

Gramsci, a Escola Unitária e a formação humana

POR WARLLEN TORRES NANNINI

Mestrando em Educação Profissional e Tecnologia pelo IFSULDEMINAS
warllentorresnannini@hotmail.com

RESUMO

O artigo em tela busca discutir a importância que a categoria trabalho assume para edificação da condição humana, enfatizando como a propriedade privada e o advento da Revolução Industrial romperam a unidade presente no modo de produção, o que levou à fragmentação do trabalho e resultou em um processo de fragmentação dos saberes. Insere-se aí a proliferação de escolas profissionalizantes que almejam a especialização dos indivíduos, perpetuando o caráter dual da educação que se faz presente nos sistemas de ensino da sociedade capitalista. Este trabalho destaca, assim, a proposta da Escola Unitária concebida por Gramsci, em que o processo de formação humana resulta do entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura, pois exercita o desenvolvimento de todas as dimensões e faculdades humanas.

Introdução

Amparado pelas contribuições de Marx (1988), este artigo aborda o liame estabelecido entre trabalho e educação sob o prisma dos processos históricos. Entendemos a relação entre trabalho e educação como uma atividade especificamente humana que surge através das interações do homem com a natureza, pois, desde “os primórdios das civilizações, a educação sempre esteve ligada ao trabalho. Produzindo coletivamente para suprir as suas necessidades e as do seu grupo, o homem apreendia técnicas, acumulava saberes e os transmitia aos seus descendentes” (COURA, 2012, p.13).

No entanto, à medida que as sociedades se desenvolvem e suas relações socioproductivas tornam-se mais complexas, emergem desse processo novas formas de produção, “o que permitiu o surgimento da divisão social do trabalho” (COURA, 2012, p. 23). Os autores Saviani (2007) e Frigotto (2012) afirmam em seus trabalhos que a apropriação privada da terra e dos meios de produção foi o grande condicionante para a cisão das sociedades em classes e, conseqüentemente, para a separação entre trabalho e educação. De modo que “o processo educativo, proporcionado pela relação estreita do trabalhador com o objeto da sua produção, sucumbe quando o homem passa a vender a sua força de trabalho para outro sujeito, o dono dos meios de produção” (COURA, 2012, p. 13).

Segundo Saviani (2007), com o advento da Revolução Industrial a cisão entre trabalho e educação se acentua, devido à consolidação do modo de produção capitalista como modelo de produção hegemônico. Desse modo, e inserido nesse sistema

palavras chave:
Escola Unitária,
educação
profissional,
hegemonia.

socioeconômico, o trabalhador não é mais o dono dos meios de produção e nem dos frutos de seu trabalho e, conseqüentemente, o trabalho acaba transformado em mera mercadoria. Assim, a apropriação privada da terra e a produção industrial capitalista não ocasionaram apenas a fragmentação da produção, mas promoveram, ainda, a fragmentação dos saberes, consolidando nos processos produtivos a separação entre ato criativo (humano) e a realização do trabalho. Lemos: “essa divisão do trabalho constitui, historicamente, o fulcro da concepção político-pedagógica da educação, já que as pessoas de classes sociais diferenciadas recebem tipos diferenciados de educação” (COURA, 2012, p. 13).

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹ tem como objetivos: propiciar a formação dos jovens para uma inserção cidadã na vida social e no mundo do trabalho, inovar os currículos escolares, articulando diferentes áreas do saber e permitir o acesso dos educandos aos conhecimentos científicos, às artes, à cultura e ao trabalho. Desse modo, a EPT passa a ser vista como uma possibilidade de formação integral do sujeito trabalhador. Cabe, então, levantar o seguinte questionamento: na sociedade capitalista, a EPT, mais além de mera adaptação psicofísica dos sujeitos à nova estrutura social definida pela racionalização industrial e pela lógica mercantil, pode realmente assumir contornos emancipacionistas? Ou a EPT tem se tornado apenas uma ferramenta de reprodução e naturalização do projeto societário da classe dominante?

