

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA/MS

Gilson Borges de Oliveira

**O PROFESSOR COMO UM AGENTE TRANSFORMADOR DA SOCIEDADE EM
GRAMSCI**

**PARANAÍBA/MS
2015**

Gilson Borges de Oliveira

**O PROFESSOR COMO UM AGENTE TRANSFORMADOR DA SOCIEDADE EM
GRAMSCI**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
– UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba,
como exigência parcial para licenciatura do
curso de Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Me. Alexandre de Castro

PARANAÍBA/MS

2015

O47p Oliveira, Gilson Borges de
O professor como um agente transformador da sociedade em Gramsci /
Gilson Borges de Oliveira. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2016.
56f.; 30 cm.

Orientador: Prof. Me. Alexandre de Castro.

Trabalho de Conclusão de Curso (Ciências Sociais) – Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Gramsci. 2. Escola unitária. 3. Educação. 4. Intelectuais. 5.
Sociedade. I. Oliveira, Gilson Borges de. II. Universidade Estadual de Mato
Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Curso de Ciências Sociais. III.
Título.

CDD – 370.19

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira- CRB1º/1783

GILSON BORGES DE OLIVEIRA

**O PROFESSOR COMO UM AGENTE TRANSFORMADOR DA SOCIEDADE EM
GRAMSCI**

Este exemplar corresponde a redação final do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado para a obtenção do grau de licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

Aprovado em...../...../.....

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Me. Alexandre de Castro
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Profº Drº Djalma Querino de Carvalho
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Profº Drº Daniel Pícaro
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Dedico este trabalho a todas as pessoas que buscam transformar primeiro a si mesmos para depois almejar fazer a diferença no meio social onde está inserido.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me dar forças todos os dias na busca da realização dos meus sonhos.

À minha amada esposa agradeço em especial pelo incentivo e apoio nas horas difíceis desta caminhada acadêmica, que por muitas vezes se tornava longa.

À Igreja Peniel pela compreensão nas minhas ausências e pelas orações.

Aos meus pais em especial minha querida mãe por ter sido peça fundamental em minha educação e pela transmissão de princípios e valores que ajudaram a me tornar o que sou hoje.

Ao meu professor orientador, Alexandre de Castro, um agradecimento especial pelos ensinamentos, dedicação e competência demonstrada nas aulas da disciplina de Política no curso de Ciências Sociais, culminando com a orientação deste trabalho de Conclusão de Curso.

Aos demais professores do Curso de Ciências Sociais que durante todos os anos do curso, de alguma forma contribuíram para a minha formação acadêmica. De maneira especial ao professor Djalma que nos provocava em suas aulas a refletir a nossa realidade enquanto sujeito histórico e com seu jeito alegre ao me encontrar pelos corredores da Universidade dizia: “Meu pastor, eis aqui a sua ovelha desgarrada!”. Também a professora Patrícia B. Ap. Braga pelo apoio e “dicas” nos momentos de dificuldades dando também importantes contribuições para este trabalho.

Aos amigos que fiz durante esta caminhada e que permanecerão sempre presentes na minha memória e no coração.

“Os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de forma diferente; trata-se, porém de modificá-lo”. (11ª Tese sobre Feuerbach – Karl Marx)

“[...] todos os homens são filósofos [...]”
(Antônio Gramsci).

RESUMO

Neste trabalho apresentamos uma discussão a respeito do papel da escola, sobretudo do professor e sua função como principal sujeito de uma organização social numa sociedade capitalista estruturada para manter a dominação cultural entre classes. Esta construção teórica permitirá a compreensão da dinâmica de estruturação da sociedade e o lugar que o professor e a escola ocupam neste contexto, bem como as possibilidades de transformação da sociedade. Procedendo a uma revisão bibliográfica, destacamos o papel do profissional de educação enquanto intelectual capaz de realizar transformação na sociedade que, a partir das práticas didático-metodológicas de ensino, poderá levar seus alunos a compreensão e a um olhar crítico da sociedade com o fim de mudar ou transformar o mundo, não apenas compreendê-lo. Para abordar a temática proposta, nosso referencial teórico serão as categorias gramscianas: hegemonia, ideologia, filosofia da práxis e bloco histórico, utilizados em seus escritos. De posse destes referenciais, discutiremos com mais clareza os conceitos e formulações chaves em relação ao papel da escola e à prática pedagógica do professor como intelectual. Ao final, apresentamos a proposta de Antonio Gramsci (2004), com a escola unitária, para superação da alienação causada pelo processo industrial e pela divisão do trabalho manual e intelectual. Sendo que a partir desta compreensão pode-se destacar o papel do professor como intelectual a serviço da transformação social.

Palavras-chave: Gramsci. Escola unitária. Educação. Intelectuais. Sociedade.

ABSTRACT

We present a discussion about the role of schools, particularly teacher and its function as the main subject of a social organization in a capitalist society structured to maintain cultural domination between classes. This theoretical construction will allow the understanding of the dynamics of structure of society and the place that the teacher and school occupy in this context as well as the possibilities of transformation of society. By taking a literature review, we highlight the role of vocational education as an intellectual capable of performing transformation in society that, as of didactic and methodological practices of teaching, you can take your students understanding and a critical view of society in order to change or transform the world, not just understand it. To address the proposed theme, our theoretical framework will be the Gramscian categories: hegemony, ideology, philosophy of praxis and historical bloc, used in his writings. With these benchmarks, we will discuss more clearly the key concepts and formulations regarding the role of the school and the pedagogical practice of the teacher as intellectual. At the end, we present the proposal of Antonio Gramsci (2004), with the unitary school, to overcome the alienation caused by the manufacturing process and the division of manual and intellectual work. And as from this understanding we can highlight the role of the teacher as an intellectual in the service of social transformation.

Key words: Gramsci. Unitary school. Education. Intellectuals. Society.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. GRAMSCI POR GRAMSCI.....	14
1.1. Breve histórico da vida de Gramsci.....	14
1.2. O conceito de ideologia.....	17
1.3. O conceito de hegemonia.....	20
1.4. O conceito de bloco histórico.....	21
1.5. O conceito de filosofia da práxis.....	23
2. A EDUCAÇÃO E A ESCOLA EM GRAMSCI.....	26
2.1. Educação em Gramsci.....	26
2.2. Escola em Gramsci.....	29
3. O INTELLECTUAL EM GRAMSCI.....	34
3.1. O intelectual orgânico.....	35
3.2. O intelectual tradicional.....	36
4. O PROFESSOR COMO INTELLECTUAL TRANSFORMADOR.....	41
4.1. A escola e o intelectual transformador.....	41
4.2. O papel do professor como intelectual transformador.....	45
4.3. A cultura e o intelectual transformador.....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	54

INTRODUÇÃO

É importante que o professor perceba que a prática docente precisa ir além do desenvolvimento de conteúdos, onde ele possa contribuir para o desenvolvimento do seu aluno como sujeito histórico. Para isso é necessário que ele busque ter clareza da dimensão política de sua prática, a qual está a serviço de um determinado projeto social, seja ele de manutenção ou transformação social.

Para abordar o tema proposto nosso referencial teórico será Antonio Gramsci, principalmente conceitos sobre hegemonia, ideologia, filosofia da práxis e bloco Histórico, utilizados em seus escritos. E a partir destes conceitos, entender com mais clareza os conceitos e formulações chaves em relação à escola e à prática pedagógica, chegando por fim ao conceito de intelectual. Esta construção teórica permitirá a compreensão da dinâmica de estruturação da sociedade e o lugar que o professor e a escola ocupam neste contexto, bem como as possibilidades de transformação da sociedade. Sendo que a partir desta compreensão pode-se destacar o papel do professor como intelectual a serviço da transformação social.

No desempenho do papel de intelectual, ligado às classes subalternas, comprometido com a transformação social, o professor necessita desenvolver pedagogias contra-hegemônicas, as quais contribuem para a construção de habilidades sociais nos alunos para que estes possam funcionar na sociedade como agentes capazes de intervir de modo crítico e transformador da sociedade da qual fazem parte. Para que possa contribuir na construção da consciência crítica de seus alunos, o professor necessita desenvolver uma consciência do papel que desempenha e daquilo que realmente é, dentro do processo histórico no qual se insere.

O assunto foi abordado na disciplina de Didática no transcorrer do segundo ano com a Professora Maria Silvia e no terceiro ano esta temática foi novamente abordada em algumas aulas pela professora Gabriela Massuia Mota, despertando o meu interesse em apresentá-la no meu Trabalho de Conclusão de Curso de forma mais profunda, apoiando-me em um teórico das ciências políticas por nome de Antonio Gramsci, apresentado pelo Professor Alexandre de Castro por ocasião do desenvolvimento do conteúdo da disciplina de Ciência Política.

Para entender o papel do professor como um agente transformador da sociedade nos valem aqui de alguns conceitos gramscinianos, dentre eles hegemonia, ideologia, filosofia da práxis, conceitos estes importantes para nos ajudar a ver esse profissional da educação como um intelectual na concepção de Gramsci, que tanto pode engajar-se na luta a favor da classe dominante e do seu projeto de manutenção social, como por outro lado, se colocar ao

lado das classes subalternas promovendo uma revolução e transformação no campo das ideias e da prática por meio da educação.

Pretende-se com este trabalho proceder a uma revisão bibliográfica destacando o papel do profissional de educação enquanto intelectual capaz de realizar transformação na sociedade que, a partir das práticas didático-metodológicas do ensino poderá levar seus alunos a compreensão e a um olhar crítico da sociedade com o fim de mudar ou transformar o mundo e não apenas compreendê-lo. Para isso o professor precisa alinhar o conhecimento à prática, sem a qual será impossível a transformação de seu meio social bem como o dos seus alunos. Este trabalho buscará por meio da identificação e análise dos principais conceitos teóricos, apresentar o modo como é possível esta práxis do professor enquanto agente transformador da sociedade.

Este trabalho objetiva caracterizar os vários conceitos apresentados por teóricos da educação que abordam este tema, tomando como base categorias do político Antonio Gramsci para que se possa estabelecer o papel do professor como responsável pelas mudanças que se fazem necessárias na sociedade a partir de uma consciência reflexiva e ativa e assim pensar um projeto social que revolucione a sociedade, tendo o professor como um intelectual segundo Gramsci engajado e comprometido com este projeto de transformação.

O tema escolhido para apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso é relevante por se tratar de uma discussão que se faz presente nos cursos de Ciências Sociais e Pedagogia quanto ao papel do profissional de educação e da sua relação com o aluno no uso de práticas pedagógicas com base em teorias que muitas vezes objetivam apenas manutenção do sistema vigente na sociedade sem que haja uma consciência política e revolucionária de buscar mudar a realidade social por meio da educação. A discussão abrange muitos teóricos que pensaram educação, propondo outro caminho diferentemente da teoria behaviorista para a educação. Segundo estes teóricos o professor é visto como um agente capaz de imprimir nos alunos um pensamento crítico do mundo, para que estes tenham uma atitude de não conformação com a sua realidade, mas que a partir dela como sujeitos históricos ativos, busquem transformá-la.

O presente Trabalho de Conclusão de Curso estrutura-se em quatro capítulos, onde o primeiro capítulo com título: *Gramsci por Gramsci* procura trazer as categorias utilizadas por Gramsci, tais como ideologia, hegemonia, filosofia da práxis e bloco histórico conceituado pelo próprio Gramsci e comentadores de suas obras principalmente dos Cadernos do Cárcere.

O segundo capítulo tendo como título: *a Educação e a Escola em Gramsci* traz a visão de Gramsci sobre a educação e a escola, especialmente a que ele chama de “escola unitária” em seu papel formador e transformador do sujeito histórico.

O terceiro capítulo com o título *O Intelectual em Gramsci* trata da categoria “intelectuais”, pensada por Gramsci que comprometido com a sua classe social, desempenha papel fundamental, seja para de manter o seu status quo no caso da classe dominante ou no caso da classe subalterna, buscando conscientizar e unir esta classe em prol de um projeto único de concepção de mundo (ideologia). .

Finalmente o quarto capítulo cujo título é *O professor como intelectual transformador* trata sobre professor visto como intelectual e a sua relação com a escola, cultura e o aluno bem como as possibilidades de ser um agente transformador neste ambiente e fora, ou seja, na sociedade em que está inserido.

1. GRAMSCI POR GRAMSCI.

1.1. Breve histórico da vida de Gramsci:

Para que se perceba a importância e a contribuição de Antonio Gramsci para pensar a educação, faz-se necessário abordar no início deste capítulo uma breve biografia deste pensador, destacando o momento histórico em que se desenvolveu a sua luta e militância política na Itália, sendo considerado como um dos mais importantes pensadores marxistas do século XX. Minasi (2012) como organizador do livro sobre *A categoria bloco histórico em Gramsci* (2012) nos apontamentos biográficos e Coutinho (2004, 2005) como editor e tradutor dos *Cadernos do Cárcere* (2004) e das *Cartas do Cárcere* (2005) na cronologia da vida de Antônio Gramsci apoiando-se na biografia escrita por Fiori (1979) traçam um breve panorama sobre a vida de Antonio Gramsci.

