



ReLePe

II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa

18, 19 e 20 de agosto de 2014 - Curitiba - Paraná - Brasil

NOTAS PARA UMA CRÍTICA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA GRAMSCIANA

NOTAS PARA UNA CRÍTICA DEL PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO DESDE UNA PERSPECTIVA GRAMSCIANA

NOTES FOR A CRITICAL REVIEW OF “MAIS EDUCAÇÃO” PROGRAM FROM A GRAMSCIAN PERSPECTIVE

Vanize Bee Boldrini
Universidade Estadual do Centro Oeste - Brasil
E-mail: vanizebee@hotmail.com

Veninha Bortoluzzi Pereira
Universidade Estadual do Centro Oeste - Brasil
E-mail: veninhabortoluzzi@hotmail.com

Vilma dos Santos Militão de Campos
Universidade Estadual do Centro Oeste - Brasil
E-mail: vilmamilitao@yahoo.com.br

Eixo Temático 1: Problemas e limitações no desenvolvimento da pesquisa
sobre política educacional

Resumo: O objetivo deste artigo é, a partir do pensamento de Antonio Gramsci, analisar alguns de seus conceitos, tais como Estado e Sociedade Civil, Hegemonia e Escola Unitária, para pensar criticamente os fundamentos do Programa Mais Educação. Em um momento histórico que carece de análises críticas na perspectiva da Totalidade, substituída por análises fragmentadas da realidade em nome do pluralismo cultural e da diversidade, torna-se fundamental o resgate do pensamento de Gramsci, como possibilidade de compreensão da realidade social em geral e da educação em particular, na medida em que constitui um pensamento que vai além do determinismo economicista e do culturalismo pós-moderno. A metodologia utilizada foi fundamentalmente a pesquisa bibliográfica e documental, por meio da análise dos documentos orientadores do MEC para o Programa Mais Educação, assim como dos conceitos de Gramsci utilizados neste trabalho. A pesquisa divide-se em duas partes: a primeira consiste na análise dos conceitos de Estado ampliado e Hegemonia em Gramsci, e a segunda analisa os pressupostos teóricos do Programa Mais Educação, para elaborar uma leitura crítica dos problemas de sua implementação desde a perspectiva gramsciana da Escola unitária.

Palavras-chave: Antonio Gramsci. Estado Ampliado. Escola Unitária. Políticas Educacionais no Brasil. Programa Mais Educação.

Resumen: El objetivo de este artículo es, a partir del pensamiento de Antonio Gramsci, analizar algunos de sus conceptos, como Estado y Sociedad Civil, Hegemonía y Escuela Unitaria, para pensar críticamente los fundamentos del Programa Más Educación. En un momento histórico que carece de análisis críticos desde la perspectiva de la Totalidad, reemplazados por análisis fragmentados de la



realidad en nombre del pluralismo cultural y de la diversidad, se vuelve fundamental rescatar el pensamiento de Gramsci, como posibilidad de comprensión de la realidad social en general y de la educación en particular, en la medida en que constituye un pensamiento que va más allá del determinismo economicista y del culturalismo posmoderno. La metodología utilizada consiste en una investigación bibliográfica y documental, por medio del análisis de los documentos orientadores del MEC para el Programa Más Educación así como los conceptos de Gramsci utilizados en este trabajo. La investigación se divide en dos partes: la primera consiste en el análisis de los conceptos de Estado ampliado y de Hegemonía en Gramsci, y la segunda analiza los presupuestos teóricos del Programa Más Educación, para elaborar una lectura crítica de los problemas de su implementación desde la perspectiva gramsciana de la Escuela unitaria.

Palabras clave: Antonio Gramsci. Estado Ampliado. Escuela Unitaria. Políticas Educativas en Brasil. Programa Más Educación.

Abstract: The goal of this article is to analyze the thought of Antonio Gramsci, and from some of his major concepts, such as State, Civil Society, Hegemony and Unitary School, be able to think critically the foundations of the current government policy of public education in Brazil. In a historic moment that lacks critical analysis from the perspective of Totality, replaced by fragmented analysis of reality in the name of cultural pluralism and diversity, it becomes vital to restore the thought of Gramsci, as a possibility to understand the social reality in general, and education in particular, as a perspective that goes beyond the economic determinism and the culturalist postmodernism. The methodology consisted in a bibliographic and documental research, analyzing the guiding documents of MEC for Mais Educação Program as well as the gramscian concepts used in this article. The research is divided in two parts: firstly, consists in the study of the concepts of "Integral State" and "Hegemony" in Gramsci, and secondly, in the analysis of the theoretical assumptions of Mais Educação Program, in order to elaborate a critical view of its implementation problems from the perspective of the gramscian concept of Unitary School.

Keywords: Antonio Gramsci. Integral State. Unitary School. Educational Policy in Brazil. Mais Educação Program.