Para responder a tais questionamentos, nos orientaremos pelos trabalhos de diferentes autores (DIAS, 2015; FRIGOTTO, 2012; RAMOS, 2012) que enfatizam a importância das contribuições de Antonio Gramsci e sua concepção de Escola Unitária. A educação, em Gramsci, surge como uma possibilidade de superação da dualidade histórica que se cimentou nos sistemas de ensino inseridos no seio da sociedade capitalista, com seus modelos de educação distintos (formação de trabalhadores manuais ou comandados e a formação de trabalhadores intelectuais os dirigentes). Gramsci propõe um modelo de educação com mecanismos estruturais e pedagógicos que permitam a todos (independentemente da sua classe social) o acesso aos mesmos conhecimentos (científicos e tecnológicos) para a formação humanística, política, intelectual e profissional.

O trabalho em sua dimensão ontológica e histórica

Para adentrar essa discussão, é necessário elucidar a contribuição de Marx (1988) para a concepção do conceito de trabalho em sua dupla dimensão: ontológica e histórica. A manutenção da existência humana, bem como a satisfação das suas múltiplas necessidades, exige a interação dos homens com a natureza. Nessa inter-relação, os homens não apenas mudam a realidade como também o seu pensamento e os frutos do seu pensamento. O sentido de ontológico pode ser compreendido a partir desse intercâmbio (homem e natureza). Já a sua dimensão histórica corresponde à organização das diferentes sociedades ao longo da história e das diversas formas que o trabalho assumiu no desenvolvimento dos modos de produção.

São as relações sociais de produção que condicionam a forma de existir, pensar e sentir dos indivíduos (MARX; ENGELS, 2007). Dessa forma, à medida que transforma a natureza para satisfazer suas necessidades, o homem transforma a si mes-

1. Sobre as principais diretrizes e bases da educação nacional, ver: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 03 de jun. 2021.

mo. Por meio do trabalho, o homem cria outro mundo, o da cultura e da ciência, desenvolve ferramentas, estabelece novas mediações com a natureza e com outros homens. Edifica, assim, diferentes relações sociais, constrói e dá sentido à vida. Segundo Borges (2017), o trabalho surge como ontologia do ser social, aquilo que define o seu ser para além do mundo natural; afinal, o homem não nasce pronto, mas é no processo de aprender a produzir e prover sua própria existência que aprende a ser homem. Dessa forma, “a educação é ontologia humana como parte decorrente do trabalho humano” (BORGES, 2017, p. 105).

Para fazer história, os homens precisam ter as condições para realizar a manutenção da sua existência, os meios para satisfazer suas necessidades mais básicas, tais como saciar sua fome e proteger-se contra as intempéries naturais, garantindo a integridade da sua saúde e a perpetuação da sua espécie. Esse é o seu primeiro ato histórico: a produção da própria vida material. Contudo, segundo Marx e Engels, “a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades” (2007, p. 33). Essas novas necessidades, por sua vez, exigem novas técnicas e conhecimentos para sua satisfação. Consequentemente, em um processo histórico e dialético, os homens mudam a realidade e a si mesmos, desenvolvem sociedades complexas e diferentes categorias de relações sociais.

Nesse processo de satisfação das suas necessidades biológicas, o homem não interage apenas com a natureza, mas se relaciona também com outros homens, desenvolve novas habilidades, constrói e arquiva saberes e, desse modo, “desenvolve o que se chama de ciência, tecnologia e arte – pura formulação humana decorrente de sua atividade ontológica” (BORGES, 2017, p. 104). A produção do homem e a produção da sua existência são, portanto, também atos educativos.