Antonio Gramsci nasceu em agosto de 1891 na ilha da Sardenha, região da Itália. Sendo desde o seu nascimento uma criança frágil, contraindo tuberculose óssea aos dois anos de idade, tendo complicações ainda maiores em sua saúde, quando aos quatro anos de idade, sofre graves lesões por uma queda do colo de uma babá. Apesar de sobrepujar aos prognósticos médicos, sobrevivendo à infância, os sérios problemas de saúde deixaram marcas físicas, como a corcunda que lhe acompanharia por toda a sua vida.

Devido à dificuldade de socialização proveniente da sua deformidade física, Gramsci tornou-se uma criança introspectiva e taciturna, preferindo a leitura dos livros às pessoas. Somado aos problemas de saúde, na juventude Gramsci também sofreu com a ausência do pai, que por ser perseguido politicamente ficou preso por 6 anos.

Diante da dificuldade financeira da família pela ausência do pai, Gramsci teve que abandonar a escola e ajudar no sustento da sua casa, torando-se carregador de pastas em uma repartição pública cumprindo às vezes uma carga horária de até 10 horas. Tendo por causa disso uma escolarização formal precária, marcada pela doença ou pela miséria – os dois males que acompanharam toda a infância e juventude de Gramsci.

Tal situação econômica de Gramsci e sua família não era diferente das demais famílias da ilha da Sardenha. Ou seja, a defasagem de preços estava levando a miséria muitos dos produtores rurais, ao mesmo tempo em que os trabalhadores urbanos eram explorados nas fábricas e nas minas gerando conflitos de classes que eram na maioria das vezes resolvidos com a perseguição e morte dos insurgentes.

Com 19 anos, Gramsci se torna correspondente do jornal *L'Unione Sarda* e na mesma época, o seu irmão Gennaro Gramsci, se envolvia em atividades da câmara do trabalho –

organização de trabalhadores, socialistas e anarquistas, trazendo importantes influências para o pensamento e militância de Gramsci.

Em 1911, Gramsci entra na universidade de Turim, tendo contato assim com a filosofia clássica alemã – especialmente com Hegel – e com a obra de Marx, que passaria a exercer influência sob todos os seus escritos até sua morte. Ainda neste mesmo ano, passa a morar com Angelo Tasca, dirigente do movimento juvenil socialista, que se torna seu companheiro de estudos.

Com início da primeira Guerra Mundial em 1914, Gramsci se posiciona ao lado dos movimentos radicais de operários e estudantes de Turim, contra a neutralidade do Partido Socialista Italiano (PSI) diante da guerra, escrevendo o artigo “Neutralidade ativa e operante”.

Em 1915 devido a dificuldades econômicas, Gramsci se vê obrigado a deixar a universidade, envolvendo-se totalmente com a militância política. Tendo como preocupação principal desenvolver os valores socialistas entre os operários, chegando a fundar um espaço de debates culturais e filosóficos.

Os anos de 1916 a 1918 foram de intensa produção literária para Gramsci, principalmente de textos para jornais socialistas, dentre a redação turinense *Avanti* como cronista e crítico teatral. Mas também tendo um envolvimento com a política partidária do PSI, como também com os conselhos de fábrica. Combatendo “o nacionalismo dos defensores da intervenção italiana na guerra mundial” (COUTINHO e HENRIQUES, 2005 p.48)

Em 1919, Gramsci funda a revista *L'Ordine Nuovo* juntamente com Tasca, Togliatti e Umberto Terracini, membros do Partido Socialista Italiano, motivando um movimento de alcance nacional contra o reformismo dos sindicatos e das alas mais conservadoras do PSI. Tal mobilização provocada por Gramsci e seus companheiros resulta em greves e no agravamento nas tensões entre capital e trabalho.

Em 1922 Gramsci tem contato com a Internacional Comunista (IC), compreendendo assim a necessidade de formação de blocos políticos que fossem “formados por forças sociais progressivas que constituam avanços democráticos dentro da própria estrutura de poder” (MINASI, 2012). No mesmo ano, parte para Moscou, como representante do partido, junto à comissão executiva da IC, participando de uma conferência da comissão executiva ampliada da IC, passando a fazer parte da mesma. Neste ínterim, o seu estado de saúde se agrava, obrigando-lhe a “uma internação em uma clínica para doenças nervosas, onde conhece a sua futura esposa Giulia Schucht, que visitava a irmã Eugenia, que estava internada na mesma clínica” (COUTINHO e HENRIQUES, 2005).

Ainda em outubro de 1922, Coutinho; Henriques (2004) nos diz que “com a Marcha sobre Roma, os fascistas chegam ao governo, com a nomeação de Mussolini para a chefia do gabinete”. Começando assim um período de ilegalidade para o PCI.

Em 1923 quando Gramsci ainda estava em Moscou, a polícia prendia na Itália vários membros do Comitê Executivo do PCI e muitos dirigentes regionais. Também contra Gramsci é expedida uma ordem expedida. Em Milão, a polícia prendia membros do PCI, “denunciados por conspiração contra o Estado”, sendo depois absorvidos. Em novembro do mesmo ano, Gramsci se transfere para Viena, com a missão de manter a união do PCI com outros partidos comunistas europeus.

Com a convocação de eleições pó Mussolini, em 1924, Gramsci se elege como deputado pelo distrito do Vêneto, exercendo seu mandato até 1926.

Em 1926, devido as medidas excepcionais que foram adotadas pelo regime fascista depois de um atentado contra Mussolini, em Bolonha, Gramsci é preso juntamente com outros deputados comunistas, apesar da imunidade parlamentar destes deputados. Sendo que com base na lei de Segurança Pública, Gramsci é condenado ao confinamento por cinco anos, sob controle policial e posteriormente condenado em 4 de junho de 1928 condenado a 20 anos, 4 meses e 5 dias de reclusão. Segundo Coutinho; Henriques (2004) em relação a Gramsci, o promotor Michele Isgro afirmava: “Devemos impedir esse cérebro de funcionar durante vinte anos”.

No entanto a sua prisão não impediu o seu cérebro de pensar e nem as suas mãos de produzir um material valioso para as futuras gerações acerca de diversos temas a partir dos seus famosos Cadernos e Cartas do Cárcere, dentre eles a educação proletária. A respeito disso diz Minasi (2012):

A partir de sua prisão tem início a redação dos famosos Cadernos do Cárcere, produzidos de forma clandestina e contrabandeados para fora da prisão, nos quais estarão contidas as principais ideias do autor. Apesar da sua saúde debilitada, os anos de cárcere foram marcados por intensa produção intelectual e por avanços significativos para o pensamento de esquerda. (MINASI, 2012 p.12)

Em 1935, com a sua saúde bastante agravada, Gramsci é posto em liberdade condicional, sempre debaixo de severa vigilância policial para internações em clínicas para tratamentos. Tendo encerrado o período de sua liberdade condicional em abril de 1937, Gramsci é acometido de um derrame cerebral na noite de 25, vindo a falecer na madrugada de 27 de Abril.

Como um importante pensador da esquerda, comprometido com um projeto político voltado para a tomada do poder pela classe proletária, Gramsci se distingue por acreditar que esta tomada do poder aconteceria no primeiro momento no campo das idéias, ou seja, por uma mudança de pensamentos, tendo os intelectuais como os principais responsáveis por esta mudança e a escola como um dos seus principais instrumento de transformação.

Oliveira; Felismina (2010) observam que a escola no sistema capitalista, está mais a serviço dos interesses de produção e reprodução das relações sociais do capitalismo do que propriamente preocupada em que se eleve o nível intelectual e formação crítica da classe trabalhadora. Contudo, ressalta que

o reconhecimento da negatividade da organização escolar formal não significa desconsiderar, sem mais, suas possibilidades na criação e difusão de uma concepção de mundo que atenda aos interesses históricos dos trabalhadores, ainda que sob os marcos do capitalismo. Se, organicamente vinculada ao movimento operário de transformação do real (seja no sentido industrial, seja no senso político), a escola convencional pode vir a auxiliar na divulgação de uma nova concepção do mundo. (OLIVEIRA; FELISMINA, 2010 p. 318-319)

Ao propor uma escola que fosse instrumento de transformação social, Gramsci lançava as bases que levaria as massas a uma revolução cultural, isto é, a uma elevação cultural das massas populares e conseqüentemente a tomada do poder.

Mari (apud Leite 2011, p. 65) afirma que “[...] para Gramsci o processo hegemônico vincula o ato pedagógico ao político”. Ambos isolados não concretizam, de forma plena, o estado hegemônico. “A educação popular, para a elevação de sua cultura, é um ato preliminar que serve de suporte à tomada do poder”. E isso só é possível se a educação possuir um comprometimento político, estando dotada de um projeto pedagógico voltado para uma transformação social. Neste sentido, o grande desafio para o educador consiste em assumir o seu papel político dentro desse processo.

Para compreendermos a proposta de Gramsci para a educação e o professor como instrumentos de transformação social é necessário conceituarmos algumas, senão as principais categorias utilizadas por ele nos seus escritos que são: ideologia, hegemonia, bloco histórico, filosofia da práxis e intelectual orgânico.

1. 2. O conceito de ideologia.

Gramsci dá ao conceito de ideologia um caráter positivo, ao contrário de apontar o seu lado negativo definindo-a como uma forma de mascarar ou ocultar as contradições sociais e a dominação, invertendo o modo de processar o pensamento sobre algumas realidades, ele vai defini-la como uma concepção de mundo que define e constrói o real, ou seja, ela permeia e norteia todas as relações e ações do indivíduo e da sociedade.

Sobre o conceito de ideologia, Brandão; Dias (2007) dizem que na concepção gramsciana,

a ideologia não é mero epifenômeno do econômico, nem falsa consciência, nem sistema de idéias. Ela é concepção de mundo que se manifesta na ação e a organiza, “é unidade de fé entre uma concepção de mundo e uma norma de conduta adequada a essa concepção” [...] a ideologia tem uma existência material, encontra-se materializada nas práticas, é “constituidora do real”. Ela é “[...] uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas” (BRANDÃO; DIAS, 2007, p. 82-83).

Ainda Sobre este aspecto, Brandão; Dias (2007) vão dizer ainda que as concepções de mundo nunca serão apenas fatos individuais, mas são expressões da vida comunitária, de um bloco social, de um sujeito coletivo real, que, através de um discurso apropriado, mobilizam, articulam e direcionam as ações das classes. Expressando-se de vários modos, seja através da chamada filosofia espontânea “peculiar a todo mundo”, contida na linguagem, no senso comum e no bom senso, na religião popular e no sistema de crenças e superstições (folclore), seja por um meio mais elevado de abstração e melhor elaborado, a “filosofia”, que é crítica e superação das demais.

Portanto, a ideologia tem papel essencial e decisivo na organização social, não só por ter força real, mas também porque as ideologias segundo Gramsci “[...] organizam as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc.” (GRAMSCI, 1999, p. 237).

Para Gramsci (1999) toda a ideologia se constitui em uma escolha política que une uma visão de mundo a uma prática correspondente, podendo encontrar frequentemente contradições entre a teoria e a prática, isto é, um relativo desequilíbrio entre o que se pensa e o que se tem como norma prática de conduta, e isto tanto em nível individual quanto coletivo. Esta aparente contradição aparece em função da disputa, do conflito entre projetos das classes, demonstrando ainda que determinados grupos podem ser induzidos a apoiar valores e procedimentos adversos aos seus interesses vitais.

[...] contrastes mais profundos de natureza histórico-social. Isto significa que um grupo social, que tem sua própria concepção do mundo, ainda que embrionária, que se manifesta na ação e, portanto, de modo descontínuo e ocasional — isto é, quando tal grupo se movimenta como um conjunto orgânico —, toma emprestado a outro grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção que não é a sua, e a afirma verbalmente, e também acredita segui-la, já que a segue em “épocas normais”, ou seja, quando a conduta não é independente e autônoma, mas sim submissa e subordinada. (GRAMSCI, 1999 p. 97).

Sobre isto Brandão; Dias (2007) dizem que a força de subordinação ou de resistência ao projeto dominante é resultado direto do nível de consciência que o indivíduo ou classe tem em relação a si mesmo e ao projeto que se quer implantar. Cabendo a cada um individualmente e de acordo com seu nível de consciência, decidir participar da visão de mundo que lhe imposta e que está em desacordo com o seus interesses e projeto de vida ou buscar formular outra visão, de modo crítico e consciente.

A luta pela implantação de um projeto que expressa uma visão de mundo, passa por uma contra-hegemonia à classe dominante e a conquista de uma nova hegemonia pela classe subalterna, onde esta luta não se trava apenas, segundo Gramsci (1999), no nível econômico e político, mas também na esfera da cultura.

Sobre o aspecto cultural na conquista de uma nova hegemonia, Simionatto (2009, p. 46-47) nos diz que:

A elevação cultural das massas assume importância decisiva neste processo, para que possam libertar-se da pressão ideológica das classes dirigentes e elevar-se à condição destas últimas. A conquista da hegemonia e a construção de uma vontade coletiva, nas sociedades ocidentais, implicam como já observado, a realização de uma ampla “reforma intelectual e moral”¹ [...] isso não compreende apenas a transmissão e a disseminação de ideias e valores dos grupos dominantes para as classes subalternizadas; ao contrário reforça igualmente a capacidade dos grupos subordinados em elaborar suas demandas e aspirações, suas possibilidades de luta, ou seja, a construção de uma contra-hegemonia [...]