A contribuição teórica de Antonio Gramsci

O objetivo deste artigo é apresentar os conceitos de Estado, Sociedade Civil e Educação em Gramsci para refletir criticamente acerca do papel da escola e das atuais políticas públicas para a educação, especificamente o Programa Mais Educação. Nossa intenção é resgatar uma perspectiva que pensa a escola como campo de batalha na luta pela hegemonia cultural em favor da classe trabalhadora.

Antonio Gramsci (1891-1937) foi um intelectual italiano de grande influência no pensamento marxista, ele esperava que na Itália acontecesse a Revolução nos moldes da experiência bolchevique de 1917. Preocupava-se



com o fato de que na Europa dos anos 1920 não acontecesse a revolução socialista, considerando a existência de condições objetivas como a grave crise econômica da época. Esta foi à questão que Gramsci tentou responder durante o período em que esteve preso, sob o regime fascista de Benito Mussolini, entre 1926 e 1934, quando escreveu 2.500 páginas sobre diversos assuntos em 29 cadernos escolares, os famosos Cadernos do Cárcere e inúmeras cartas a familiares.

Uma das grandes contribuições de Gramsci ao pensamento marxista foi a utilização dos conceitos de Hegemonia, de Estado ampliado e de Sociedade civil. Gramsci inovou analisando o Estado a partir das instituições que contribuem ideologicamente para a obtenção do consentimento dos governados. Essas instituições são pensadas como espaços de disputa pela hegemonia, entendida como uma forma de dominação que se apoia mais no consentimento dos governados do que no mero exercício do poder pela coerção.

Para melhor compreender a contribuição deste autor, é importante lembrar que, para Marx, o Estado, na sociedade capitalista, reproduz as desigualdades, ao defender a propriedade privada numa sociedade dividida entre proprietários e não proprietários. Assim, é por meio da luta de classes que será possível a transição para o socialismo, com a revolução triunfante do proletariado. Em consequência, para o pensamento marxista, tal transição é resultado da luta de classes e implica na construção de um novo Estado. Coutinho (2011), em suas análises sobre o pensamento de Gramsci, afirma que o mesmo considera dois modos de “transição” para o socialismo: um modo mais “restrito” de confronto direto (aquele imaginado por Marx) chamado de “guerra de movimento”, e um outro modo, “amplo”, de ocupação de espaços que Gramsci chamou de “guerra de posição”.

A concepção “restrita” de Estado pressupõe uma revolução explosiva, tal como foi à revolução russa de 1917, e se explica pelas condições históricas da Rússia czarista, atrasada e semifeudal: neste contexto não era possível pensar numa guerra de posição, dada a estrutura do Estado dos czares. O Estado, para Marx, garante os interesses de uma classe dominante que, faz de seus



interesses, os interesses comuns de toda a sociedade e para isso a despolitiza, ocultando seus interesses de classe. Para Marx, o Estado é um comitê dos interesses da burguesia. (COUTINHO, 2008, p. 20).

A concepção de Estado formulada por Marx e Engels, entre 1848 e 1850¹, considerava o Estado despolitizador e a serviço dos interesses da burguesia. Caberia, portanto, ao proletariado a sua organização para derrubar a classe do poder. Engels realiza uma autocrítica dessa perspectiva em 1895², quando não mais vê o Estado somente como comitê das classes dominantes, mas o mesmo aparece como fruto de um contrato, onde há um longo e perseverante trabalho de conscientização das massas (Idem, *ibid.*, p. 26, 27). Embora o Estado continue tendo um caráter de classe, ele já não impõe os interesses da classe dominante pela coerção, mas por meio de mecanismos que garantem o consenso dos governados.

Coutinho (2011) afirma que para Lenin, nas condições históricas da Rússia de 1917, a concepção de Estado insere-se no conceito de Estado restrito e na visão explosiva de revolução, uma vez que a Rússia possuía um dos Estados mais restritos do momento. A ideia de Estado restrito deve-se também à crítica de Lenin ao Estado feudal e absolutista, no qual nada poderia ser conservado. Marx, Engels e Lenin viveram em momentos históricos em que havia pouca organização de trabalhadores, e por isso o Estado só pode ser pensado como um Estado “restrito”, isto é, que reproduz a divisão de classes e defende exclusivamente os interesses da burguesia. Assim, o enfrentamento do proletariado deveria ser necessariamente violento.

As condições que Gramsci encontrou na Europa ocidental eram diferentes: tinha havido avanços para as classes subalternas, tais como o sufrágio universal, grandes partidos políticos de massa e a organização de sindicatos de trabalhadores. Assim foi possível pensar em um Estado “ampliado”, no interior do qual se define a luta política pela defesa dos

¹ Podemos encontrar esta concepção de Estado no “18 Brumário de Luis Bonaparte” (1852) e na “Luta de Classes na França” (1850).