Para Marx, como discutiu Coura (2012), o modo de produção é fundamental para o ordenamento da sociedade, pois a maneira com que se efetivam a produção e a distribuição dos seus bens materiais determina também as suas relações de poder, sua organização política, sua cultura e a sua forma de pensar. Temos, assim, um conjunto de mediações colocadas em movimento pela própria ação humana, em uma dada sociedade, em um período histórico, na busca por produzir a sua vida material. Essas relações sociais de produção refletem o estágio de desenvolvimento das forças produtivas da própria sociedade, mas, ao mesmo tempo, condicionam seu intrínseco desenvolvimento; influenciam diretamente no valor que se atribui ao trabalhador e ao fruto do seu trabalho.

No decurso da história, as relações sociais de produção ficaram mais complexas e a educação ganhou novas formas. O surgimento de inovações técnicas exigiu do trabalhador a apropriação dos seus fundamentos para a inclusão na vida social produtiva. É dessa forma que a sociedade percebe a necessidade de institucionalizar e regulamentar a educação. Acompanhada pela modernização dos processos de produção, a escola (como espaço específico) se torna essencial. Muitas vezes, no entanto, as políticas sociais são concebidas apenas para atender os interesses de determinada classe e, desse modo, a educação “pode estar posta tanto como instrumento de sustentação hegemônica, como na criação de uma consciência contra-hegemônica, capaz de transformar uma realidade dada, pois não é isenta de intencionalidade” (COURA, 2012, p. 28).

Marx estudou profundamente como o desenvolvimento dos modos de produção tornou as relações sociais mais complexas, assim como a posse privada da terra rompeu a unidade presente no modo de produção comunal e, da mesma forma, alterou as relações sociais e dividiu a sociedade em classes antagônicas (proprietários e não proprietários). Saviani acrescenta: “esse acontecimento é de suma importância na história da humanidade, tendo claros efeitos na própria compreensão ontológica do homem” (2007, p. 155). Prossegue o autor: “Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduz-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 155).

O impacto da propriedade privada dos meios de produção na condição humana se justifica pela própria importância do trabalho. O homem, por meio da interação com a natureza, cria os meios de prover sua existência, já que não possui sua existência garantida, a não ser por meio das suas próprias ações. Dessa forma, o homem precisa trabalhar para viver. Porém, como enfatiza Saviani (2007), a apropriação privada da terra fez com que os proprietários possam viver sem trabalhar, explorando o trabalho alheio dos não-proprietários, já que, não tendo a posse da terra e nem dos meios de produção, resta à classe expropriada uma única alternativa: a venda da sua força de trabalho. Escreve Saviani:

[...] com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da *escola*. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

Teremos, assim, uma educação voltada para os homens que vivem do trabalho alheio, organizada com os saberes e habilidades destinados à formação dos novos dirigentes sociais (pautada em atividades intelectuais, na oratória, na cultura, no esporte e no lazer), e a educação voltada para aqueles que tem a sua força de trabalho explorada (centrada nas atividades manuais, com a finalidade de atender as demandas do mercado de trabalho).

A Revolução Industrial, que pode ser entendida como um conjunto de inovações e transformações técnicas, científicas e socioeconômicas, desde os seus primórdios até o presente momento, traz várias mudanças e consequências nas formas das sociedades se organizarem e no modo de produzirem sua vida material. Consequentemente, a Revolução Industrial, ao longo da história, alterou profundamente as relações sociais (culturais, econômicas, afetivas, de produção e consumo) e gerou sérios impactos no mundo do trabalho e no campo da educação. No modo de produção artesanal, por exemplo, o artesão possuía os meios de produção e o fruto do seu trabalho, bem como os conhecimentos de todo o processo produtivo e dessa forma o trabalho não causava a sensação de “estranhamento”; agora, com a produção industrial, o trabalho e a produção são fragmentados. Na filosofia da práxis, desde a concepção de Marx (1988), o trabalho assume uma dupla dimensão, pois é, ao mesmo tempo, um atributo humano criador e perpetuador da vida (dimensão positiva), mas que, sob a lógica do capital e em certas circunstâncias sociais, pode se tornar o causador do seu infortúnio e agente degradante da vida.

