda (2008, p.162-163) transcreve a passagem em que

Gramsci se reporta a Lenin, esclarecendo que Gramsci se referia ao opúsculo de Lenin *Materiais para a revisão do programa do partido*. E registra que os aspectos mais propriamente escolares contidos nesse opúsculo são de autoria de Krupskaya, acrescentando que é o próprio Lenin que nos traz essa informação. E cita a seguinte passagem de Lenin indicando que no ponto 'e' do programa há "o projeto, acompanhado de breves notas explicativas, das modificações que devem ser introduzidas nos parágrafos do programa referente à instrução pública. Esse projeto fora redigido, após a conferência, por N. K. Krupskaja" (LENIN, 1966, p. 469 *apud* MANACORDA, 2008, p. 163). E cita, em seguida, o parágrafo 14 desse projeto de Krupskaya: "Instrução gratuita e obrigatória, geral e politécnica (que dê a conhecer, na teoria e na prática, todos os principais ramos da produção) para todos os jovens dos dois sexos até os dezesseis anos; estreita ligação entre o ensino e o trabalho socialmente produtivo" (idem, *ibidem*).

Não bastasse a clareza desse testemunho, Manacorda (2008) vai além, observando:

Ora, é muito importante que nos chegue finalmente de Gramsci a indicação explícita e direta do modelo existente de escola unitária, a 'escola única do trabalho', que ele tem presente de forma constante em suas reflexões. Do contrário, teríamos que nos contentar em supô-la, embora não pudéssemos deixar de fazê-lo. E arremata:

Agora, é ele próprio que nos diz ter bem presente não apenas aquela escola, mas o exato documento político do partido bolchevista no qual ela fora delineada por Krupskaja e por Lenin e até mesmo a nota explicativa ao parágrafo em que se trata do tema que lhe é tão caro. Portanto, esse caderno, do qual nos vêm as páginas mais orgânicas que Gramsci escreveu sobre a escola, propicia-nos também, justamente no momento em que nos preparamos para lê-lo, esse testemunho explícito, que será uma chave preciosa para sua interpretação (MANACORDA, 2008, p. 164).

Aí está. Como diriam os escolásticos, *conclusio patet*: a conclusão é evidente.

PTS: Quais perspectivas do pensamento de Gramsci poderiam ser destacadas hoje para a educação brasileira?

DS: Como assinala em outro trabalho (SAVIANI, 2014b, p. 159-161), a grande contribuição da teoria gramsciana da educação e da escola consiste na superação das dicotomias que vêm marcando, de forma esterilizadora, o debate pedagógico contemporâneo.

Contra a dicotomia instrução versus educação, Gramsci afirma que “não é completamente exato que a instrução não seja igualmente educação”, observando que a insistência nessa distinção foi um grave erro da pedagogia idealista. Contra a dicotomia dogmatismo versus criticismo-historicismo, Gramsci mostra que “a nova pedagogia quis destruir o dogmatismo precisamente no campo da instrução, da aprendizagem de noções concretas, isto é, precisamente no campo em que um certo dogmatismo é praticamente imprescindível, somente podendo ser reabsorvido e dissolvido no inteiro ciclo do curso escolar” (GRAMSCI, 1975, vol. III, p. 1548). Contra as dicotomias automatismo versus criatividade, coerção versus liberdade, heteronomia versus autonomia, Gramsci mostra que só é possível ser criativo a partir do momento em que são incorporados determinados mecanismos; só é possível ser livre quando são absorvidas as imposições naturais e culturais que caracterizam a vida em sociedade; só se atinge a autonomia quando, ajudados pelos adultos no âmbito da sociedade e pelos professores no interior das escolas, as crianças e jovens superam o estado de anomia. Contra a dicotomia entre escola mecânica e escola ativa Gramsci pondera que ainda nos encontramos na fase romântica da defesa da escola ativa “na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por causa do contraste e da polêmica”. E conclui que “é necessário entrar na fase clássica, racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas” (idem, p. 1537).

Mas além dessa contribuição de caráter geral penso que, nesse contexto de retrocesso político acompanhado de reformas educacionais regressivas que estamos vivendo no Brasil, é oportuno trazer à baila as análises críticas efetuados por Gramsci sobre a Reforma Gentile implantada na Itália sob a vigência do fascismo. Particularmente, no entanto, eu destacaria dois pontos que, funcionando como antídotos à política educacional que se está procurando implantar no Brasil pelo atual governo ilegítimo e antipopular, podem alimentar nossa resistência.

O primeiro ponto diz respeito à defesa feita por Gramsci do caráter “desinteressado”, isto é, não profissionalmente interessado da educação, em especial a de nível médio. Gramsci identificava a tendência do capitalismo, no século XX, a multiplicar e hierarquizar diferentes tipos de escola. Constatava que a escola profissional, imediatamente interessada, tornava-se predominante em relação à escola formativa desinteressada. E se colocava a seguinte questão: a multiplicação das escolas profissionais representa um desenvolvimento democrático ou, inversamente, destina-se a perpetuar as diferenças sociais? Reconhecia que a crença generalizada era pela primeira alternativa supondo que a referida multiplicação significasse maior democratização. Mas ele se contrapunha a essa crença afirmando:

Se se quer romper essa trama, é preciso, portanto, não multiplicar e graduar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até o limiar da escolha profissional, formando-o, nesse meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (idem, p. 1547).