² Engels realiza a autocrítica do conceito restrito de Estado na reedição de “*As lutas de classe na França*”, em 1895.



interesses das classes subalternas (para usar uma denominação de Gramsci para a classe trabalhadora, termo que usaremos neste trabalho). A teoria de Estado ampliado é elaborada por Gramsci a partir dessa “socialização da política”, embora ele nunca tenha negado o caráter classista da teoria restrita de Marx, Engels e Lenin (Idem, *ibid.*, p. 52, 53).

Gramsci, (idem, *ibid.*, p. 53, 54) realiza uma análise da experiência socialista russa de 1917, do fracasso da revolução socialista na Europa ocidental e central e a derrota dos Conselhos de Fábricas nos anos 1920 em Turim (que seria uma experiência de democracia direta e defesa dos interesses dos trabalhadores), além de analisar o apoio massivo da burguesia ao fascismo.

A originalidade do conceito de Estado ampliado de Gramsci se encontra no que ele entende por sociedade civil. Enquanto para Marx e Engels esta representa relações capitalistas de exploração e encontra-se na base material, isto é, na infraestrutura, para Gramsci, pensar o conceito de Estado “ampliado” significa o reconhecimento de duas esferas: a “sociedade política” (conjunto de aparelhos por meio do qual a classe dominante exerce o monopólio legal da violência, por meio da organização burocrática, forças armadas e policiais e leis, ou seja, aparelhos repressivos) e a “sociedade civil” (conjunto de instituições que representam interesses de diferentes grupos sociais e que elaboram representações sociais e ideologias, como a escola, a Igreja, partidos políticos, sindicatos, meios de comunicação, e outros). Isto permitiu a Gramsci romper o determinismo infraestrutura/superestrutura, uma vez que nesta conhecida metáfora da engenharia, a infraestrutura (base material da sociedade civil, determinada pela forma de produção material) determina a superestrutura (as esferas da cultura, da filosofia, do direito, da arte, da religião, etc.) o que leva Marx e Engels à conclusão de que a implantação do socialismo só seria possível por meio de uma ruptura violenta com o capitalismo (infraestrutura). Já a partir da concepção de Estado ampliado de Gramsci, é possível pensar a tomada do poder não como uma “tomada de palácio”, senão como uma progressiva ocupação pelas classes subalternas de espaços nas instituições da “sociedade civil”, lutando pela “hegemonia” por



meio de uma “reforma intelectual e moral”, antes de ocupar o poder. Esta luta pela hegemonia é pensada como uma “guerra de posição”, que não estabelece uma ruptura explosiva, mas cria possibilidades progressivas para que a classe subalterna tenha condições reais para tomar o poder.

Para Gramsci, infraestrutura e superestrutura formam um mesmo bloco histórico orgânico, não sendo mais possível confiar no amadurecimento espontâneo das condições objetivas: antes seria necessária uma batalha no campo das ideias, para criar as condições subjetivas para a ação revolucionária.

Na sociedade política estariam os aparelhos coercitivos do Estado, e na sociedade civil, os “aparelhos privados” da hegemonia. Gramsci considera que os primeiros se ocupam daquelas funções do Estado das que não se pode escapar (repressão), e os aparelhos privados são assim chamados porque são de livre escolha, mas eles têm uma dimensão pública, uma vez que são também um dos campos de luta pelo poder (ideologia).

A luta do proletariado contra o capitalismo se dá em três frentes: econômica, política e ideológica. Na fase sindical, a luta econômica é espontânea, mas não é revolucionária. Se a sindical é a única luta promovida pelo proletariado, ela pode se limitar à democracia burguesa, ao reformismo. Para que se torne fator revolucionário é preciso também a luta política. A espontaneidade não supera os limites da democracia burguesa. É necessário o elemento consciência, o elemento ideológico, ou seja, a compreensão das condições em que se luta. (GRAMSCI *apud* COUTINHO, 2011, p.99).

Para as classes subalternas, a luta pela hegemonia, entendida como direção político-ideológica fundada no consenso, exige um processo de tomada de consciência de sua condição de classe, e aqui a escola se revela como um dos aparelhos privados da sociedade civil, mais importantes na luta contra-hegemônica.

Em um Estado restrito como era a Rússia em 1917, era compreensível uma “guerra de movimento”, pensada por Gramsci como a tática apropriada para o Estado “restrito” vigente, no qual resulta necessário o ataque frontal, porque não há possibilidades de avanço e nada no Estado pode ser



conservado. Mas, onde o Estado alcançou uma dimensão ampliada, o espaço da luta de classes está na guerra de posição, que acontece no seio da sociedade civil.