A Revolução Industrial possibilitou dessa forma uma nova revolução: a educacional. Ao estabelecer a máquina como o cerne do processo de produção, fragmentando o trabalho, acentuou-se o divórcio entre a apropriação científica dos saberes e o trabalho produtivo (COURA, 2012). Porém, mesmo que nesse processo tenha ocorrido a fragmentação do trabalho e dos saberes, é necessário um conhecimento mínimo e generalista por parte do trabalhador, para que esse se insira na vida social produtiva, “forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção” (SAVIANI, 2017, p. 159).

Conforme Coura, entre “as consequências negativas trazidas pela fragmentação da produção está o fato de que, com isso, consolida-se também a separação entre a criação e a execução do trabalho” (2012, p. 13). Desse modo, essa cisão torna-se o cerne de projetos político-pedagógicos hegemônicos, com modos distintos de explicar a realidade, nos quais os conhecimentos construídos ao longo da história são distribuídos de acordo com os extratos sociais.

Como consequência da Revolução Industrial, diversos países buscam ordenar os seus sistemas de ensino no intuito de atender às novas necessidades socioeconômicas, fazendo com que a qualificação para o mercado de trabalho assuma *status* de princípio norteador do processo formativo da população, colaborando para a efetivação de uma educação acrítica, generalista, pragmática e tecnicista. “Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica” (SAVIANI, 2017, p. 159). No entanto, mais além do domínio da técnica, a automação do trabalho exige que o trabalhador tenha um conhecimento mínimo sobre o reparo e a manutenção das máquinas, impedindo atrasos e falhas na produção. Assim, o campo da educação:

foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo. Eis que, sobre a base comum da escola primária, o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais (SAVIANI, 2007, p. 159).

Escola Unitária e a hegemonia do proletariado

Como foi apresentado na seção anterior, no decorrer da história, conforme as sociedades se organizam, produzem e distribuem os seus bens, o trabalho humano pode assumir feições degradantes, fato que se acentua com o processo da Revolução Industrial e com a consolidação do capitalismo. A posse privada da terra e dos meios de produção resultou em uma sociedade cindida em classes antagônicas e as formas de alienação humana têm na propriedade privada a sua gênese fundante (FRIGOTTO, 2012). Com essas transformações, a educação assumiu um novo papel: formar indivíduos polivalentes com competências e habilidades voltadas para a adaptação às mudanças do mundo do trabalho, provenientes da divisão e da fragmentação do próprio trabalho.

Gramsci, desse modo, vai nos apresentar a proposta de Escola Unitária, que tem “como fundamento a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual estabelecida pela divisão da sociedade em classes” (RAMOS, 2012, p. 343), pois enxerga “o trabalho como uma categoria que, por ser ontológica, nos permite com-

preender a produção material, científica e cultural do homem como resposta às suas necessidades, num processo histórico-social contraditório” (RAMOS, 2012, p. 346). Dessa forma, trabalho, ciência e cultura, são dimensões da vida que se tornam fundamentais para a organização dos conteúdos de ensino, de modo a promover aos educandos o domínio dos processos técnicos-científicos acumulados ao longo da história da humanidade.

Frigotto e Ciavatta (2012), ao discutirem sobre o trabalho como princípio educativo, demonstram como são importantes a análise e a compreensão das múltiplas mediações que se estabelecem entre sujeito e objeto pelo prisma do materialismo histórico, método investigativo da realidade concreta “no qual se parte do trabalho como produtor dos meios de vida tanto nos aspectos materiais quanto culturais – ou seja, de conhecimento, de criação material e simbólica e de formas de sociabilidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 750); de modo que a apreensão da realidade deve partir da análise histórica e concreta.