Simionatto (2009) diz ainda que para Gramsci (1999) a cultura e política estão relacionadas à perspectiva de transformação social e às formas de aceitação ou contestação das relações de poder existentes na sociedade. Pois ao criticar a cultura dominante, Gramsci aponta as formas pelas quais os sujeitos coletivos podem lhe fazer frente, intervindo

¹ Simionatto (2009) explica que “nas reflexões sobre a “reforma intelectual e moral” destaca-se o papel conferido por Gramsci aos intelectuais e ao partido político, que possuem a tarefa permanente de organizar a classe na luta pela construção da hegemonia.” (SEMIONATTO, 2009 p. 49)

politicamente através de práticas concretas, seja nos partidos, nos sindicatos, nos movimentos sociais e em seus modos de engajamento nas lutas cotidianas. O fortalecimento deste movimento, conseqüentemente, significaria a superação do senso comum, “do modo de pensar desorganizado e folclórico”, alcançando um:

[...] pensar crítico e histórico que se constrói através da luta, a partir dos problemas práticos vividos pelas classes subalternas, as quais, mediante a discussão de suas situações comuns, poderão chegar a um nível de cultura sempre mais crítico em relação às situações impostas pelo atual modo capitalista de produção. (SEMIONATTO, 2009, p. 47).

1. 3. O conceito de hegemonia.

O conceito de hegemonia em Gramsci se constitui em um elemento importante para a construção do processo de transformação social, que além da ação política, prevê também a construção de uma concepção de mundo, por meio de uma ação envolvendo aspectos de ordem cultural e moral, cujo objetivo é estabelecer um consenso coletivo que produz um imaginário social, onde os sujeitos passam a conceber determinada ideologia como sendo a sua verdade.

Ramos; Zahran (2006) falando sobre a originalidade de Gramsci nos seus escritos sobre hegemonia apontam para o fato dentre outros aspectos, de que Gramsci foi o primeiro a aplicar o conceito de hegemonia também à burguesia, ou seja, aos mecanismos de exercício hegemônicos das classes dominantes. Onde ele toma o termo hegemonia utilizado no início do século XX na Rússia com o intuito de indicar a influência das classes trabalhadoras sobre as demais classes e amplia o conceito “ao utilizá-lo para explicar os modos de dominação pela burguesia e para estabelecer uma base teórica para a contra-estratégia proletária adequada para as novas formas políticas do capitalismo hodierno”.

Segundo Ramos; Zahran (2006) existem duas linhas principais que guiam suas ideias sobre hegemonia, uma derivada dos debates dentro da Terceira Internacional, onde ele estendeu o conceito de hegemonia para além do escopo utilizado pela Terceira Internacional, aplicando-o também à burguesia, aos aparatos ou mecanismos de hegemonia da classe dominante, e assim ele explica e distingue as situações em que a burguesia se encontra em uma posição hegemônica de liderança e domínio sobre as demais classes (RAMOS; ZAHNAN, 2006). Uma outra linha provém dos escritos de Maquiavel, mais precisamente do livro *O Príncipe* e de sua discussão sobre a formação de um novo Estado. Diferentemente de Maquiavel que tinha como preocupação encontrar uma liderança e uma base social que

servisse de suporte para uma Itália unificada, Gramsci se preocupa com uma liderança que servisse de suporte para uma alternativa frente ao fascismo, neste caso, “[...] o príncipe moderno seria um partido revolucionário engajado em desenvolver continuamente um diálogo com a base que lhe dá suporte em busca da transformação da ordem social e do exercício do poder.” (RAMOS; ZAHRAN, 2006 p.13-14).

Percebe-se na concepção gramsciana sobre hegemonia, uma “[...] distinção entre a regulamentação pela força e a regulamentação através do consenso. Tal dupla perspectiva corresponde [...] à natureza dúplice do centauro maquiavélico, ferina e humana, da força e do consenso, da autoridade e da hegemonia [...]” (RAMOS; ZAHRAN, 2006, p. 33).

Portanto, em Gramsci há “[...] um contraste entre dois tipos ideais de supremacia: a dominação, que é o exercício de poder sem uma permissão crítica do governado, e a hegemonia ética, que seria uma liderança moral e intelectual sobre o governado”. (RAMOS; ZAHRAN, 2006, p. 14-15).

Ramos; Zahran (2006) salientam que a hegemonia como sendo “direção intelectual e moral” em Gramsci, deve ser exercida no campo das ideias e da cultura, manifestando assim a capacidade de conquistar o consenso e de formar uma base social, uma vez que não há direção política sem consenso.

É importante notar que a hegemonia cria, também, a subalternidade de outros grupos sociais, subalternidade essa que não se refere apenas à submissão à força, contudo também às idéias. Não se pode, em hipótese alguma, perder de vista que a classe dominante repassa a sua ideologia e realiza o controle do consenso através de uma rede articulada de instituições culturais, instituições estas que seriam os “aparelhos privados de hegemonia” – por exemplo: a escola, a igreja, os jornais e os demais meios de comunicação em geral, cuja finalidade principal é inculcar nas classes dominadas a subordinação passiva, através de um complexo emaranhado de ideologias formadas historicamente. (RAMOS e ZAHRAN, 2006 p.14-15).

Em resumo, para Gramsci a hegemonia seria a capacidade de um grupo social unificar por meio de ideologias e de conservar, unido um bloco mais amplo não homogêneo, marcado por profundas contradições de classe.

Com a finalidade de superar a hegemonia dominante e atingir uma transformação social a partir de identidades coletivas podemos destacar o papel do bloco histórico. Esta hegemonia se dá no interior do bloco histórico.

1. 4. O conceito de bloco histórico

Em Gramsci, Bloco Histórico é visto como uma articulação interna de uma situação histórica precisa, dividido em estrutura, conjunto das relações materiais e superestrutura, conjunto das relações ideológico-culturais. Segundo Galastri (2013) Gramsci se serviria da formulação original de Sorel² para enfatizar a conexão entre aqueles dois níveis gerais de uma formação social.

Porém, Galastri (2013) observa que, apesar de Gramsci se inspirar no conceito de “bloco histórico” formulado por Sorel³, em Gramsci este “[...] conceito é marcado por uma natureza distinta, pois para o autor francês trata-se de um sistema de imagens vista como mito tomado em bloco como forças históricas.” (SOREL, 2013 apud GALASTRI, 1992, p. 41), cuja chama revolucionária mantém-se acesa enquanto nele forem depositadas as esperanças de realização da sociedade futura, podendo tal sistema de imagens míticas, ter sua força revolucionária esgotada no mesmo momento de seu desvendamento.

Ao contrário de Sorel, o conceito de “bloco histórico” em Gramsci, adquire relação dialético-material com a realidade, assumindo-se como a unidade dialética entre forças produtivas, relações sociais de produção e superestrutura jurídico-política num dado momento histórico.

O bloco gramsciano segundo Galastri (2013) seria a elaboração de uma vontade coletiva a partir do interior de determinadas relações de produção, sendo nova “formação histórica” com possibilidade de estabelecer, em época de transição, uma direção determinada ao “aparelho produtivo”. E assim a unidade entre prática e teoria, entre “natureza e espírito” ou “estrutura e superestrutura”, consubstanciando o bloco histórico segundo Gramsci, adquire concretude no que se refere, por exemplo, à questão da transição, ou sociedade de transição.

²(1847-1922): Escritor francês, um dos principais teóricos do anarco-sindicalismo. Eclético confuso. Em seu cérebro, as influências de Marx, Proudhon, Bergson e Nietzsche, entre outras, constituíram uma mistura das mais bizarras. Sorel esteve militando no campo do chamado neorealismo, essa reação católico-monarquista com uma leve nuance social, que exerceu uma certa força de atração sobre alguns intelectuais sem bússola, nos anos que precederam imediatamente a guerra. Cumpre observar que, entretanto, Sorel sempre combateu o arrivismo social- democrata e preconizou a luta de classes. No fim de sua vida de trabalho infatigável e probo, aderiu sem reservas à Revolução Bolchevique, defendendo-a corajosamente contra todos os seus caluniadores (ver, na 2.a edição das suas Reflexões sobre a violência, o Arrazoado a favor de Lênin): Sorel escreveu, entre outras obras: O futuro socialista dos sindicatos, 1898; A ilusão do progresso, 1900; Reflexões sobre a violência, 1907. (MARXISTS INTERNET ARCHIVE. Dicionário Político). disponível em:< https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/s/sorel_georges.htm> Acesso em 06 abr. 2016.)

³Sobre isso Galastri (2013) nos lembra de que “e a expressão “bloco histórico” não aparece nos escritos de Sorel como tal, mas é de fato a formulação final gramsciana. Em Sorel, a construção mais próxima a isso seria mesmo a expressão “bloco de imagens históricas”, como já apontada acima. E o mito, ou mais exatamente o objeto do mito, seria equivalente àquele conjunto de imagens históricas. Seria a ação revolucionária movida na fé entusiasmada em torno da ordem vindoura, sempre disposta teleologicamente no horizonte. [...] A força do conceito de mito, para Sorel, encontra-se em sua integridade imagética enquanto projeção da sublevação vindoura. Em Gramsci, está na unidade material contraditória de um período histórico específico.

Ramos; Zahran (2006, p. 19) ressaltam a impossibilidade de um bloco histórico existir sem uma classe social hegemônica:

[...] em uma situação na qual uma classe hegemônica é a classe dominante em um determinado país ou formação social, o Estado – entendido aqui em seu sentido “ampliado” – mantém a coesão e a unidade dentro do bloco mediante a difusão de uma cultura comum. Por outro lado, um novo bloco se forma quando uma classe subalterna estabelece sua hegemonia sobre os outros grupos subordinados. Este processo requer um intensivo diálogo entre os líderes e os seguidores dentro de uma classe que aspira a hegemonia, o que remete ao papel dos intelectuais no raciocínio de Gramsci.

A formação de um novo bloco histórico ou a manutenção deste irá nos revelar o papel importante dos intelectuais, que para Gramsci, segundo Ramos; Zahran (2006) “desempenham um papel fundamental na construção de um bloco histórico”, mantendo coesos os membros de uma classe e de um bloco histórico em uma identidade comum, ou seja, com uma consciência atrelada ao que Gramsci chama de Filosofia da práxis, união teoria- prática que leva o sujeito a compreender e intervir no mundo que vive.

1. 5. O conceito de filosofia da práxis

Sobre o conceito de filosofia da práxis, segundo Semeraro (2005) é “[...] a ação teórico-política e histórico-social dos grupos “subalternos” que procuram desenvolver uma visão de mundo global e um programa preciso de ação dentro do contexto em que vivem, com os meios que têm à disposição, visando construir um projeto hegemônico alternativo de sociedade”, abrange três aspectos inseparáveis que são: técnico-produtiva, científico-experimental, e histórico-política:

[...] é práxis técnico-produtiva, porque faz do trabalho a “célula ‘histórica’ elementar”, na formação de si mesmos, na mediação ativa que temos com a natureza e com os outros homens; [...] é práxis científico-experimental, porque atividade pública de reflexão e pesquisa em vista da construção de um conhecimento e de uma ciência voltados para a humanização do mundo e a expansão da democracia. Para Gramsci, de fato, “o cientista-experimentador é um trabalhador, não um puro pensador, e o seu pensamento é continuamente controlado pela prática e vice-versa, até se formar a unidade perfeita de teoria e prática”; [...] é práxis histórico-política, enquanto atividade que opera a mediação entre “vontade humana (superestrutura) e a estrutura econômica”, entre “o Estado e a sociedade civil”, entre histórias locais e o contexto global dos grupos subalternos, que, ao buscar a libertação, criam um novo modo de agir e de pensar, uma nova visão de mundo, uma filosofia que lança as bases para uma nova civilização. (SEMERARO, 2005, p. 30-31).

Para Gramsci, a relação do homem com os outros e com o mundo dá-se ativamente por meio do trabalho, da técnica, da filosofia e da política. Com essa ideia, Sameraro (2005) irá dizer que, além de superar a naturalização do mundo, a cultura de subalternos, o imediatismo e o pragmatismo que afeta o agir das classes trabalhadoras, Gramsci também vai se dedicar principalmente a despertar nestas classes a capacidade política que possa levá-los ao autogoverno e à direção de uma nova civilização. E nesse sentido

Não há dúvida de que em Gramsci a filosofia da práxis é entendida como uma construção própria das classes subalternas, que se organizam, junto com seus intelectuais, para suplantar e superar a visão restrita e desumanizadora das classes elitizadas. Partindo das contradições do mundo dirigido e mantido pelos dominantes, a filosofia é da práxis porque os subalternos, com suas práticas políticas, econômicas e culturais, conseguem elaborar uma proposta alternativa, universal e socializadora de mundo, superior à ordem existente, atribuindo-se a tarefa histórica de construir coletivamente, de baixo, uma nova, “total, integral civilização”. (SEMERARO, 2005, p. 31).

Assim sendo, segundo Sameraro (2005) Gramsci vê uma estreita ligação entre filosofia, economia e política, afirmando que a filosofia da práxis “é uma filosofia que é também uma política e uma política que é também uma filosofia”, e que “a reforma econômica é exatamente o modo concreto por meio do qual se apresenta toda a reforma intelectual e moral”.