A escola desde uma perspectiva gramsciana

A partir do conceito de Sociedade civil, Gramsci enriqueceu a tradição marxista de Estado sem abandonar a concepção do materialismo histórico dialético, segundo o qual as relações sociais são determinadas pela produção material de existência. Para ele, o Estado se organiza pela sociedade política mais a sociedade civil-responsável pela elaboração e difusão de ideologias. A função das duas esferas é conservar determinada base econômica de acordo com os interesses da classe dominante (Idem, *idib*, p.128).

É pela sociedade civil que se estabelece o consenso, pois o governante não pode garantir a dominação recorrendo apenas à “sociedade política” (ao aparelho coercitivo); também precisa recorrer aos aparelhos “privados” de hegemonia para obter consentimento. Portanto, a classe que se propõe uma transformação revolucionária precisa, antes mesmo de ocupar o poder, tornar-se dirigente, ou seja, conquistar a hegemonia. Para se tornarem hegemônicas, as classes subalternas precisam formar seus próprios intelectuais, uma vez que é no seio da sociedade civil que estes operam. Assim, para Gramsci:

É preciso intelectualizar as massas de modo incessante para que surja uma elite de intelectuais de novo tipo que surjam diretamente das massas e nela permaneçam, [e] quando isso acontece muda o panorama ideológico de uma época (GRAMSCI *apud* COUTINHO, 2011, p.142).

A formação desses intelectuais ocorre no seio da sociedade civil, e assim a escola constitui-se em um importante espaço de formação de intelectuais das classes subalternas para as classes subalternas. Porém, Gramsci adverte:

É evidente que uma construção de massa desta espécie não pode ocorrer ‘arbitrariamente’, em torno de uma ideologia qualquer, pela vontade formalmente construtiva de uma personalidade ou de um



grupo que se proponha esta tarefa pelo fanatismo das suas próprias convicções filosóficas ou religiosas (Idem, *ibid.*, p. 142).

Concebendo a escola como um espaço de possibilidade de formação de intelectuais *da classe subalterna para a classe subalterna*, onde a definição dos conteúdos é decisiva e prioritária sempre (não “em torno de uma ideologia qualquer”) encontramos aqui a importância e atualidade do pensamento de Gramsci para pensar criticamente a situação da escola hoje, em nosso caso, a possibilidade de elaborar uma crítica dos fundamentos teórico-filosóficos do Programa Mais Educação uma vez que, visando uma melhora e uma democratização do ensino por meio de uma estratégia de ampliação da jornada escolar, não parece oferecer respostas ao problema do ensino dos fundamentos das ciências e da formação humanista, conservando de fato as desigualdades educacionais em termos de conhecimento, única possibilidade de formar intelectuais de e para as classes subalternas que se apropriem dos conteúdos-privilégio das classes dominantes.

O Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação é uma proposta do Ministério da Educação (MEC) para ampliação da jornada escolar. Este programa é resultado do debate em torno da melhoria da qualidade da educação pública no Brasil. Ele surge como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o objetivo de que em 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, os alunos das Escolas Públicas tenham melhorado seu desempenho. Em 2007, o governo federal e setores da sociedade civil assumiram, através do Decreto nº 6.094 (que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação³), a tarefa de melhorar a qualidade da Educação Básica. (BRASIL,

³ O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Os sistemas municipais e estaduais que aderirem ao Compromisso seguirão 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf acesso em 21/02/2014.



2011, p. 5). Na sequência desses esforços foi criado, pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto 7083 de 27/01/2010, o Programa Mais Educação, com o objetivo de implementar a Educação Integral⁴ a partir da reunião de projetos sociais desenvolvidos pelos ministérios participantes: da Educação, do Desenvolvimento Social, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, da Cultura e do Meio Ambiente. As escolas contempladas com este Programa são as que apresentaram em 2009 um Índice de Desenvolvimento da Educação básica (IDEB) abaixo ou igual a 3,8 (PARANÁ, 2011) e destina-se principalmente a estudantes em situação de vulnerabilidade social e sem assistência (BRASIL, 2014).

Em primeiro lugar, os documentos estabelecem uma série de atividades que exigiriam em última instância todo um novo corpo docente para serem implementadas com propriedade. Consciente deste limite, o Programa do MEC propõe que as atividades possam ser executadas por “monitores”, voluntários que poderão ser estudantes universitários, pessoas da comunidade, como por exemplo, um instrutor de judô, ou um agricultor para orientar na horta escolar, etc. (PARANÁ, 2011).