Para Gramsci, como compreendeu Ramos (2012), a educação assume um papel importante na concepção e construção de uma nova sociedade, uma sociedade mais homogênea, em que a divisão de classes seja superada. Gramsci propõe um projeto educativo de elevação cultural e política da classe trabalhadora, que permita a maturidade intelectual e a emancipação humana; uma educação para armar a classe trabalhadora com a apropriação científica e social dos conhecimentos produzidos e acumulados ao longo do processo da humanidade, no sentido de soerguê-la como classe que reconhece o seu papel na história e na sociedade.

Como expõe Nosella (2009), a sociedade capitalista é marcada por desigualdades e contradições históricas. Dessa forma, a classe popular, em geral, vive à margem de políticas públicas que deveriam garantir direitos de cidadania a todos. Para prover sua existência e satisfazer suas necessidades mais básicas, os jovens da classe menos favorecida entram cada vez mais precocemente no mercado de trabalho. A educação profissional surge assim no senso comum como um meio eficaz para qualificar e facilitar a entrada do jovem no primeiro emprego, além de tornar-se uma promessa de elevar o seu padrão de vida material; ou seja, o indivíduo muitas vezes não visualiza na educação profissional as condições para sua formação humanista (de homem integral), mas uma ferramenta que possibilita a sua mera qualificação para ingressar no mercado de trabalho. Escreve Nosella: “aliás, para muitos, a ideia de oferecer cursos rápidos, práticos, que atendam ao mercado e acomode muitos jovens se apresenta como democrática” (NOSELLA, 2009, p. 2).

A educação subsumida ao capital reproduz e alarga as desigualdades históricas presentes na sociedade, pois viabiliza a formação de sujeitos acríticos, conformados com a ordem social vigente, ao mesmo tempo que promove a concentração de riquezas, saberes e poder. De acordo com Saviani, “a universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna” (2007, p. 159). O grau de desenvolvimento atingido pela sociedade industrial, que se moderniza constantemente, requer do trabalhador um conjunto mínimo de “conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade” (SAVIANI, 2007, p. 160). De acordo com o autor já citado, no interior da produção os

processos produtivos passaram a subsistir em conjunto com tarefas específicas que exigiam, também, conhecimentos específicos:

Esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo. Eis que, sobre a base comum da escola primária, o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais (SAVIANI, 2007, p. 159).

Boa parte das escolas profissionalizantes não buscam a democratização dos conhecimentos produzidos pela humanidade, nem a preparação moral, intelectual e política dos indivíduos, mas formar um novo trabalhador assalariado e industrial, oferecendo-lhe competências e habilidades para a manutenção e reprodução do capital. Gramsci critica a educação sob a égide da qualificação profissional, que reduz as instituições de ensino a meros espaços de reprodução de indivíduos acríticos e conformados com a realidade socioeconômica que os explora, espaços que são alinhados a uma perspectiva formativa que submete os educandos à lógica do capital:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1991, p. 118).

Dessa forma, Gramsci não critica somente a multiplicação de escolas profissionalizantes como também a especialização precoce dos estudantes, pois esses espaços são caminhos formativos estruturados com currículos pragmáticos que almejam a especialização dos indivíduos e a naturalização do modelo de sociedade vigente, cristalizada pela divisão de classes e pela exploração da força de trabalho. Os jovens, portanto, ficariam privados dos conhecimentos que permitem a compreensão de como o saber se articula com o processo produtivo:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 2001, p. 49).

A dialogar com Gramsci, Dias expõe: “o homem não é algo preparado para determinadas coisas, antes de sua própria decisão ou de sua capacidade de tomar decisões de forma autônoma” (2015, p. 78), pois muitas vezes a sua individualidade permanece coibida ou encoberta por um velcro intrincado e caótico de relações sociais, um conjunto de mediações nas quais se encontra inserido desde o seu nascimento. Desse modo, se o homem não é algo preparado para determinadas coisas, o primeiro passo seria que a educação se comprometesse com a “tarefa de inserir os jovens na atividade social, após tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 1991, p. 121).