E, na sequência, esclarecia que “o multiplicar-se dos tipos de escola profissional tende, pois, a eternizar as diferenças tradicionais”. Mas como, ao diferenciar-se, “tende a suscitar estratificações internas, faz nascer a impressão de possuir uma tendência democrática” (idem, ibidem).

Ora, atualmente essa questão é ainda mais evidente porque o avanço tecnológico propiciado pelo próprio capitalismo já não respalda a multiplicação de escolas profissionais haja vista que, no Brasil, o SENAI, SENAC e congêneres foram criados na década de 1940 como serviços nacionais de aprendizagem, ou seja, para preparar os trabalhadores manuais, tanto assim que sequer exigiam alguma escolaridade a não ser, quando muito, o ensino primário. No entanto, hoje, essas entidades vêm se dedicando ao ensino superior oferecendo, inclusive, cursos de pós-graduação.

É nesse contexto que agora foi aprovada uma reforma do ensino médio com cinco itinerários formativos permitindo-se que cada aluno escolha um dos itinerários segundo seus interesses e aptidões. Mas, sob a alegação da liberdade de escolha, ocorre, aí, uma dupla falácia.

A primeira diz respeito ao fato de que se busca induzir os membros das classes subalternas a escolherem o quinto, isto é, o itinerário técnico profissional seja pela crença de que esse itinerário possibilita mais rapidamente o acesso a um emprego, seja porque os outros quatro itinerários (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) não lhes são acessíveis tanto pelas maiores exigências de formação intelectual prévia como pelo fato de que sua oferta, dependendo da decisão dos gestores do sistema de ensino e das instituições escolares, tenderá a ser mais reduzida.

A segunda falácia consiste em que, ao atribuir a escolha precoce da carreira aos alunos que ingressam no ensino médio, está sendo transferida a adolescentes na faixa dos quinze anos de idade uma responsabilidade que eles não estão em condições de assumir e que seria própria dos adultos, os professores, a quem caberia orientá-los e prover-lhes as condições de maturação para uma escolha adequada posteriormente. Com efeito, sabemos que mesmo os jovens que, após os dezoito anos ingressam no ensino superior, não têm ainda clareza da escolha

profissional a ser feita tanto assim que muitos acabam trocando de curso uma ou mais vezes até encontrarem o caminho que acabam seguindo.

Como antídoto a essas falácias Gramsci concebe a escola unitária de caráter público, isto é, sob inteira responsabilidade do Estado. Contra a tendência em voga de abolir todo tipo de escola “desinteressada” e “formativa”, ele pensa a escola unitária exatamente com sentido desinteressado, ou seja, voltada para a formação cultural e não diretamente profissionalizante. Diz ele:

A escola unitária ou de formação humanística (entendido este termo, “humanismo”, no sentido amplo e não só no sentido tradicional) ou de cultura geral, deveria propor-se o objetivo de inserir na atividade social os jovens depois de tê-los conduzido a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática e de autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1975, vol. III, p. 1534).

O segundo ponto se refere à questão do professor. As políticas educacionais regressivas que se procura implementar atualmente, embora proclamando nos discursos a valorização do magistério, de fato empobrecem sua formação, promovem sua desvalorização profissional traduzida em precárias condições de trabalho e em salários aviltados, além de frequentemente culpar os professores pela má qualidade do ensino ministrado especialmente nas escolas públicas. Contrariamente a essa orientação, Gramsci, compreendendo a educação como um processo de passagem da anomia à autonomia pela mediação da heteronomia confere papel central ao corpo docente entendendo que, na escola, “o nexos instrução-educação só pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, pois o professor tem consciência dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade representado pelos alunos” (idem, p. 1542). Por estar consciente desse contraste entre seu lugar e o lugar do aluno no processo educativo, o professor tem consciência também de que sua tarefa é “acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior” (ibidem). Conclui, então, que

com um corpo docente deficiente afrouxa-se a ligação entre instrução e educação e o ensino degenera em mera retórica que exalta a educabilidade do ser humano em contraste com um trabalho escolar esvaziado de qualquer seriedade pedagógica.

Enfim, são esses os pontos que, entre outros que não é possível detalhar nesta entrevista, eu destaco como perspectivas que o pensamento de Gramsci abre para a luta dos educadores nessa conjuntura de dificuldades por que passa a educação brasileira atualmente.

Referências

- GRAMSCI, A. "Alcuni temi dela questione meridionale". In: GRAMSCI, A.. *La costruzione del partito comunista (1923-1926)*. Torino: Einaudi, 1974. p. 137-158.
- GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere* (edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura de Valentino Gerratana). 4 vol. Torino: Einaudi, 1975a.
- MANACORDA, M.A. *O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo*. 2 ed. Campinas: Alínea, 2008.
- MARX, K. *Contribuição para a crítica da economia política*. 2 ed. Lisboa: Estampa, 1973.
- SAVIANI, D. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso nacional na legislação do ensino*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____. "Introdução à edição em língua portuguesa: Gramsci na educação Brasileira". In: RAGAZZINI, D. *Teoria da personalidade na sociedade de massa: A contribuição de Gramsci*. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 1-25.
- _____. *Escola e democracia*, ed. comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.
- _____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 19 ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.

_____. *Sistema Nacional de Educação de Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2014a.

_____. "Gramsci e a educação no Brasil: para uma teoria gramsciana da educação e da escola". In: SCNLESENER, A.H. (Org.). *Filosofia, Política e Educação: leituras de Antonio Gramsci*. Curitiba: UTP, 2014b.

Recebido em: 12.04.2017

Aceito em: 12.04.2017