Em segundo lugar, a ampliação da jornada escolar exige espaços que a infraestrutura de muitas escolas não permite nem contempla. Consciente desta situação, o Programa do MEC adverte que a falta de espaço físico não deve se constituir num agente desmobilizador, e assim, sugere que seja feito um mapeamento na comunidade para “ressignificar” espaços comunitários que possam ser utilizados para a implementação do Programa, - tais como o pátio da escola, um salão de uma igreja, o corpo de bombeiros, um teatro, etc. (BRASIL, 2014). O problema é justamente que em muitas comunidades de baixo IDH (prioridade do programa), a escola é justamente o único espaço público utilizado pela comunidade e, desta maneira, a escola, sem alternativas

⁴ É importante esclarecer que podemos nos referir a Educação em tempo Integral como uma estratégia para reduzir as desigualdades educacionais por meio da ampliação da jornada escolar como também Educação Integral como formação integral, isto é, a ampliação de saberes e atividades para além dos conteúdos convencionais sistematizados do saber científico, incluindo atividades de formação geral, humanista, esportiva e artística para cuja implementação se solicita uma colaboração inter-ministerial.



concretas, acaba obrigada a “dar um jeito” e precarizar a implementação do Programa em lugares improvisados, sem condições educacionais mínimas.

Em terceiro lugar, no que diz respeito aos conteúdos das atividades do Programa, os documentos enfatizam a importância de trazer outros saberes diferentes daqueles que o aluno já tem no currículo, propondo explicitamente não “dar mais do mesmo.”⁵

Enfim, o ensino, na perspectiva do Programa Mais Educação, é:

[...] uma educação que busque superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola. A escola, de fato, é o lugar de aprendizagem legítimo de saberes curriculares e oficiais na sociedade, mas não devemos tomá-la como única instância educativa. Desse modo, integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos é tentar construir uma educação que, pressupõe uma relação da aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã. (BRASIL, 2012, p.5).

Assim, os documentos propõem que o currículo para o Programa Mais Educação seja um currículo que traga os saberes da comunidade para a escola e que as atividades sejam de interesse do aluno. Em relação a esta forma de pensar os conteúdos curriculares, Newton Duarte assinala sem rodeios a

[...] tônica dominante nos ideários pedagógicos contemporâneos os quais frequentemente concebem o processo educativo como um processo de interação entre significados subjetivos e individuais em oposição a um saber objetivo socialmente construído. Também é comum condenar como autoritária, etnocêntrica, falocêntrica e racista a defesa de que existam saberes mais desenvolvidos, que passaram a ter validade universal para o gênero humano e que devam ser transmitidos pela escola. (DUARTE, 2003, p. 78).

Isto para pontuar que as concepções que fundamentam a perspectiva do Programa Mais Educação são mais problemáticas do que aparentam nos seus nobres objetivos, isto é, implicam todo um debate (teórico) que está longe de estar esclarecido, em todas e cada uma de suas dimensões: a revisão do papel

⁵ Um aspecto estruturante da identidade do Programa Mais Educação é sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola, pois sem essa modificação, pode-se incorrer em *mais do mesmo*, sem que a ampliação do tempo expresse caminhos para uma educação integral. (MOLL, 2012, p.133).



central do professor, a revisão da centralidade da escola como espaço educacional privilegiado para a formação e transmissão de conhecimentos, e o questionamento do ensino dos fundamentos das ciências como conhecimento universal a ser democratizado.

Uma leitura crítica dos pressupostos teóricos do Programa Mais Educação

Gramsci (1982, p.139) nos alerta que a “participação das massas na escola média leva consigo a tendência a afrouxar a disciplina de estudos e provocar facilidades”. Portanto: para que a democratização do acesso à educação não signifique o “afrouxamento” da escola e do ensino, as concepções de cultura, de educação e de formação do intelectual das classes subalternas de Gramsci são extremamente atuais e pertinentes para a análise do Programa Mais Educação. Para Gramsci (1982, p.136), o verdadeiro problema não é a escola se propor a formar homens superiores, não é este fato que lhe dá a marca social, mas o fato de haver um tipo de escola para cada grupo social, determinando nesses grupos uma função diretiva ou instrumental que ocuparão na sociedade.

A teoria de Gramsci é importante para uma crítica das atuais tendências pedagógicas, defendidas mesmo entre intelectuais de esquerda, que afirmam que os conteúdos universais (os fundamentos das ciências e a formação na tradição humanista clássica) são por definição conservadores. Que seria preciso levar em conta a diversidade cultural de cada região e os interesses pedagógicos particulares de cada escola, assim como privilegiar a realidade local, o entorno da escola, a subjetividade, transformando a escola em um local agradável. Afasta-se assim do primeiro plano a preocupação com as dificuldades do ensino dos saberes sistematizados, que cedem lugar desordenadamente ao diálogo não sistematizado com os fragmentados saberes locais, atravessados de senso comum, deixando de valorizar o esforço intelectual como um valor central da educação que permite o domínio dos fundamentos de uma ideia ou saber, e abandonando de fato o que Gramsci



definiu como “a concepção de estudo como um trabalho, um hábito, um esforço adquirido com sofrimento” porque só assim seria possível “o operário ou o camponês ser um cidadão que possa tornar-se governante, e que a sociedade o coloque, ainda que abstratamente, na condição de fazê-lo.” (GRAMSCI, 1982, p. 137).