Conforme os aportes de Nascimento e Sbardelotto (2008), Gramsci também discute o papel das diferentes escolas (clássicas e profissionais) na formação de intelectuais de diferentes tipos e níveis, bem como espaços de construção e reconstrução de hegemonia. O conceito de hegemonia em Gramsci é empregado para expor os mecanismos pelos quais a classe dominante impõe o seu senhorio político, cultural e simbólico sobre as demais frações de classe, de modo que seus projetos e visão de mundo sejam assimilados como universais. Não usam, assim, apenas da força e da violência, mas também da construção de consensos, reforçando a importância que a escola assume na construção e naturalização de projetos societários, bem como para apregoar ideologias.

Gramsci (2001) discute a importância que a escola pode assumir como um instrumento de luta na construção de um novo projeto societário, posto que oferece uma perspectiva formativa contra-hegemônica. Propõe a organização intelectual, científica e política da classe trabalhadora, de maneira que essa esteja bem-organizada e consciente da sua historicidade e possa conceber de forma autônoma os projetos que atendam aos interesses da sua classe e que sejam ferramentas para a sua emancipação humana.

Segundo Dias (2015), Gramsci vislumbra na escola pública um espaço de possibilidades para que a classe operária possa atingir a consciência de classe, com a promessa de formação dos sujeitos revolucionários. Esse seria um espaço voltado para formação de intelectuais engajados com a construção e compreensão da própria cultura da classe operária, a levar adiante uma forma de educação que unifique as dimensões estruturantes da vida: trabalho, ciência e cultura. Desse modo, Frigotto expõe o papel da escola:

A escola, assim, terá um papel revolucionário na medida em que construa – por um método materialista histórico dialético, partindo dos sujeitos concretos, com sua cultura, saberes e senso comum, e dialogando criticamente com o patrimônio de conhecimentos existentes – as bases científicas que permitem compreender como se produzem os fenômenos da natureza e as relações sociais (FRIGOTTO, 2012, p. 272).

Para Gramsci, as escolas profissionais partem do desenvolvimento das forças produtivas modernas e engendram todas as categorias de qualificações, configurando-se como espaços sustentados por uma especialização que se justifica pelas transformações sociais capitalistas e as novas necessidades econômicas produtivas. Tais espaços são itinerários formativos que priorizam a racionalidade prático-utilitária que fragmenta os conhecimentos técnicos-científicos e explica a realidade de forma distinta. Com o desenvolvimento do capitalismo, o mundo do trabalho sofre drásticas alterações sob a lógica acumulativa que intensifica as formas de explorar o trabalho alheio. Os avanços científicos e tecnológicos, que poderiam melhorar as condições de trabalho, tornam-se ferramentas que ampliam a exploração da classe operária. Como expõe Gramsci, “as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tendia a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas” (1982, p. 117).

A fragmentação dos saberes condicionada pela multiplicação de categorias de escolas – mediadas pelas necessidades de produção capitalista – alarga a cisão que há entre as classes sociais e aprofunda de maneira desigual a apropriação e destinação

de conhecimentos. Como enfatiza Saviani (2007), temos um cenário em que uma elite recebe os saberes universais (pautados na ciência, na técnica e na cultura) e os filhos dos trabalhadores recebem uma educação oposta, com conhecimentos rudimentares para atender as demandas imediatas da produção capitalista.

Contra a dualidade histórica dos sistemas de ensino, Gramsci (1991) propõe a Escola Unitária, com formação humanista, modelo que harmoniza o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o processo do trabalho intelectual. Porém, ainda é necessário assentar o conceito de Escola Unitária, pois ele não é resultante da mera junção entre teoria e prática, entre trabalho manual e intelectual (RAMOS, 2012).

Na concepção de Gramsci, a Escola Unitária é concebida como o único caminho para todos, um espaço onde os sujeitos que por ele transitam tenham a oportunidade de receber os mesmos conhecimentos e a mesma formação, para além da sua classe social. “O termo ‘única’ está relacionado à ideia de uma escola não hierarquizada de acordo com as classes sociais mais ou menos favorecidas, mas sim escolas de todos os níveis de ensino que preparem de maneira igual os indivíduos às mesmas oportunidades profissionais” (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 281). Nas palavras de Gramsci:

Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível e, por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade (2004, p. 75).