A relação entre filosofia, política e economia é vista por Sameraro (2005) como inseparáveis:

[...] faz com que a filosofia não se dissolva na abstração ou no intimismo, a política não se torne um cego agir imediatista e pontual, a economia não seja vista como um poder separado, uma fatalidade incontrolável que incumbe sobre os destinos do mundo. Tanto a filosofia quanto a política e a economia, entrelaçadas, para Gramsci formam indivíduos conscientes de sua subjetividade social, fincados no terreno concreto da história e das suas contradições de vida com as quais precisa aprender a interagir para compreender seus mecanismos de poder e se organizar para operar transformações [...] (SAMERARO, 2005, p. 31).

Assim, a formação da subjetividade dos grupos subalternos não é dada automaticamente e direta, como em Marx, que enfatiza mais os processos materiais e econômicos, “[...] mas ocorre no processo de construção da hegemonia por meio de um difícil e complexo trabalho político-cultural capaz de superar a fragmentação, a inércia e a submissão”. (SAMERARO, 2005, p. 33).

Percebe-se que Sameraro (2005), ao analisar o pensamento de Gramsci, atribui importância maior não à economia, mas a ideologia, pois ele vai dizer que:

[...] o coração da hegemonia sociopolítica de uma classe dirigente ou de uma classe revolucionária é a capacidade de produzir, ao lado da riqueza material, principalmente uma riqueza teórica, a elaboração de uma visão própria de mundo não subordinada ou colonizada por patrimônios ideológicos alheios. A capacidade de decidir e definir a identidade da própria subjetividade conforme uma filosofia própria, em que não haja mais discrepância entre o plano material e a auto-representação, entre o fazer e o saber dele (SAMERARO, 2005, p. 105).

Portanto, para Sameraro (2005) cada grupo social subalterno, em seu lugar e circunstâncias, sem perder de vista esse horizonte teórico-político desenhado por Gramsci no seu tempo, “tem a insubstituível tarefa de elaborar seus horizontes teóricos e construir sua própria hegemonia”.

2. A EDUCAÇÃO E A ESCOLA EM GRAMSCI.

Gramsci é um pensador muito citado na área da educação. E para muitos educadores, seu nome tornou-se bandeira de distinção, de orgulho, de aprofundamento teórico e de organização corporativa, entretanto, é preciso lembrar que é ele um autor de quem muito ainda se pode extrair.

A educação e a escola se destacam dentre as preocupações de Gramsci, segundo Nosella e Azevedo (2012) por duas razões principais. Primeiramente, porque Gramsci acreditava que o mundo pode ser transformado, tendo a educação e a cultura como causa e efeito dessa mudança, enquanto espaços de formação, informação, reflexão e construção do consenso na sociedade. Em segundo lugar, porque a escolarização é um meio de formação "massiva" de quadros dirigentes e de cidadãos em geral.

2. 1. A educação em Gramsci

Pimenta; Nascimento (2009) veem nas propostas de Gramsci sobre a educação, aspectos que não podem ser desconsiderados na formação educacional do educando, tais como a sua formação crítica, a fim de que seja um sujeito autônomo e podendo, portanto, intervir na sociedade com consciência e competência. Porém, para que entendamos a concepção de educação em Gramsci é preciso antes compreender a cultura e o papel que ela exerce no pensamento de Gramsci, pois “[...] é neste espaço que a educação se legitima enquanto o único processo de elevação crítica da massa proletária” (PIMENTA; NASCIMENTO, 2009, p. 43). Para Gramsci, a elevação cultural das massas é o único processo de formação de uma massa crítica, de forma a livrar-se da ideologia dominante, assim “[...] é fundamental o processo de educação das massas para que estas possam se inserir de modo ativo e consciente na vida política.” (PIMENTA; NASCIMENTO, 2009, p. 43).

Ao pensar a cultura, Gramsci aponta para o papel determinante que irão exercer os intelectuais orgânicos ligados ao proletariado de construir uma “visão de mundo desprovida da ideologia burguesa”, elevando assim a massa proletária ao nível crítico e consciente de sua posição de confronto entre o capital e trabalho, com vista a uma consciência única e hegemônica.

Assim, a cultura para Gramsci segundo Soares (2000) é

[...] organização, disciplina do eu interior, tomada de posse da própria personalidade, conquista de uma consciência superior, pela qual se chega a

compreender o próprio valor histórico, a formação própria na vida, os próprios direitos e deveres. (SOARES, 2000, p. 376).

Percebe-se, portanto, que a função exercida pela cultura não é individual e sim coletiva, pois somente pela massa proletária conscientizada de seus direitos e deveres que se poderá promover uma mudança histórica estrutural na direção política.

Neste sentido segundo ainda Pimenta; Nascimento (2009), Gramsci irá iniciar suas discussões em relação a uma nova cultura proletária, tendo em vista a formação de um novo grupo de intelectuais, desprovido de uma ideologia burguesa. Esta intencionalidade está ligada à formação de uma nova cultura, significando a passagem do senso comum ao bom senso, como o momento mais desenvolvido do senso comum, que possibilitaria a superação da visão de mundo tradicional, para uma visão consciente e crítica da realidade social na qual a classe subalterna está inserida, que seria consolidado por meio de um processo educativo.

E assim a formação de novos intelectuais se estruturaria por meio deste processo, possibilitando a desvinculação dos ideários burgueses, que buscam manter a sociedade civil em suas bases de origens ou proletária, visando uma mudança cultural de massa. Destacam-se aqui nesta estrutura, o intelectual orgânico e o intelectual tradicional, que são criados por cada grupo visando a sua hegemonia e cuja formação de, encontra-se nas instituições de ensino.

Sendo assim, Pimenta; Nascimento (2009, p. 13) apontam para a necessidade de que o processo educativo que tem como objetivo a consolidação de uma nova cultura, tenha como princípio “[...] a elevação da classe subalterna de uma visão de mundo tradicional para uma visão crítica”.

Gramsci entendia que todos os homens possuam uma cultura, isto é, uma visão de mundo, mesmo que baseada em senso comum. Com base nisto, sua preocupação, segundo Pimenta; Nascimento (2009) era o de “articular esta visão fragmentada, esta noção de cultura em um único objeto, criando uma consciência única entre a massa proletária” por meio do processo educativo.

Portanto para Pimenta; Nascimento (2009) a educação, enquanto meio privilegiado de elevação cultural, deve ser compreendida como um processo de libertação da classe subalterna, possibilitando a formação de uma cultura proletária mais forte, com uma nova consciência de classe, com novos valores culturais e morais. E a formação de uma cultura única acontece no espaço da educação,

[...] entendida aqui como processo e não enquanto instituição puramente neutra, sem vínculo com a estrutura social. Os diversos espaços onde ocorre a educação, seja não formal ou informal, também exercem uma função

orgânica nesse processo. São espaços não obrigatórios, em sentido constitucional, mas obrigatório, já que os sujeitos fazem parte de uma coletividade, relacionando-se constantemente, entre si. (PIMENTA; NASCIMENTO, 2009, p. 23).

Pimenta; Nascimento (2009) ressaltam que o conceito de educação está vinculado organicamente ao conceito de hegemonia, constituindo-se como fator importante para a compreensão e a solução das contradições existentes nas relações entre classes, pois cada classe se insere dentro de uma ideologia, seja dominante ou proletária, criando seu próprio sistema de ensino que favorece sua ideologia. A educação neste sentido pode se libertadora ou apenas exercer a função de legitimar a classe dominada para o exercício da ideologia dominante. Para manter sua ideologia, a classe dominante irá se utilizar da educação para contribuir efetivamente com a realização de sua hegemonia. Em contrapartida a classe dominada, precisa buscar a superação desta dominação por meio também dos processos educativos, pois “[...] uma classe supera outra classe se acionar seus próprios aparelhos educacionais que lhe possibilite assumir o papel de dirigente.” (JESUS, 1989 p. 44).

A educação para Pimenta; Nascimento (2009) está vinculada a duas classes sociais fundamentais: a burguesia, onde ela serve para manter as suas condições ideológicas, tanto de produção como na vida social, e o proletariado, servindo para conscientizar, revelando as contradições existentes, possibilitando uma nova concepção de mundo, favorecendo-se dos mecanismos de dominação, buscando a transformação pela via do consenso.

Pimenta; Nascimento (2009, p. 40) diz que Gramsci relaciona a mudança cultural ao senso comum, onde se encontram as visões de mundo fragmentadas no folclore e na religião, sendo que nele o processo de conhecimento é adquirido por meio da tradição e não por conhecimento científico. Demonstrando que “[...] dentro do senso comum existe o bom senso, que é o estágio mais elevado do senso comum, que apesar de não se dispor de uma visão de mundo filosófico, não está embriagado com a visão da classe dominante [...]”, podendo o bom senso, levar a classe subalterna a uma visão crítica de si mesma e do mundo ao sua volta. A compreensão de si mesmo segundo Pimenta; Nascimento (2009, p. 40) “[...] é obtida, através de uma luta de hegemonias políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo ético e, posteriormente no político”.

Portanto, a educação:

[...] precisa ser compreendida enquanto espaço complexo, de consolidação de valores éticos, morais, intelectuais, bem como espaço de construção de uma cultura desinteressada, pois não se situa enquanto espaço de transferência de valores, de conhecimento, mas enquanto um espaço de

construção coletiva do conhecimento. (PIMENTA; NASCIMENTO, 2009, p. 46).

Neste sentido a escola é vista como espaço privilegiado da educação, onde se formam novos intelectuais e uma nova cultura desinteressada. Essa instituição, segundo Gramsci (1982) deve ser plenamente organizada e ministrada pelo Estado, não se atendo ao caráter profissionalizante, mas ao caráter humanístico. Gramsci propõe, então, a Escola Única, ou escola Unitária, que tem o objetivo de difundir uma nova cultura, na junção entre escola humanística e do trabalho.

2. 2. A escola em Gramsci

Para Gramsci (1982, p. 132) “[...] a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis.” Neste aspecto, Cardoso; Lara (2009) nos dizem que o dualismo da escola (clássica e profissionalizante) é criticado por Gramsci que via em tal divisão prejuízo para a classe trabalhadora, já que não lhe oferecia o acesso às capacidades de desenvolver o trabalho intelectual, propondo a criação de “[...] um tipo único de escola preparatória que conduzisse o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.” (GRAMSCI, 1982, p. 136). Além do que o desenvolvimento da base industrial gerava a necessidade de um novo tipo de intelectual urbano e de uma nova linha a ser seguida pela escola, que é “[...] 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.” (GRAMSCI, 1982 p.118)

Ou seja, Gramsci pensou uma escola, onde haveria um processo educativo diferente daquele observado nas escolas de sua época.

Segundo Soares (2002) a escola clássica examinada por Gramsci era organizada num “esquema racional”, que refletia uma “divisão fundamental da escola média em profissional e clássica”: “a escola profissional para as classes instrumentais, a escola clássica para as classes dominantes e intelectuais”. Tratava-se de uma escola profissional, mas não manual (SOARES, 2002, p. 483). Sendo assim, ao definir o princípio educativo da escola tradicional para as crianças, Gramsci o sintetiza “no conceito e no fato do trabalho”, onde as noções de direito e dever deviam introduzir a criança na “sociedade dos homens”, enquanto a noção de ciência, em luta contra o folclore e concepção “mágica” do mundo, que envolvia dois

elementos: “a concepção de leis naturais” e os processos que os homens participam para transformação da natureza, ou seja, “a vida social dos homens”.

Soares (2002, p. 481) ao pontuar que Gramsci chama a velha escola de “humanista” nos revela que ela está “[...] destinada a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral, ainda que indiferenciada, a potência fundamental de pensar e de saber dirigir na vida [...]”, porém ressalta que o desenvolvimento da base industrial, urbana e agrícola, provocou uma cisão do “esquema racional” da escola humanista porque “tendia a dar incremento ao novo tipo de intelectual urbano”, cuja base de formação é a escola técnica. A escola se divide, assim, em clássica e técnica, esta última de caráter manual. Assim, se desenvolve, ao lado da escola “humanista”, “[...] um sistema de escolas especializadas e indicadas com uma abordagem precisa.” (SOARES, 2002, p. 483). Porém as escolas profissionais,

[...] não tendo princípios claros e precisos vinham segundo Gramsci, se multiplicando de modo caótico, sendo apresentada como democrática, mas para Gramsci, ela mostrava, ao contrário, a perda de terreno da tendência democrática, porque a escola destinada ao povo não se propunha mais a oferecer-lhe, sequer abstratamente, a preparação para as funções de governo. Ela se organizava “de modo a restringir a base da classe governante tecnicamente preparada, isto é, com uma preparação histórico-crítica universal.” (SOARES, 2002, p. 485, grifos do autor).

Em relação à organização da escola tradicional, Soares (2002, p. 501) diz que Gramsci:

[...] observa que ela era “oligárquica” por formar apenas os filhos da classe superior, destinados a se tornarem dirigentes. O seu caráter “oligárquico”, todavia, não era dado pelo seu modo de ensino, mas pelo “fato de que cada estrato social tem um tipo próprio de escola, destinado a perpetuar naquele estrato uma determinada função tradicional”.