A concepção de Escola Unitária de Gramsci é uma proposta de superação da dualidade educacional, na qual se identifica dois tipos diferenciados de escola: uma escola onde os dirigentes recebem uma ampla formação científica, mas também humanista para dirigir, e outra escola onde os dirigidos recebem uma mera formação técnica para sobreviver no mundo do trabalho e continuar sendo dirigidos. Para ele, os filhos das classes subalternas também devem ter uma formação humanista clássica, isto é, uma formação desinteressada, sem se submeter a um critério instrumental do saber que o legitima segundo sua utilidade prática imediata, que precisamente lhes torne capazes de ser também dirigentes.

A escola desinteressada de Gramsci deve ser humanista, na perspectiva da renascença ou dos gregos, e seus conteúdos não devem ter utilidade imediata:

Não se aprendia o latim e o grego para falá-los, para trabalhar como garçom, intérprete ou correspondente comercial. Aprendia-se para conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, *para se conhecer conscientemente a si mesmo.*” (GRAMSCI, 2011, p. 46, grifo nosso).

Estas questões são fundamentais quando procuramos levantar uma crítica a programas como o Mais Educação: os fundamentos teóricos nos quais se baseia essa proposta pretendem ir, naturalmente, além da chamada “escola tradicional”, mas mesmo este conceito deve ser problematizado cuidadosamente. Segundo Gramsci (1982, p. 136), na “escola tradicional” a questão não é o que é ensinado (conteúdos sistematizados (ensino de cima para baixo) versus resgate de saberes e tradições regionais e locais (construção de baixo para cima), mas “o que se ensina a quem”. Para ele, a escola tradicional não era oligárquica por ser destinada à elite que formaria dirigentes; não é a possibilidade de formar homens superiores que caracteriza



a marca social de uma escola, mas o fato de haver um tipo de escola para cada tipo de grupo social: novamente, definir primeiro o que se ensina *a quem*. E aqui é possível estabelecer um primeiro vínculo entre escola e o conceito marxista de consciência de classe.

Hoje em dia, defender a qualidade da educação ofertada aos filhos das classes subalternas *em termos estritos de conteúdo* é surpreendentemente nadar contra a corrente do consenso pedagógico atual; lutar pela democratização de *saberes universais* torna-se suspeito de conservadorismo antes que de progressismo, porque é visto como uma forma de negar legitimidade à luta das minorias ou de outros saberes não científicos historicamente menosprezados. Mas Gramsci permite pensar a partir de outra perspectiva: é precisamente uma escola “desinteressada” a melhor possibilidade de as classes trabalhadoras dominarem os fundamentos das ciências e também a tradição humanista, condição de possibilidade de um pensamento crítico, para poder superar o senso comum no qual vivem. É a defesa de compreender o mundo a partir de uma visão rigorosamente científica, e é nisto consiste o verdadeiro desafio: a democratização dos saberes universais, uma vez que, nas palavras de Gramsci:

[...] se quiser formar uma nova camada de intelectuais, chegando as mais altas especializações, própria de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar dificuldades inauditas. (GRAMSCI, 1982, p.139).

As crianças que já trazem de casa o hábito da leitura têm naturalmente mais facilidade de adaptação para o estudo; já “as pessoas mais simples pensam que há um ‘truque’ quando veem que a seus filhos o estudo custa lágrimas de sangue” (Idem, *ibid.*, p.139). Mas a preocupação por como democratizar os fundamentos do conhecimento até agora privilégio das elites não aparece como um problema central em programas educacionais como o Mais Educação, precisamente porque seus pressupostos teóricos questionam a validade ou até a legitimidade de um saber universal. Portanto, a verdadeira pergunta é: que concepção de sociedade, de conhecimento e de educação tem o Programa Mais Educação?



Os limites do Programa Mais Educação

As atividades propostas pelo programa Mais Educação buscam superar o ensino de conteúdos escolares na medida em que defende um ensino:

[...] sem ficar restrito ao ambiente de sala de aula e aos conteúdos que representam os conhecimentos científicos. Nesse sentido, é preciso oferecer às crianças, adolescentes e jovens diferentes linguagens e valorizar suas vivências, modificando o próprio ambiente escolar e a produção do conhecimento. As diferentes formas que as crianças, adolescentes e jovens utilizam para se expressar são as suas linguagens, por meio das quais demonstram o que sentem e pensam sobre o mundo que os cerca. Tais linguagens não podem ser ignoradas e devem estar presentes na organização do espaço escolar, em diálogo com os saberes institucionalizados. Em um mundo onde as mudanças são cada vez mais rápidas, é necessário trabalhar com diferentes saberes nos diferentes campos disciplinares. (BRASIL, 2012, p. 24).