Para Gramsci, a Escola Unitária, ou de formação humanista², deveria propor-se a tarefa de compartilhar o legado histórico produzido pelos homens, de modo que o indivíduo possa conhecer seu lugar na forma vigente de sociabilidade, com consciência histórica e política. Com a “tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (RAMOS, 2012, p. 346). Conforme Gramsci:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-lhes e emprestando-lhes um novo conteúdo (2010, p. 40).

Por essa razão, Gramsci não só propõe a Escola Unitária com sua perspectiva formativa desinteressada, isto é, livre dos grilhões impostos pela sociedade capitalista, que submete as múltiplas dimensões da vida humana: trabalho, ciência e cultura, a lógica mercadológica. Mais do que isso, irá defender também a gratuidade da sua oferta:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de pri-

2. Aqui o termo humanismo é concebido em seu sentido amplo, sob a concepção histórico-dialética, no sentido de que a sua existência é fruto das suas ações (RAMOS, 2012).

vada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI, 1991, p. 121).

E como funcionaria esse modelo de escola proposto pela perspectiva de Gramsci? Ela deveria estar organizada em torno de uma infraestrutura e de um projeto político pedagógico que proporcione a formação “inteira ou completa” do ser humano: o ensino seria em tempo integral, mas se faria necessária uma mudança qualitativa na relação quantitativa aluno/professor, ou seja, quanto menor o número de alunos por professor, maior seria a qualidade da prática educativa. A escola deveria contar com infraestrutura adequada para desenvolver todas as potencialidades humanas: quadras esportivas, bibliotecas, salas destinadas a eventos culturais ou debates científicos, além de condições estruturais para a manutenção da integridade física daqueles que usam os seus espaços, como refeitórios e dormitórios. Também deveria prestar assistência de saúde. Escreveu Gramsci:

De fato, a escola unitária deveria ser organizada como colégio, com vida coletiva diurna e noturna. Liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos “melhores alunos, mesmo nas horas de aplicação chamada individual, etc.” (GRAMSCI, 1991, p. 123).

Conforme Dias (2015), o proletariado precisa de uma escola desinteressada, alicerçada no novo humanismo; nessa concepção, a categoria trabalho não ignora a possibilidade do emprego, porém, aqui, a escola do trabalho não assume a concepção burguesa. A escola desinteressada deseja libertar o trabalho, a cultura, a ciência e o lazer das amarras do ideário burguês, que subjuga o conjunto das relações de produção e das relações sociais à lógica capitalista. O proletariado, na escola desinteressada, deve ter o terreno livre para experimentar todas as suas aptidões e desse modo, de forma autônoma e consciente, contribuir para o seu próprio desenvolver humano.

A escola do trabalho em Gramsci não é a escola estritamente profissionalizante, a produtiva que produz mais-valor, apesar disso, não é por sua vez utopia, mas justamente o contrário: é a que permite, sob o modo de produção capitalista, fazer parte da realidade produtiva, de modo que a profissionalização, a ser feita somente no ensino superior, tenha como respaldo uma base de formação humanista moderna, científica e cultural, capaz de fazer do profissional (especialista) dirigente e governante (DIAS, 2015, p. 85).

Dessa forma, o trabalho assume no espaço escolar um caráter educativo, com a apropriação técnica e científica dos saberes produzidos na história e na civilização moderna, permitindo a integração da dimensão intelectual ao trabalho produtivo. Assim, o trabalhador portaria um maior conhecimento sobre os processos de produção e maior controle sobre os instrumentos de trabalho. Como ressalta Saviani:

Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo (SAVIANI, 2007, p. 160).