A proposta do novo movimento pedagógico, guiado pela classe dominante, chamado de “escola ativa”, segundo Soares (2002) é entendido por Gramsci “[...] como manifestação, no campo escolar, do processo “transformista”, mediante o qual o neoidealismo foi revitalizado, tomando o seu elixir do marxismo.” (SOARES, 2002 p. 8). Sendo assim, esta escola era a expressão de um movimento contraditório de absorção do “novo”, submetendo-o à direção do “velho”, onde a classe dominante tradicional buscava a elaboração de um projeto político e pedagógico que fosse de encontro às exigências da nova relação de forças, chamada por Gramsci de “guerra de posição”, às novas demandas da sociedade industrial, tendo como

os seus intelectuais, os pedagogos idealistas os quais iniciam uma crítica ao “velho”, isto é, à escola tradicional, e também uma crítica à escola do trabalho. “Com a crítica ao velho e ao novo, no âmbito da escola, aqueles intelectuais pretendiam erigir a escola ativa como direção política e cultural do Estado como projeto de hegemonia ética e política.” (SOARES, 2002, p. 9).

Segundo Soares (2002) Gramsci via dois problemas na crise da escola humanista, que colocam em discussão “o próprio princípio de orientação da cultura geral, de orientação humanista, baseada sobre a tradição clássica” que são a expansão das escolas profissionalizantes de um lado e do outro, os limites da proposta da escola ativa. (SOARES, 2002, p. 9).

Logo, diante destes problemas, “[...] a proposta de Gramsci caminha na direção de encontrar um princípio que una a formação histórica e crítica e a formação técnica [...]” (SOARES, 2002 p. 9). E isto ele faz quando traça a proposta da “escola unitária”, contribuindo para que a escola ativa encontre sua “fase clássica”, por meio de uma apropriação de seus elementos “racionais”, reforçando a luta hegemônica, em uma perspectiva socialista no âmbito da cultura.

Ao apresentar sua perspectiva de escola, Gramsci define o seu objetivo com base na velha escola tradicional italiana que é “propor-se a inserir os jovens na vida ativa, com certa autonomia intelectual, isto é, com certo grau de capacidade para a criação intelectual e prática, de orientação independente” (SOARES, 2002 p. 9). Sendo assim segundo “[...] o princípio humanista da escola unitária, por isso, é concebido na sua relação com a filosofia da escola clássica que, baseada no ideal humanista da cultura grega e romana, consubstanciava um método para formar dirigentes, a aquisição de um *método de pensar*.” (SOARES, 2002 p. 9, grifos do autor).

Em Gramsci,

[...] a formação humanista preparava o dirigente político para as atividades jurídicas e formais, próprias da capacidade para o exercício de funções dirigentes que ele considera o aspecto correto da “escola tradicional”. Defendida a substituição do grego e do latim por outro princípio formativo, desde que fosse preservada a ideia da “educação geral” do homem, um estudo “desinteressado”, sem “objetivos práticos imediatos ou imediatamente imediatos demais”, mas “formativo”, “rico de noções concretas”. (SOARES, 2002, p.10).

No que diz respeito ao nível elementar da escola unitária, Gramsci sustenta a necessidade da objetividade de introduzir os primeiros elementos da nova concepção de

mundo, em luta contra aquela tradicional, fornecendo instrumentos da cultura geral tais como ler, escrever, fazer contas, noções de geografia, história, direitos e deveres como primeiras noções sobre estado e sociedades, tendo “o conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre a base do trabalho, da atividade pratica do homem” e deste modo “cria a visão do mundo elementar, liberada de qualquer magia ou de qualquer bruxaria e fornece o pretexto para o desenvolvimento posterior de uma concepção histórica, de movimento, do mundo (SOARES, 2002. p. 10).

Soares (2002) diz ainda que Gramsci se inspira na escola elementar e média clássica para encontrar o fundamento da escola unitária, como o princípio educativo do trabalho e a formação humanista, indiferenciada e não imediatamente interessada, extraindo a ideia de “criatividade” e atividade, ao afirmar que a escola unitária é ativa e criativa, sendo que a criativa é uma fase desta escola, o seu “coroamento”, existindo outra fase, transitória, que é a que ele chama “Liceu”, onde se cria os “valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias para uma especialização posterior de carácter imediatamente prático-produtivo”. É nessa fase do Liceu que deve começar o estudo do método científico, o qual não deve “[...] ser mais um monopólio da Universidade: o Liceu deve ser já um elemento fundamental do estudo criativo e não apenas receptivo [...]” (SOARES, 2002, p.10).

A escola unitária segundo Gramsci é concebida como uma escola-colégio que de inicio, deverá ser de “elites de jovens escolhidos por concurso ou indicados sob a responsabilidade de instituições privadas idôneas” (SOARES, 2002, p. 11). Sendo que em sua organização, em linhas gerais, é tomada como referência a escola clássica do seu tempo, onde a duração de cada grau é modificado afim de que o jovem termine a escola unitária entre 15 e 16 anos.

Segundo ainda Soares (2002), Gramsci reivindica o dever das gerações adultas, isto é, do Estado, de “conformar” as novas gerações, ou seja, o dever do Estado de financiar a escola que deixaria, portanto, “[...] de ser privada e tornando-se pública porque apenas assim ela pode envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas.” (SOARES, 2002, p. 15).

Como parte da sociedade civil, segundo Soares (2002) a escola pensada por Gramsci como processo de “reforma intelectual e moral”, tem o seu “princípio unitário” relacionado à luta em prol da igualdade social, da “superação das divisões de classe que separam a sociedade entre governantes e governados”, dando aos sujeitos envolvidos neste processo as condições necessárias para serem instrumentos de uma transformação social, já que esta escola também trabalharia a dimensão política da sociedade, onde os conteúdos políticos

ligados à ideia de revolução cultural transformariam a cultura das massas, tendo a própria escola como formadora dos intelectuais orgânicos responsáveis por conduzir o processo revolucionário. .

Por fim, é possível dizer então que ao formar intelectuais orgânicos e ao eliminar a ideia de uma diferença de valor entre as classes trabalhadoras (intelectuais e trabalhadores manuais) a escola unitária seria o elemento chave na transformação social e revolucionária pensada por Gramsci.

3. O INTELLECTUAL EM GRAMSCI.

A categoria “intelectual” tem um papel importante e estratégico nos escritos de Gramsci, pois os intelectuais e a função que exerciam no âmbito da vida social não eram entendidos por ele como sujeitos e ações apartados das determinações do mundo real, como um grupo “autônomo e independente”, separado da política. Ao contrário, Gramsci desenvolve um conceito original da função dos intelectuais nos processos de formação de uma consciência crítica dos subalternos e na organização de suas lutas e ações políticas, tendo seu trabalho desenvolvido no seio da sociedade civil por meio dos aparelhos privados de hegemonia tais como os partidos, os jornais, a escola, a igreja e etc.

Sobre a importância do intelectual em Gramsci, Jesus (1985) define o papel do intelectual como

“representante da hegemonia”, “funcionário da superestrutura”, “agente do grupo dominante” e aquele responsável pelo consenso ideológico (poder + hegemonia) da massa em torno do grupo dirigente e articula a superestrutura à infraestrutura. (JESUS, 1985 p. 72)

Ainda segundo Jesus (1985), o modelo do intelectual idealista e individualista é recusado por Gramsci e o mito da neutralidade é desmistificado, já que para Gramsci “todos os homens são intelectuais” pelo fato de que não existe atividade humana que se exclua a intervenção intelectual, ou seja, fora a sua profissão, todo homem desenvolve uma atividade intelectual, participando e promovendo uma concepção de mundo e uma nova maneira de pensar.

É necessário, portanto analisar o conceito de intelectual em Gramsci para podermos compreender o papel que poderá exercer os indivíduos que se vêm como intelectuais na perspectiva gramsciana, podendo estes por meio do engajamento na “luta de posições” da hegemonia de determinada classe manter o *status quo* ou buscar a transformação da sociedade. Nestes tipos diversos de intelectuais estão os professores, que podem assumir ou não uma posição na formação de seus alunos e no seu engajamento político, visando a manutenção ou transformação social, dependendo do seu posicionamento ao lado das massas ou a favor da classe dominante.

Analisemos portanto as duas classificações feitas por Gramsci dos tipos diversos de intelectuais.

3. 1. O intelectual orgânico.

Segundo Jesus (1985) o conceito de intelectual adotado por Gramsci é visto em sua afirmação de que cada grupo social cria para si, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhes dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político. Sendo que o que define este intelectual não é a distinção entre intelectual e massa e sim o lugar que ele ocupa em determinada classe social, determinado por sua atividade. Entendendo o termo “orgânico” como aquele que se mistura ativamente na vida prática como construtor, organizador, persuasor permanente, como especialista dirigente ligado ao trabalho industrial.

Nas sociedades de modo de produção capitalistas, divididas em classes sociais, encontramos uma “classe dominante que se impõem sobre as demais”, não somente no campo econômico, mas também no político e cultural, que como detentora do poder “faz uso de espaços sociais, tais como “a escola, a igreja, os meios de comunicação de massa, etc. – para formar seus intelectuais orgânicos”. (AGUIAR, 2013).

A formação deste intelectual orgânico, segundo Jesus (1985) não é somente natural ou surgido quando se dá a elaboração de uma nova classe, mas também ela se dá por “assimilação”, pela passagem de uma classe para outra, onde o orgânico se torna tradicional e vice versa, sendo que para a outra classe este intelectual orgânico é visto como tradicional. O fato deste intelectual ser ao mesmo tempo agente da superestrutura e o elemento capaz de articular estrutura e superestruturua em um só bloco histórico revela a contribuição original de Gramsci com o seu conceito de intelectual, que:

[...] na tradição marxista, a relação estrutura-superestrutura se dá de maneira abstrata, porém em Gramsci o intelectual além de realizar uma função dentro da classe, é o agente capaz de amarrar o econômico ao político e ao ideológico, nas diferentes formações sociais ou “blocos históricos”. (JESUS, 1985 p. 74-75).

Para Semeraro (2006) os “intelectuais orgânicos” são os “que fazem parte de um organismo vivo e em expansão”, estando ao mesmo tempo conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas que o seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade, interligados “a um projeto global de sociedade e a um tipo de Estado” que opera a “conformação das massas no nível de produção” material e cultural da classe que está no poder.

Portanto, os intelectuais orgânicos são aqueles que:

[...] além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam. (SEMERARO, 2006, p. 378).

Vemos nestas definições que o “intelectual orgânico” de Gramsci é um sujeito histórico consciente e engajado num projeto hegemônico da classe a que pertence, visando a conquista e manutenção da hegemonia, cujo ação não se baseia apenas em um discurso retórico e científico resultante do conhecimento teórico e filosófico abstrato, mas da ação prática, advinda da atividade teórico-política e histórico-social (conceito de filosofia da práxis), que procura desenvolver uma visão de mundo global e um programa preciso de ação dentro do contexto em que vivem, visando construir um projeto hegemônico de sociedade.

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanentemente”, já que não apenas orador puro - mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político). (GRAMSCI, 2001, p. 53).

Gramsci deixa claro na citação acima a relação existente neste intelectual pensado por ele entre o trabalho como atividade e o universo da ciência, e também a concepção humanista com a visão política de conjunto que configuram a base formativa do intelectual orgânico.

Portanto, o intelectual orgânico se constitui no elemento principal da proposta de Gramsci de construção de uma concepção de mundo crítica, coerente e unitária. Este novo intelectual, assume papel decisivo, posicionando-se como um organizador da vontade coletiva na construção de uma nova hegemonia, comprometido na elaboração e difusão de uma visão de mundo a ser abraçada como verdade pelos agentes sociais, estabelecendo um consenso espontâneo nos indivíduos e grupos à orientação hegemônica para a vida social, como procedimento necessário para a conquista e a posterior conservação do poder revolucionário.

3. 2. O intelectual tradicional.

Segundo Jesus (1985) o conceito não é definido de modo preciso e definitivo, mas se caracteriza por uma relação estabelecida com o modo de produção, aparecendo como uma tradição de continuidade. Tendo nos eclesiásticos e nos intelectuais rurais ligados a aristocracia seus representantes mais típicos. Sendo considerado intelectuais “tradicionalistas”

devido a sua relação a um novo “bloco histórico”, não estando ligados organicamente à nova classe dominante, porém existindo antes dela e do novo modo de produção. Sua autonomia é em relação à classe hegemônica, permitindo “sentir-se como totalmente autônomos, independentes da infraestrutura, e representantes da continuidade histórica da cultura, da filosofia, das artes, etc.”

Sobre sua independência e autonomia, Aguiar (2013, p. 436) afirma que “[...] os intelectuais tradicionais são categorias que não surgem das necessidades de desenvolvimento do mundo produtivo, logo, não se encontram vinculados aos problemas de uma classe social.”