Por outro lado, ao propor que o trabalho da ampliação da jornada seja realizado por voluntários, o Programa fragiliza a possibilidade de superação das desigualdades educacionais porque, por mais bem intencionados que sejam esses voluntários, a qualidade da educação pública passa obrigatoriamente pela valorização da carreira do professor, assim como, pela sua formação. Convidar voluntários para realizar um trabalho de professores significa de fato renunciar a ampliar e aprimorar políticas de formação de professores, uma vez que este Programa demanda que seja realizada por professores muito bem preparados. Assim como os conteúdos propostos para a ampliação da jornada não podem ser “afrouxados” ou relativizados para que os alunos suportem ficar mais tempo na escola, do mesmo modo o papel do professor não deve ser “afrouxado” dando lugar à figura improvisada do voluntário.

Ao propor o aumento da jornada escolar com o objetivo de melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas localizadas em regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), visando diminuir as desigualdades educacionais, o programa Mais Educação contribui efetivamente para que os filhos das classes subalternas dominem os conhecimentos necessários para que possam estar em condições de tornar-se dirigentes? Para Gramsci (1982, p.120), “o dirigente deve ter aquele mínimo de



cultura geral que lhe permita, senão criar a solução justa, pelo menos saber julgar entre as soluções projetadas por especialistas, a mais justa”. Nossa hipótese é que essas políticas de democratização educacional se realizam assim, a custa de um esvaziamento das escolas em termos de conteúdos, do papel do professor e da escola pública como local privilegiado para o ensino de conteúdos para dos filhos das classes trabalhadoras.

Se partirmos da perspectiva de Gramsci, que vê na educação a possibilidade de formação de intelectuais orgânicos para as classes subalternas é preciso não medir esforços para dar a uma classe que historicamente foi privada do contato com conhecimentos científicos sistematizados, assim como do contato com a longa tradição das obras clássicas humanistas, com a literatura, com as artes, com o pensamento, etc., mais conhecimentos, mais daquilo que lhe foi negado. É com a apropriação desses fundamentos que os alunos das escolas públicas poderão estar mais bem preparados para compreender o mundo que os cerca. A ampliação da jornada escolar com o objetivo de diminuir as desigualdades educacionais tem sim que “dar mais do mesmo”, isto é, tem que possibilitar o acesso com mais e melhores condições a esses saberes hoje muitas vezes questionados a partir de perspectivas filosóficas críticas do projeto emancipador da razão moderna.

A construção de uma nova política de educação unitária, sem a divisão entre uma escola pública destinada a preparar força de trabalho para o mercado de trabalho para as classes dominadas, e outra escola de rigorosa formação científica e humanista para as classes hegemônicas serem dirigentes, pode ser um importante espaço para que:

[...] cada cidadão possa tornar-se “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar (Idem, *ibid.*, p.137).

Na concepção ampliada de Estado de Gramsci, a educação e a cultura assumem papéis fundamentais na disputa pela hegemonia, e se desejamos



uma escola pública que contribua para o fortalecimento e formação de intelectuais orgânicos das classes subalternas, torna-se necessária uma avaliação crítica dos programas de educação, como o Programa Mais Educação, que relativizam precisamente aqueles conteúdos curriculares que devem deixar de ser privilégio das classes dominantes. Nesse sentido, ao falar da escola profissional, Gramsci enfatiza que:

[...] a escola profissional preocupada em satisfazer interesses práticos imediatos, toma a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O mais paradoxal reside em que esse novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda cristalizá-las em formas chinesas. (Idem, *ibid.*, p.136)

Nesta perspectiva, devemos tomar muito cuidado ao implementar programas que privilegiam o entorno da escola, o saber local, como estratégia democratizadora para legitimar o estudo pela maior ou menor “utilidade” ou “sentido” que faz para os alunos e sua realidade imediata. Ao relativizar o estudo focado nos fundamentos das ciências e da formação humanista, nega-se também a possibilidade de superação do senso comum, fixando a classe trabalhadora nos limites do seu localismo. Partir das questões locais não pode significar limitar-se a elas, e antes de ser uma tática para chegar ao conhecimento crítico, torna-se muitas vezes, de fato, uma forma de disfarçar a impossibilidade de ensinar conhecimento abstrato, teoricamente complexo, o que constitui precisamente os fundamentos das ciências. Partir da realidade local só tem sentido se compreendida como parte de um amplo processo histórico sob o ponto de vista da totalidade.