A educação em Gramsci não tem como única finalidade o compartilhamento dos saberes construídos na história da humanidade, ela é, portanto, “essencialmente

política, no sentido de formar o homem como ser político, ou seja, ser histórico” (DIAS, 2015, p. 78). Ela carrega o relevante papel de formar a classe proletária não só para o trabalho, mas para a vida, para que não sejam apenas os novos dirigidos, mas que tenham a possibilidade de serem os novos dirigentes; consciente da sua própria cultura e historicidade, reforça a importância da sua organização em torno de um projeto de classe para-si, com consciência política e histórica, engajada na luta por um projeto societário que represente os interesses da sua classe.

Considerações Finais

Ao longo da história, diversas instituições de ensino que oferecem a educação profissional têm reproduzido em seus espaços a dualidade estrutural que se assentou na sociedade capitalista, marcada pela divisão entre classes antagônicas (entre os possuidores e os não detentores dos meios de produção). Observamos um modelo de ensino que perpetua a oferta distinta de saberes para classes sociais distintas, ou seja, destinando para a classe social hegemônica uma educação geral e para as classes subalternas uma educação profissionalizante.

Conforme Ramos (2012), Gramsci propõe o modelo de Escola Unitária com processos formativos e estratégias epistemológicas que permitem a formação humanista, omnilateral. Essa seria a educação que integra categorias que são fundamentais para o desenvolvimento de todas as dimensões e faculdades humanas (o trabalho, a cultura, a ciência, a política), possibilitando aos educandos um entendimento de como o saber se articula ao trabalho produtivo. Dessa forma, “a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que o operário manual se torne qualificado, mas em que cada ‘cidadão’ possa se tornar ‘governante’ e que a sociedade o coloque, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo” (GRAMSCI, 1991, p. 137).

A educação deve fornecer aos educandos os saberes e instrumentos que possibilitam uma leitura crítica da realidade histórica na qual estão inseridos, objetivando a formação do ser humano em seu sentido integral, para assim ser capaz de utilizar a sua capacidade cognitiva, aliada a diferentes técnicas, com o intuito de construir uma sociedade mais justa. Trata-se de uma educação “que liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista (FRIGOTTO, 2012, p. 269), modelo que sujeita a totalidade das relações sociais à lógica mercantil. Por fim, a educação deve buscar a superação do ser humano fragmentado que emergiu da divisão social do trabalho, dividido entre a ação de executar e a ação de pensar, do trabalho manual e do trabalho intelectual, uma educação que não esteja interessada apenas em capacitar a mão de obra para atender as necessidades da sociedade capitalista, mas sim transformá-la. ↗

REFERÊNCIAS

- BORGES, Liliam Faria Porto. **Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács**. Revista Educação em Questão, v. 55, n. 45, p. 101-126, 2017.
- COURA, Helena Luiza Oliveira. **A possível integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano: análise do curso técnico em agropecuária**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.
- DIAS, Vagno Emygdio Machado. **A educação integrada e a profissionalização no ensino médio**. Tese de Doutorado em Educação. São Carlos: UFSCar, 2015. pp.73-103.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Dicionário da Educação no Campo**. Rio de Janeiro, 2012, p. 267-274.
- FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria Aparecida. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação no Campo**. Rio de Janeiro, 2012, p.750-75.
- GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais, o princípio educativo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 2010.
- _____. **Escritos políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 2004.
- _____. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2, 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- _____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.
- _____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- _____. **O capital**. 3. ed. Tradução Regis Barbosa e Flávio Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. **A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.30, p.275-291, jun.2008 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5157/art17_30.pdf>. Acesso em: 16 de ago. 2020.
- NOSELLA, Paolo. **Ensino médio: em busca do princípio pedagógico**. VI Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, promovido pelo LIPHIS do PPGE da UNINOVE-SP.2009.
- RAMOS, Marise Nogueira. Pedagogia das Competências. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação no Campo**. Rio de Janeiro, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.