Semeraro (2006) nos mostra ainda que para Gramsci, os intelectuais tradicionais ainda estavam presos a uma formação socioeconômica superada, estacionando no mundo agrário do Sul da Itália. Representados pelo “clero”, “os funcionários”, “a casa militar”, “os acadêmicos” que mantinham os camponeses ligados a um “status quo” que já não mais fazia sentido. Espalhados dentro de um mundo antiquado, onde permaneciam “fechados em abstratos exercícios cerebrais, eruditos e enciclopédicos até, mas alheios às questões centrais da própria história”. E que devido a sua “neutralidade” e distanciamento das realidades, tornavam-se “incapazes de compreender o conjunto do sistema da produção e das lutas hegemônicas, aonde se dava o jogo decisivo do poder econômico e político, sendo portanto, excluídos dos avanços da ciência e das transformações em curso na própria vida real.

Na visão de Gramsci, os intelectuais tradicionais se escusavam totalmente das questões relacionadas ao mundo real, ficando a margem dos acontecimentos sociais que atingia a Itália, por acreditarem estarem desvinculados das classes sociais, sendo autônomos e independentes, o que para Gramsci era uma utopia social.

Gramsci, rejeita este tipo de intelectual representante de uma continuidade histórica, fechado a qualquer modificação, por julgá-lo responsável pela desagregação social da massa operária e camponesa. Caricaturado no literato, no filósofo, no artista e no orador, ele só produz uma cultura afastada da realidade italiana e vinculada a outros interesses estranhos à vida nacional. (JESUS, 1985 p. 80).

Mas mesmo rejeitando este tipo de intelectual, Gramsci segundo Jesus (1985), via o domínio deles como tendo consequências de grande importância no campo ideológico e político, principalmente no que diz respeito a consolidação da hegemonia da classe dominante e ao dificultar a contra hegemonia, tornando assim um elemento importante a ser cooptado para o projeto de conquista hegemônico.

Porém Aguiar (2013, p. 437), ressalta que “o processo de conquista hegemônica de uma classe, na questão do papel dos intelectuais, não implica apenas no fato de a mesma possuir intelectuais organicamente vinculados ao seu projeto de sociedade”.

Uma das características mais marcantes de todo grupo social que se desenvolve no sentido de domínio é a sua luta pela assimilação e pela conquista ideológica dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais. (AGUIAR, 2013 p. 437).

Aguiar (2013) argumenta a importância da conquista dos intelectuais tradicionais pelo menos por duas razões: a primeira era que eles auxiliariam a classe a se posicionar em relação às demais classes sociais, tendo “consciência de classe”, orientando assim as suas ações práticas e a segunda era que a classe sulbaterna teria a possibilidade de “apropriar-se dos valores de cunho progressistas e de toda a ciência produzida por esses mesmos intelectuais”.

Jesus (1985) acrescenta a este argumento o fato de que na análise feita por Gramsci nos vários movimentos burgueses (França, Inglaterra, Rússia, América do Sul e Central, China e especificamente, a Itália) pôde ser percebido claramente a importância do intelectual tradicional como,

[...] não somente, enquanto retarda as mudanças, mas também porque é um elemento que deve ser convertido, cooptado. Uma classe hegemônica não pode perder de vista estes intelectuais sob pena de não se firmar totalmente no poder. O intelectual “tradicional” é objeto e campo de conquista de uma e de outra classe, isto é, a que domina e a que está subalterna. Assim, por exemplo, um intelectual “tradicional” burguês ou proletário pode se tornar “orgânico” ao proletariado ou por “assimilação” ou por conquista ideológica. Se este intelectual “tradicional” aderir ao programa do proletariado e à sua doutrina, torna-se “orgânico” da classe subalterna, mas esse mesmo intelectual “tradicional” pode ser assimilado pela classe dominante, tornando-se “orgânico” a ela. (JESUS, 1985, p. 81).

Ainda sobre o papel do intelectual na hegemonia pensado por Gramsci, Jesus (1985) diz que na hegemonia burguesa, os intelectuais pertencentes a classe dominante buscam submeter os intelectuais dos grupos sociais, enquanto que na hegemonia proletária, “seus intelectuais orgânicos lutam em duas frentes: 1º) tentando afastar da influência burguesa os tradicionais de sua própria classe; 2º) esforçando-se por conquistar os tradicionais e orgânicos da burguesia.”

Com isso fica claro que a partir das relações sociais, afirma Jesus (1985) que o intelectual tradicional é aquele que está ligado organicamente às classes que tendem a

desaparecer e por esse motivo, “deve ser assimilado pela classe dominante” que em uma crise da hegemonia, a burguesia e o proletariado disputam a aliança dos intelectuais tradicionais, “cuja adesão pode ser espontânea ou “coercitiva”.

É importante resaltar que uma outra colocação original de Gramsci, segundo Jesus (1985) é o estudo que Gramsci faz do intelectual “sob o prisma de classe”, que caracteriza o “tradicional” e o “orgânico” a partir de uma perspectiva histórico-sociológica, que considera “as tendências das classes sociais”, permitindo assim uma melhor compreensão da função destes tipos de intelectuais na sociedade, diante da “hegemonia”, explicitando que

1º) Ao intelectual “orgânico” da classe dominante que exerce a hegemonia, sua função é “[...] conscientizar sua própria classe no sentido de manter a todo custo o status quo, usando por isso de todos os meios coercitivos e persuasivos”; 2º) Ao intelectual “orgânico” da classe subalterna compete por sua vez “[...] também conscientizar sua própria classe, por uma atuação constante nas diferentes organizações (partido, escola, jornais) com o objetivo de chegar a uma concepção homogênea e autônoma do mundo. Esse trabalho de conscientização implica em destruir a falsa consciência formada pela classe dominante e exige um trabalho de pedagógico entre massa e intelectual, tenta ainda esse intelectual “orgânico” limitar o poder da coesão da classe dominante e construir seu próprio corpo administrativo. [...] Este intelectual exerce a função de homogeneizar a consciência de sua classe difundindo a concepção de mundo que convém à classe operária e criticando as ideologias que deformam esta consciência. [...] 3º) ao intelectual “tradicional”, enquanto categoria social cristalizada e relacionada a sua categoria intelectual precedente, está reservada a função de ajudar a construir a “hegemonia” da classe dominante. Isto acontece porque: 1) a maior parte desta categoria é “orgânico” em relação à classe dominante no sentido de que tem origem nessa classe, ajudando-a a reforçar a dominação; 2) as classes dominante se infiltram na classe subordinada para atrair outros intelectuais tradicionais com o objetivo de conseguirem homogeneidade e legitimidade ao grupo dominante. (JESUS, 1985, p. 83).

Diante do exposto, sobre a categoria “intelectuais” pensada por Gramsci podemos ver que eles tem um papel decisivo em relação a conquista e a manutenção hegemônica de um grupo social seja ele dominante ou subalterno, pois trabalham em prol do projeto de poder da classe a que pertencem, seja no sentido de manter o seu *status quo* no caso da classe dominante por meio dos aparatos (estatais ou privados) que dispõem para disseminar suas ideologias; ou no caso da classe subalterna, buscando conscientizar e unir esta classe em prol de um projeto único de concepção de mundo próprio, através da construção de uma nova visão cultural e política entendida também como uma contra hegemonia e a destruição das ideologias da classe dominante por meio da criticidade e do fazer político pelo viés cultural, quando as classes subalternas são elevadas a um nível intelectual de consciência de si mesmo e do meio

social em que vive (sua realidade concreta), permitindo-lhe a partir dela pensar e agir criticamente no conceito da filosofia da práxis, na transformação social e hegemônica. Neste sentido o “intelectual” de Gramsci, comprometido com a sua classe social desempenha papel fundamental, que segundo Jesus (1985) sendo “[...] responsáveis por uma ação pedagógica, um trabalho educativo que, para a classe dominante é condição principal de reforçar o poder e, para o dominado, é igualmente necessário para a “[...] elaboração nacional unitária de uma consciência coletiva homogênea.” (JESUS, 1985 p. 85).

4. O PROFESSOR COMO INTELLECTUAL TRANSFORMADOR.

Para discutir a temática sobre o professor como intelectual transformador, cujo papel é de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva crítica, tomaremos como base teórica as idéias de um teórico e crítico da cultura e da educação chamado Henry Giroux⁴.

4. 1. A escola e o intelectual transformador.

Ao discutir o papel do professor como intelectual no conceito gramsciano, como um agente de transformação social, faz-se necessário referendar a escola como um instrumento importante no processo de formação como também de atuação dos intelectuais orgânicos para o projeto hegemônico da classe dominada. Faz se necessário, porém entender que ela não é simplesmente um local de instrução, mas também onde a cultura da classe dominante é transmitida aos alunos. A escolarização não é neutra e nem está a serviço das necessidades dos alunos especialmente os “das classes oprimidas”. A escola, segundo Giroux (1997, p. 26) “[...] é um poderoso instrumento para a reprodução das relações capitalistas de produção e ideologias legitimadoras dominantes dos grupos governantes.”

No que se refere ao aspecto de reprodução:

[...] atribui à escola uma grande responsabilidade pela reprodução social. Ele afirma que esta tem nas mãos todas as crianças, independentemente de classe social, e numa idade em que estão vulneráveis, recebendo a influência do aparelho de estado familiar e do aparelho de estado escolar, os quais, por sua vez, estão envolvidos pela ideologia dominante. Desta forma, a escola contribui, não só na infância, mas durante todo o processo de escolarização, para a formação de indivíduos recheados da ideologia que convém ao papel que devem desempenhar na sociedade de classes, que será de explorados ou agentes de exploração. (FREITAS E FREITAS, 2011, p. 64-65).

Em relação ao criticismo escolar, Giroux (1997) aponta para o fato de que apesar dos críticos radicais da educação oferecerem modelos profundos de análise teórico-político da escolarização assim como pesquisas úteis para se questionar a ideologia educacional tradicional. Tal “teoria educacional radical sofre de algumas deficiências graves”, a qual a mais séria é continuarem “presos a uma linguagem que liga as escolas principalmente às

⁴ Henry Giroux foi um dos fundadores da pedagogia crítica nos Estados Unidos, além disso, foi pioneiro nos estudos voltados para a cultura, jovens, ensino superior e público, meios de comunicação e teoria crítica. Como crítico, propôs reflexões sobre as teorias educacionais, escola e mais ainda, sobre os professores e seu papel no processo ensino-aprendizagem, bem como a influência dos mesmos nos alunos. (Fonte: PORTAL EDUCAÇÃO < <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/14465/henry-giroux-e-os-professores-como-intelectuais-transformadores#ixzz4555qxOfd> > acesso em 06 Abr.2016)

ideologias e práticas da dominação, ou aos parâmetros estreitos do discurso da economia política”. (GIROUX, 1997, p. 67).

Nesta visão, as escolas são vistas quase que exclusivamente como agências de reprodução social, produzindo trabalhadores obedientes para o capital industrial; o conhecimento escolar geralmente é desconsiderado como uma forma de ideologia burguesa; e os professores são com frequência retratados como estando presos em um aparelho de dominação que funciona com toda a precisão de um relógio suíço. (GIROUX, 1997, p. 27).

Esta posição segundo Giroux (1997) impede que os educadores de esquerda desenvolvam uma linguagem programática para reformas pedagógicas ou escolares. Ademais os teóricos críticos, não somente deturpam a natureza contraditória das escolas, como também “recuaram diante da necessidade política de questionar-se a tentativa conservadora de moldar o apoio ideológico à sua visão de educação pública”, que como resultado, “os conservadores exploraram habilmente os medos públicos acerca da escola de uma maneira que tem passado quase que incontestada pelos educadores radicais”.

Deste modo resalta Giroux (1997, p. 31) que “[...] os conservadores não apenas dominaram o debate acerca da natureza e propósito da escola pública, como também têm cada vez mais determinado os termos em torno dos quais as recomendações políticas têm sido desenvolvidas e executados em níveis local e nacional”.

Para que a “pedagogia radical se torne um projeto político viável” tornando possível uma mudança de paradigma na escolarização, resultando em uma nova perspectiva capaz de produzir transformações profundas na educação voltada para as classes subalternas:

[...] ela precisa desenvolver um discurso que combine a linguagem da análise crítica com a linguagem da possibilidade. Desta maneira, ela deve oferecer análises que revelem as oportunidades para lutas e reformas democráticas no funcionamento cotidiano das escolas. De forma semelhante, ela deve oferecer as bases teóricas para que professores e demais indivíduos encarem e experimentem a natureza do trabalho docente de maneira crítica e potencialmente transformadora. (GIROUX, 1997, p. 27).

Neste discurso, há dois elementos que Giroux (1997) considera serem importantes, que são a definição das escolas como esferas públicas democráticas e a outra dos professores como intelectuais transformadores.

O conceito de escolas como esferas públicas, para Giroux (1997, p. 30) significa

concebê-la “[...] como locais democráticos dedicados a formas de fortalecer o *self*⁵ e o social, que como lugares públicos, os estudantes aprendam o conhecimento e as habilidades necessárias para viver em uma democracia autêntica.” Como esferas públicas democráticas, estas escolas “são construídas em torno de formas de investigação crítica que dignificam o diálogo significativo e a atividade humana”, em que “estudantes aprendem o discurso da associação pública e responsabilidade social que busca recuperar a ideia da democracia crítica como um movimento social que apoia a liberdade individual e a justiça social”.