Também é preciso estar atento para a possibilidade de desvirtuamento do pensamento de Gramsci, sobretudo com relação à escola. Nos programas educacionais governamentais, como o Programa mais Educação, tem-se defendido a influência, no interior da escola, de organizações não governamentais, organizações sociais de diverso tipo, etc. Disfarçada de política participativa da “sociedade civil” (aqui pensada em perspectiva liberal, não gramsciana), esconde-se na realidade a privatização da gestão das escolas públicas abandonadas pelo Estado, configurando uma resposta



neoliberal aos problemas da educação pública, --assim como o Programa Mais Educação, cujos voluntários representam na verdade o abandono das responsabilidades do Estado e a transferência para os particulares das tarefas docentes.

Considerações finais

A democratização do acesso à escola não pode ser a negação da democratização do conhecimento. A partir da perspectiva gramsciana, não é do interesse das classes subalternas haver um tipo de escola pra cada bairro, de acordo com os “interesses pedagógicos” de cada escola; não podemos pretender tornar agradável e “fácil o que não pode sê-lo sem tornar-se desnaturado.” (GRAMSCI, 1998, p.139). Precisamos resistir à tendência a facilitar o ensino por termos conquistado a possibilidade de “educação para todos”, a sedução do esvaziamento e fragmentação de conteúdos disfarçado de inclusão.

É preciso muito esforço para que a escola pública tenha um projeto de educação que liberte os filhos das classes subalternas do senso comum, essa concepção científica, mas também humanista que, como nos alerta Gramsci, entra em “choque com a concepção mágica do mundo e da natureza que as crianças absorvem de um ambiente impregnado de folclore.” (Idem, 2011, p. 42) e que, muitas vezes, embora não poucos professores vejam com desconfiança as tendências pedagógicas que valorizam essas concepções folclóricas em nome da pluralidade e diversidade cultural, estão presentes nas políticas públicas de educação.

Lutar por uma escola que contribua para a emancipação das classes subalternas não significa buscar a aplicabilidade prática imediata do conhecimento para que este faça sentido mais facilmente para os alunos, condenando-os a um conhecimento meramente instrumental que mal garante sua sobrevivência nos precarizados mercados de trabalho. As classes subalternas precisam dominar os fundamentos das ciências para compreender os fundamentos do trabalho. Precisam dominar os conhecimentos clássicos,



porque eles foram socialmente construídos, portanto não são conhecimentos burgueses, embora sejam dominados hoje pela burguesia. Trata-se antes, de que possam se apropriar da grande tradição de obras clássicas humanistas: negar seu acesso a esses conhecimentos é conservar as desigualdades educacionais. Propor uma escola que desconsidere o acesso às obras da tradição clássica certamente não contribui com a possibilidade de as classes subalternas alcançarem um papel de direção na sociedade, e essa possibilidade não pode ser para um ou outro jovem individualmente, mas deve ser antes uma conquista coletiva, na medida em que todos possam estar em condições de se tornarem dirigentes.

A escola não pode ensinar aos jovens como se estes já tivessem determinado seu papel na sociedade, mas deve desenvolver todas as potencialidades para que ele tenha a chance de mudar sua realidade. Ou, se por condições históricas, venha a ocupar esses postos determinados pela divisão social do trabalho, esteja consciente que a realidade não é algo inexorável, mas, ao contrário, passível de ser historicamente construída e transformada com a sua participação.

Acreditamos que, atualmente, a luta por uma educação verdadeiramente pública deve ser contra o esvaziamento da escola, contra o esvaziamento de ensino dos fundamentos das ciências, contra o esvaziamento da autoridade do professor, enfim, contra o esvaziamento de sentido da escola pública.

É contra o perigo das facilitações, afrouxamentos e flexibilizações, que só prejudicam a própria classe trabalhadora no seu caminho para a emancipação, que podemos recorrer ao grande pensador comunista italiano, com toda a atualidade de seu pensamento, para detectar os complexos elementos que configuram a crise da educação pública brasileira.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial 17/2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças adolescentes e jovens por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília: MEC, 2007.



BRASIL. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada.** Brasília, 2011.

BRASIL. **Passo a Passo.** Documento orientador para implantação do programa Mais Educação, disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=586&id=12372&option=com_content&view=article>. Acesso em: 20 mar. 2012.

COUTINHO. C. N. (Org.). **O leitor de Gramsci.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

COUTINHO. C. N. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

COUTINHO. C. N. **Marxismo e Política: a dualidade de poderes e outros ensaios.** São Paulo: Cortez, 2008

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. v. 2.

JESUS, A. T. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci.** Campinas: Autores Associados, 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Martin Claret, 2007.

MARX, K. **A Revolução antes da revolução.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MOLL, J. *et al.* **Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos no Brasil.** Porto Alegre: Penso, 2012.

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

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Apoio Financeiro à Rede Escolar. Curitiba: SEED, 2011.



ReLePe

II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa

18, 19 e 20 de agosto de 2014 - Curitiba - Paraná - Brasil

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1992.