Quanto ao conceito de intelectual transformador, Giroux (1997) nos diz que ao politizar a noção de escolarização, tornou-se possível compreender “o papel que educadores e pesquisadores educacionais desempenham enquanto intelectuais que operam em condições especiais de trabalho e que desempenham uma função social e política particular”. Sobre isso Giroux (1997) afirma que ao compreenderem:

[...] que as condições materiais sob as quais trabalham, constituem a base para delimitarem ou fortalecerem suas práticas como intelectuais, os professores enquanto intelectuais precisarão reconsiderar e, possivelmente, transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham. Isto é, os professores devem ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas. (Giroux, 1997, p. 29).

Para que atuem como intelectuais, segundo Giroux (1997) estes “professores devem criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição do poder”, elaborando “um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores”.

Ao encarar os professores como intelectuais transformadores, Giroux (1997) argumenta que isto contribui na forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente, em razão de que:

Primeiramente ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os

⁵ Numa aceção geral, entende-se por *self* aquilo que define a pessoa na sua individualidade e subjetividade, isto é, a sua essência. O termo *self* em português pode ser traduzido por "si" ou por "eu", mas a tradução portuguesa é pouco usada, em termos psicológicos. Este termo foi utilizado inicialmente por vários psicanalistas ingleses, entre eles Donald Winnicott, para designar a pessoa enquanto lugar de atividade psíquica, ou seja, o *self* seria o produto de processos dinâmicos que asseguram a unidade e a totalidade do sujeito. (Fonte: INFOPEDIA - Dicionários Porto Editora). Disponível em < [http://www.infopedia.pt/\\$self-\(psicologia\)](http://www.infopedia.pt/$self-(psicologia)) acesso em 07 abr.2016).

professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas. (GIROUX, 1997, p. 161).

A concepção dos professores como intelectuais, fornece ainda, segundo Giroux (1997) “uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais oculta à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução”, levando estes professores a assumirem de forma responsável e ativa o “levantamento de questões sérias acerca do que ensinam como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando” significando uma responsabilidade na formação dos propósitos e condições de escolarização.

Porém, Giroux (1997) ressalta o fato de que onde existe uma divisão de trabalho na qual os professores não exerçam quase que nenhuma influência no aspecto normativo e político tornar-se impossível a realização da sua tarefa de intelectual transformador. Sendo necessário, portanto, repensar o papel do ensino, bem como as funções sociais concretas desempenhadas pelos professores para o desenvolvimento de uma sociedade mais democrática.

Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas. [...] podemos começar a repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos. [...] é importante não apenas encarar os professores como intelectuais, mas também contextualizar em termos políticos e normativos as funções sociais concretas desempenhadas pelos mesmos. Desta forma, podemos ser mais específicos acerca das diferentes relações que os professores têm tanto com seu trabalho como com a sociedade dominante. (GIROUX, 1997, p.162).

Neste sentido, para compreender a função social dos professores enquanto intelectuais faz-se necessário analisar segundo Giroux (1997) “as escolas como locais econômicos, culturais e sociais”, “atrelados às questões de poder e controle”, que muito mais do que lugares de transmissão de valores e conhecimento, constituem-se em lugares “que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla” que “servem para introduzir e

legitimar formas particulares de vida social”, onde “as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes”.

Portanto,

[...] as escolas não são locais neutros e os professores não podem tão pouco assumirem uma postura de serem neutros. [...] os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino [...] educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos”. (GIROUX, 1997, p. 162-163).

4. 2. O papel do professor como intelectual transformador

Na reformulação do papel do professor como intelectual em termos políticos e ideológicos, Giroux (1997) concorda com Gramsci dizendo que “[...] o intelectual é mais do que uma pessoa das letras, ou um produtor e transmissor de ideias. [...] são também mediadores, legitimadores, e produtores de ideias e práticas sociais; que [...] cumprem uma função de natureza eminentemente política.” (GIROUX, 1987 p. 186).

E seguindo a distinção entre intelectuais orgânicos “radicais” e “conservadores”, concebidos por Gramsci, estes professores intelectuais assumem conscientemente ou inconscientemente, a postura de intelectuais orgânicos conservadores ao fornecer às classes dominantes formas de liderança intelectual, tornando-se “os propagadores das ideologias e valores” desta mesma classe. Ou então a de intelectuais orgânicos radicais que segundo Gramsci “também buscam oferecer liderança intelectual e moral à classe trabalhadora”, provendo “as habilidades pedagógicas e políticas que são necessárias” para a formação de uma “consciência política e o desenvolvimento de liderança para envolver-se na luta coletiva”. (GIROUX, 1997).

Ainda sobre o papel desempenhado pelo intelectual, ligado às classes subalternas e comprometido com a transformação social, diz Freitas; Freitas (2011, p. 57) que ele também:

[...] necessita desenvolver pedagogias contra hegemônicas, a fim de fortalecer os estudantes, através do conhecimento por ele mediado e das habilidades sociais que são fundamentais para que estes possam funcionar na sociedade como agentes críticos capazes de trabalhar a serviço da transformação social.

Para Freitas; Freitas (2011, p. 58), “[...] o processo de aprender e ensinar em uma dimensão contra hegemônica” implica práticas pedagógicas “[...] que permitam a construção de saberes, que vai além da simples reprodução de informações, [...] na qual o homem é ser passivo, um receptor de informações na maioria das vezes desconectadas e sem sentido verdadeiro para sua vida”. É necessário, portanto, buscar a superação do trabalho docente com base apenas nos conteúdos dados, fazendo do processo de ensinar e aprender um momento de investigação crítica, onde os alunos aprendam o conhecimento e as habilidades necessárias e assim atuar de forma consciente na sociedade, buscando transformá-la.

Giroux (1997) afirma que o que é “essencial para a categoria de intelectual transformador a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”, onde,

[...] tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Dentro desta perspectiva, a reflexão e ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta. [...] Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. (GIROUX, 1987, p. 163).

Esta afirmação para Leite; Di Giorgi (2004, p. 138), expressa a necessidade de “[...] considerar a educação escolarizada sob o enfoque político [...]”, que possibilite a escola tornar-se “[...] parte do projeto social mais amplo, com o objetivo de ajudar os alunos a se desenvolverem para que as injustiças econômicas, políticas e sociais sejam superadas”, utilizando “[...] formas de ensinar que incorporem os interesses políticos de natureza emancipadora [...]”, no qual o aluno como agente crítico é “[...] capaz de problematizar o conhecimento e de utilizar o diálogo crítico, argumentando em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas.” (LEITE; DI GIORGI, 2004 p.139).

4. 3. A cultura e o intelectual transformador

Outro importante conceito trabalhado por Giroux (1997) e que se constitui em “um dos elementos teóricos mais importantes para o desenvolvimento de modos críticos de ensino escolar” se dá pela noção de cultura.

As escolas devem ser vistas como instituições marcadas pelo mesmo

complexo de culturas que caracterizam a sociedade dominante. As escolas são lugares sociais constituídos por um complexo de culturas dominantes e subordinadas, cada uma delas caracterizada por seu poder em definir e legitimar uma visão específica da realidade. (Giroux, 1997, p. 38).

Contribuindo para a noção de cultura no âmbito da pedagogia crítica está Paulo Freire que em sua noção de cultura segundo, Giroux (1997) está em desacordo tanto com a posição conservadora quanto com a posição progressiva⁶, onde para ele a cultura é:

[...] a representação de experiências vividas, artefatos materiais e práticas forjadas dentro de relações desiguais e dialéticas e os diferentes grupos estabelecem em uma determinada sociedade em um momento histórico particular. [...] uma forma de produção cujos processos estão intimamente ligados com a estruturação de diferentes formações sociais, particularmente aquelas relacionadas com gênero, raça e classe Também é uma forma de produção que ajuda os agentes humanos, através de seu uso de linguagem e outros recursos materiais, a transformar sociedade. Neste caso, a cultura está intimamente ligada à dinâmica de poder e produz assimetrias na capacidade dos indivíduos e grupos de definirem e realizarem suas metas. Além disso, a cultura também é uma arena de luta e contradição, e não existe uma cultura no sentido homogêneo. Pelo contrário, existem culturas dominantes e subordinadas que expressam diferentes interesses e operam a partir de terrenos de poder diferentes e desiguais. (GIROUX, 1997, p. 153).

Já Basei (2007) ao discutir a “escola como um espaço de cruzamento de cultura(s)”, traz as contribuições de Pérez Gómez que assume:

[...] cultura como o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. (BASEI, 2007, p. 17).

Assim conforme Basei (2007) “a escola seria um espaço importante para as discussões que envolvem tal questão e suas representações na sociedade”, concordando com Pérez Gómez (2001) ao afirmar que, é necessário que se passe a:

⁶ Segundo Giroux (1997) no primeiro caso, ele rejeita a noção de que a cultura pode ser facilmente dividida em formas superiores, populares e inferiores, sendo a cultura superior representante do legado mais desenvolvido de uma nação. A cultura, nesta visão, esconde as ideologias que legitimam e distribuem formas específicas de cultura como se estas não estivessem relacionadas com os interesses dirigentes e configurações de poder existentes. No segundo caso, ele rejeita a noção de que o momento de criação cultural reside exclusivamente nos grupos dirigentes e que as formas culturais dominantes guardam simplesmente as sementes da dominação. Relacionada com isso, e igualmente rejeitada por Freire, é a suposição de que os grupos oprimidos possuem, por sua própria posição no aparato de dominação, uma cultura progressista e revolucionária que só está esperando para ser liberta dos grilhões de dominação da classe dirigente. (GIROUX, 1997).

[...] considerar a escola como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica, [...] é a mediação reflexiva daqueles influxos plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações. (BASEI, 2007, p. 17).

Tal perspectiva, segundo Moreira; Candau (2003, p. 45) demanda:

[...] um novo olhar, uma nova postura, e capacidade [...] de identificar as diferentes culturas que se entrelaçam no universo escolar, bem como de reinventar a escola, reconhecendo o que a especifica, identifica e distingue de outros espaços de socialização: a “mediação reflexiva” que realiza sobre as interações e o impacto que as diferentes culturas exercem continuamente em seu universo e seus atores.

Mas para Moreira; Candau (2003) a pluralidade e a diferença sempre foram obstáculos para a escola, que tende a silenciá-las e neutralizá-las por sentir-se “mais confortável com a homogeneização e a padronização”. Ainda assim, o fato de “abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas” representa o grande desafio que a escola precisa enfrentar.

Deste modo no que se refere à educação, é proposto por Basei (2007) “uma reestruturação cultural das formas de agir, sentir e pensar o mundo”, como sendo uma das “condições fundamentais para práticas educativas interculturais e a emancipação humana”, apontando alguns princípios e eixos norteadores para a emancipação dos sujeitos envolvidos neste processo, como:

[...] a consideração dos sujeitos como o eixo principal, ou seja, tudo gira em torno dos sujeitos, sejam eles professores, alunos ou pessoas da comunidade externa, todos são considerados sujeitos históricos, culturais e sociais que convivem em um determinado contexto e possuem as representações simbólicas deste meio que criaram, do qual usufruem e modificam suas ações, modelando sua identidade. [...] que cada sujeito deve ter o direito de expressar-se e expressar os conteúdos próprios de cultura. [...] E ainda, [...] que a estrutura curricular, a divisão dos conteúdos deve ser considerada em sua totalidade, entendida como um todo organizado de modo a distribuir os conteúdos buscando integrar os aspectos socioculturais às expectativas dos alunos. Sendo assim, os conteúdos trabalhados devem atender as necessidades dos alunos, de modo a não tornarem-se abstratos, pois mesmo buscando uma educação intercultural estes conteúdos devem estar relacionados com as vivências e conhecimentos que os alunos têm destes e da realidade que observam fora do ambiente escolar. (BASEI, 2009, p. 01).

A respeito disso Giroux (1997) propõe que a pedagogia crítica seja desenvolvida como forma de política cultural, fazendo-se necessário que “tanto professores quanto alunos sejam vistos como intelectuais transformadores”. Tal categoria torna-se bastante útil por vários modos, onde,

Primeiro, ela significa uma forma de trabalho na qual o pensamento e atuação estão inextricavelmente relacionados, e, como tal, oferece uma contra-ideologia para as pedagogias instrumentais e administrativas que separam concepção de execução e ignoram a especificidade das experiências e formas subjetivas que moldam o comportamento dos estudantes e professores. Segundo, o conceito de intelectual transformador faz entrarem em ação os interesses políticos e normativos que subjazem às funções sociais que estruturam e são expressas no trabalho de professores e estudantes. [...] Finalmente, [...] representa uma demanda adicional por um discurso crítico que analise como as formas culturais acercam-se das escolas e como tais formas são experimentadas subjetivamente. (GIROUX, 1997, p. 136).

Entretanto, Santos (2010) afirma que para a pedagogia crítica ser realizável é necessário encarar as escolas como esferas públicas democráticas, onde professores e alunos unam-se em prol de uma “nova visão emancipadora da sociedade,” construída a partir da investigação crítica que une a história e a prática. Sendo que esta ação exige um tipo de diálogo e crítica que procura “denunciar a tentativa da cultura escolar dominante ocultar a história”, questionando “as hipóteses e práticas que constituem as experiências vividas na escolarização diária sujeitas à organização política, ou seja, como são produzidas e reguladas”.

Entendendo as deficiências teóricas que caracterizam as visões tradicionais do ensino e currículo escolar, segundo Giroux (1997) devem ser desenvolvidas novas teorias de prática educacional. E estas novas teorias devem iniciar pelo questionamento contínuo e crítico daquilo que é “dado como garantido” no conhecimento e prática escolar. Além disso, deve-se fazer uma tentativa de analisar as escolas como locais que, embora basicamente reproduzam a sociedade dominante, também contêm a possibilidade de educar os estudantes para torná-los cidadãos ativos e críticos (e não simplesmente trabalhadores). As escolas devem passar a ser vistas “como locais tanto instrucionais como culturais”.

Para a assimilação de uma pedagogia crítica que seja libertária e reflexiva segundo Giroux (1997), faz-se necessário compreender as escolas behavioristas⁷ e humanistas, que como princípios teóricos que dominam e orientam as atividades desenvolvidas na instituição escolar, possuem ambas como ponto em comum,

[...] uma noção truncada da função da escolarização; a defesa tácita de uma visão que nega a importância dos modelos e conflitos teóricos; e uma incapacidade de dar o devido peso ao capital cultural do estudante como

⁷ Behaviorismo - Corrente da psicologia, também denominada de comportamentalismo, que considera que a psicologia só pode estudar os comportamentos diretamente observáveis. Esta corrente foi criada a partir dos estudos de John Watson e Ivan Pavlov, no início do século XX. A teoria do reflexo condicionado, elaborada por Pavlov, que define o comportamento como o conjunto das reações ou respostas exteriores e observáveis de um organismo a um estímulo, constitui um dos elementos principais do behaviorismo clássico. (MARQUES, 2000).

ponto de partida para as atividades de aprendizagem. Além disso, ambas as escolas deixaram de examinar as funções latentes da escolarização, muito embora tais funções afetem os objetivos do currículo formal. (GIROUX, 1987, p. 81).

Este capital cultural, segundo Giroux (1987) “refere-se aos atributos cognitivos, linguísticos e dispositivos que os diferentes estudantes trazem às escolas”, cuja relação com os objetivos da sala de aula deixaram de serem analisadas por ambas as escolas de teorias behavioristas e humanistas, cuja importância é fundamental para o desenvolvimento de relacionamentos sociais progressistas nas salas, permitindo aos estudantes usarem formas de capital linguístico e cultural por meio das quais dão sentido às suas experiências cotidianas.

Assim sendo, as teorias behavioristas e humanistas negligenciam a relação da teoria com a realidade, ou seja, aquilo que vivemos e percebemos, pois tanto a teoria como a realidade inseparavelmente promovem o conhecimento. Nesse contexto, surgem os professores considerados intelectuais transformadores, cujo trabalho docente não deve se visto como sendo puramente técnico, mas encarados como intelectuais, elucidando “a importante ideia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento”.

Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos. Dentro deste discurso, os professores podem ser vistos não simplesmente como operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens. (Giroux, 1997, p. 161).

Nisto concorda Gramsci (2001, p. 52-53) quando afirma que:

Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo “faber” do homo “sapiens”. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar.

Portanto, em seu engajamento sociopolítico, os intelectuais transformadores necessitam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica com a linguagem da

possibilidade, de forma a reconhecer que é possível promover mudanças. Manifestando-se “contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas”. Por outro lado, que trabalhem para “criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável”. Afirmo Giroux (1997, p. 163) que “[...] apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, podemos observar que o professor em uma perspectiva revolucionária e transformadora pautada em um fazer pedagógico crítico, pode desempenhar um papel importante na construção de uma sociedade mais justa e igualitária para si e para os seus alunos. Este ideal parte do pressuposto que tanto a Escola quanto o Professor desempenham uma função social no contexto em que estão inseridos. Claro que esta função dependerá muito da classe a qual estão comprometidos e engajados.

Caso estejam compromissados com classe dominante, suas funções serão de reprodução das relações capitalistas de produção e ideologias legitimadoras da dominação desta classe. Se por outro lado o compromisso for com os dominados, ou seja, os subalternos as funções destes serão promover a emancipação desta classe, bem como a sua própria transformação por meio dos saberes a eles transmitidos, respeitando suas subjetividades e sua condição cultural, e a partir delas, elevá-los a outro nível de cultura única de modo igualitário sem distinção alguma como pensou Gramsci na proposta da escola única. E assim com tal formação torná-los capazes de agir sobre a realidade a eles impostas e como sujeitos históricos críticos e ativos, buscarem transformá-la.

Pensando a escola hoje, com base nas análises da pesquisa bibliográficas de teóricos que pensaram a educação, assim como o papel do professor no processo de escolarização, podemos afirmar que ainda que a escola, como instrumento de dominação e manutenção do “status quo” da classe dirigente esteja saturada de suas ideologias, é possível por meio de um discurso crítico e libertário, construir no seu interior uma filosofia da práxis, que segundo Gramsci seja capaz de desconstruir o discurso ideológico dominante, e construir outro discurso combinando segundo Giroux “a linguagem de análise crítica com uma linguagem da possibilidade” produzindo assim transformação a favor dos professores, alunos e da própria sociedade como um todo.

Para ser efetiva, a educação necessita ter como elemento principal, a emancipação dos alunos bem como, atentar para as contradições presentes no seio da sociedade, trazendo-as para o debate dentro da escola, nas aulas assim como também fora dela, na própria sociedade civil com a participação de todos: professores, alunos, pais e toda a comunidade. E assim buscar não apenas teorizar as questões levantadas, mas relacionar teorias com práticas concretas que possam trazer soluções aos problemas que se apresentam dentro da escola assim como fora dela, na sociedade, pois aquela é reflexo desta e vice versa.

Dentro deste contexto, está o professor intelectual transformador que consciente do seu papel e de sua responsabilidade, assume uma postura crítico reflexiva, porém flexível, receptivo e sensível aos problemas apresentados a ele no âmbito da escola e fora dela. E no desempenho de sua função transformadora, busca trabalhar os conteúdos que ensina, tendo clareza dos objetivos e metodologias, pautadas em “[...] ideologias que buscam incorporar um projeto de transformação e regulação, sendo requerido dele nesta formulação, uma forma de estudo curricular que enfatize o histórico e o cultural em relação aos materiais e práticas educativas.” (Giroux, 1997).

Deste modo este professor precisará se ver como agente transformador da sociedade capaz de intervir no mundo ao qual se insere. Entendendo que as escolas para Giroux (1997) não são lugares neutros, e, portanto, tais professores não podem assumir uma postura de neutralidade face aos desafios que se apresentam à eles na modernidade. É preciso ser protagonistas da história.

Acredito que é possível por meio da educação produzir mudanças na sociedade. Tal crença talvez soe como ingenuidade, mas faço uso das palavras de Gadotti (2007) ao se referir à preocupação fundamental de Paulo Freire que era “mudar o mundo através da educação, da educação política”. Diz ele: “a educação não muda, mecanicamente, a sociedade, mas muda os seres humanos que podem mudar suas vidas e suas estruturas políticas, sociais e econômicas”. Penso que a partir das mudanças que ocorrem em nós, enquanto seres humanos por meio da educação faz com que nos tornemos agentes de mudanças e transformações do que está nossa volta, ou seja, a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Letícia Carneiro. Intelectuais e revolução cultural no pensamento de Antonio Gramsci. **Poiésis** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Unisul. v. 7, n. 12, p. 430 - 444, jun/dez. 2013. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/issue/view/119/showToc>> Acesso em: 04 nov. 2015.
- ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **Lua Nova** [online]. 2010, n. 80, p. 71-96. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n80/04.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2015.
- BASEI, Andréia Paula. Escola e cultura(s): repercussões e possibilidades para uma prática pedagógica intercultural. **Lecturas: Educación Física y Deportes**. Revista Digital - Buenos Aires - año 12, n° 111, p. 01, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/indic111.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2015.
- BRANDÃO, Nágela Aparecida; DIAS, Edmundo Fernandes. **A questão da ideologia em Antonio Gramsci**. Trabalho & Educação – vol.16, n° 2, jul / dez, 2007, p. 82-91. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/877/769> > Acesso em: 25 ago. 2015.
- CASTRO, Michele Corrêa; RIOS, Valdir Lemos. Escola e educação em Gramsci. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 7, n. 3, p. 221-228, 2007.
- FIORI, Giuseppe. **A vida de Antonio Gramsci**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 80, n° 195, p. 277-289, mai/ago. 1999. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/download/183/183>>. Acesso em: 14 nov. 2015.
- FREITAS, Luciane Albernaz de Araujo; FREITAS, André Luis Castro de. A prática docente a serviço da transformação social. In: **Congresso Nacional de Educação**. nov/2011. Curitiba/PR. Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, Curitiba, 2011. p. 10749 – 10760. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6095_3857.pdf> Acesso em: 11 nov. 2015.
- GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1 ed. – São Paulo : Publisher Brasil, 2007.
- GALASTRI, Leandro de Oliveira. **Revisionismo “Latino” e Marxismo: de Georges Sorel a Antonio Gramsci**. 2011. 309 f. Dissertação (Doutor em Ciência Política) – Universidade Estadual de Campinas, instituto de filosofia e ciências humanas, São Paulo.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. – 2ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Edição e Tradução Carlos Nelson Coutinho; Co-edição, Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. – 3ª Ed.- Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 2004. v.1.

_____. **Cartas do Cárcere**. Tradução Luiz Sergio Henriques; Organizadores Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sergio Henriques – Rio de Janeiro; Civilização Brasileira -2005, vol.2005.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4ª ed. Civilização Brasileira Rio de Janeiro, 1979.

HORA, Lícia Cristina Araújo da. Princípios de trabalho e cultura na formação da classe Trabalhadora: desvendando as contradições do discurso oficial. **IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”**. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5. Disponível em: <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigos/principios-trabalho-cultura-formacao.pdf>. Acesso em: 07 out. 2015.

JESUS, Antônio Tavares de. **A educação como hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. 1985. 183 f. Dissertação (Mestrado em filosofia e historia da educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000017912&opt=4> > Acesso em: 03 nov.2015.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos. **Educação (UFMS)**, v. 29, n. 2, p. 135-146, 2004. Disponível em: < <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/3846/2199>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Gramsci no limiar do século XXI.**, Campinas/SP. Librum Editora, 2013.

MARI, Cezar Luiz de. **O papel educador dos intelectuais na formação ideológica e hegemônica em Gramsci: uma perspectiva de emancipação humana**. In: LEITE, Domingos (org.). Trabalho e Formação Humana: o papel dos intelectuais e da educação. Curitiba: UFTPR, 2011, p. 65-84.

MARQUES, Ramiro. **Dicionário breve de pedagogia**. Portugal: Editora Presença, 2000.

MARXISTS INTERNET ARCHIVE. **Dicionário Político**. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/l/lenin.htm>> Acesso em: 06 abr. 2016.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a Prática de Fichamentos, Resumo, Resenhas.** 11^a. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINASI, Luiz Fernando. (Org.). **A categoria bloco histórico em Antonio Gramsci: apontamentos, estudo e reflexões.** Rio Grande: Luís Fernando Minasi Editor, 2012. p. 9-13.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação.** n 23, Rio de Janeiro, mai/ago, 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413-247820030002&lng=pt&nrm=isso >. Acesso em: 17 nov. 2015.

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário Luiz Neves. A educação em Gramsci. **Revista Teoria e Prática da Educação.** V. 15, n. 2, p. 25-33, mai/ago. 2012.

PIMENTA, Alessandro Rodrigues; NASCIMENTO, Giovanni. Educação e autonomia em Gramsci. **Evidencia.** Araxá/MG [online], nº 5, p. 17-38, 2009. Disponível em: <<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/339/321>> Acesso em: 09 set. 2015.

RAMOS, Leonardo; ZAHRAN, Geraldo. Da hegemonia ao poder brando: implicações de uma mudança conceitual. Cena Internacional – **Revista de Análise em Política Internacional.** Brasília/DF, Ano 8, nº 1, jun. 2006, p. 134-157.

SANTOS, Caroline Ayako Nakagawa. **A concepção de professor como intelectual transformador de Giroux e sua contribuição para a prática profissional de professoras iniciantes.** 2010. 68 f. Monografia (apresentada ao final do curso de licenciatura em Pedagogia) - da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais “orgânicos” em tempos de Pós-modernidade. **Cadernos CEDES.** Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006. Disponível em: < <http://cedes.preface.com.br/publicacoes/edicao/260>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

_____. Filosofia da práxis e (neo) pragmatismo. **Revista Brasileira de Educação** [online] n. 29, mai/ago, 2005, p. 28-39. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502903> >Acesso em: 08 set. 2015.

SIMIONATTO, Ivete. **Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana.** Revista Katálysis [online]. 2009, vol.12, n.1, p. 41-49. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v12n1/06.pdf>> Acesso em: 04 set. 2015.

SOARES, Rosemary Dore. Educação e escola nos cadernos do cárcere. **25^a Reunião anual da ANPED.** Caxambu/MG – 29/09 a 02/10/2002 - GT Filosofia da Educação. Disponível em: < <http://25reuniao.anped.org.br/tp251.htm#gt17> > Acesso em: 10 out. 2015.

_____. **Gramsci, o Estado e a escola.** Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2000.