Unesp **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

ANDERSON BOMBARDA

DILEMAS E CONTRADIÇÕES DA AUTONOMIA DOCENTE

ARARAQUARA – S.P.
2018

ANDERSON BOMBARDA

DILEMAS E CONTRADIÇÕES DA AUTONOMIA DOCENTE

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista- Campus de Araraquara como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura.

Orientador: Profº Dr. Denis Domeneghetti Badia

ARARAQUARA – SP
2018

Bombarda, Anderson
Dilemas e contradições da autonomia docente / Anderson Bombarda — 2018
85 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: : Prof° Dr. Denis Domeneghetti Badia

1. Autonomia. 2. Cultura . 3. Educação. 4. Filosofia Reflexiva. 5. Hegemonia. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ANDERSON BOMBARDA

DILEMAS E CONTRADIÇÕES DA AUTONOMIA DOCENTE

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho do Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras-UNESP/Araraquara como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura.
Orientador: Profº Dr. Denis Domeneghetti Badia

Data da defesa: 25/01/2018

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profº Dr. Denis Domeneghetti Badia
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Membro Titular: Profª Dr. Paula Ramos de Oliveira
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Membro Titular: Profª Dr. Lígia de Almeida Durante Correa dos Reis
Coordenadora Pedagógica - Prefeitura Municipal de Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho a todos os meus familiares e amigos, ao meu avô João Laurindo (in memoriam) que sempre foi um grande incentivador pessoal.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus por ter me dado forças para superar momentos difíceis nessa caminhada.

Aos meus pais, familiares e amigos que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização desse sonho pessoal.

Ao meu orientador, Professor Denis, por ter acreditado no meu potencial e ter me dado a oportunidade para os estudos.

“O que me preocupa não é nem o grito dos corruptos, dos violentos, dos desonestos, dos sem caráter, dos sem ética... O que mais me preocupa é o silêncio dos bons!”

(Martin Luther King)

RESUMO

O presente trabalho objetivou, através de pesquisa qualitativa, problematizar o papel da escola e do docente para a construção de uma educação autônoma, opondo-se às heteronomias formativas do sistema capitalista, criador de desigualdade através do processo hegemônico burguês. Como referência teórica para a categoria de análise, apropriamo-nos dos embasamentos de Kant e Paulo Freire, realizando convergências entre ambos, para compreender os mecanismos inerentes para uma educação que esteja estruturada sobre os preceitos autônomos. Como contribuições e possibilidades, apropriamo-nos do projeto educacional de Gramsci, trazendo em sua tônica a escola "unitária" como uma concebível resolução para os antagonismos existentes frentes à edificação da autonomia, criando uma linha tênue entre onilateralidade e autonomia.

Palavras – chave: Autonomia. Cultura. Educação. Filosofia Reflexiva. Hegemonia

ABSTRACT

The present work aimed, through qualitative research, to problematize the role of the school and the teacher for the construction of an autonomous education, opposing the formative heteronomies of the capitalist system, creating inequality through the bourgeois hegemonic process. As a theoretical reference for the category of analysis, we take the basics of Kant and Paulo Freire, making convergences between the two, to understand the inherent mechanisms for an education that is structured on the autonomous precepts. As contributions and possibilities, we take Gramsci's educational project, bringing in its tonic the "unitary" school as a conceivable resolution to the existing antagonisms towards the construction of autonomy, creating a tenuous line between onilaterality and autonomy.

Keywords: Autonomy. Culture. Education. Reflective Philosophy. Hegemony

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	**12**
2 DO CONCEITO DE AUTONOMIA E SUA EDUCAÇÃO AUTÔNOMA	**14**
2.1 As raízes históricas e filosóficas	**15**
2.2 Jusnaturalismo e Contratualismo, do estado de Natureza ao estado político	**17**
3 EDUCAÇÃO, AUTONOMIA E PRÁTICAS DOCENTES	**29**
3.1 O contexto político histórico da pedagogia do oprimido de Freire.	**31**
3.2 A crítica à concepção de educação bancária e a oposição à Heteronomia	**34**
3.3 Convergências teóricas entre Kant e Freire	**36**
3.4 A questão dos Círculos Culturais	**38**
3.5 O Contexto histórico e político do pensamento Gramsciano	**40**
3.6 Pensamentos, prática e educação em Gramsci	**43**
3.7 Escola única ou unitária, segundo os pressupostos Gramscianos	**52**
3.8 As Etapas escolares e a organização da escola segundo Gramsci	**58**
3.9 O papel do docente e a importância da autonomia no projeto unitário de Gramsci	**63**
4 CURRÍCULO: MECANISMO PARA UMA EDUCAÇÃO AUTONÔMA	**72**
4.1 As origens da criticidade do currículo	**72**
4.2 A educação como controle social	**76**
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	**79**
REFERÊNCIAS	**81**

1. INTRODUÇÃO

A questão da autonomia docente é muito abordada no contexto educacional hodiernamente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que visam o estabelecimento de diretrizes para a educação brasileira, citam em sua introdução aos conteúdos disciplinares, que é necessário "aprender a aprender", sendo também um dos pilares da educação segundo o relatório da UNESCO (2010). Mas até que ponto podemos realmente aprender, visto que a escola é comandada por estruturas heteronômicas, que inibem as possibilidades de criar vínculos autônomos?

Sobre essa corrente pedagógica contemporânea, intitulada "Pedagogia das competências", DUARTE (2001) denomina de pedagogias do "aprender a aprender", que na sua interpretação nada mais é que o multiculturalismo facetado, gerador de uma ilusão que configura a suposta sociedade do conhecimento, voltada para a formação adaptativa do indivíduo frente ao capitalismo neoliberal. "A sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo" (DUARTE, 2001, p.39).

Na primeira seção deste trabalho, discutiremos o conceito de autonomia, tendo como base sua etimologia e sua estruturação filosófica. Inicialmente, para começar a pensar sobre autonomia, temos que ter a ressalva que cabe a ela vários processos interpretativos e sua relatividade, ou seja, sua parcialidade quanto às dimensões aplicativas desse conceito. BODEN (1996, p.95) afirma: "autonomia não é uma propriedade tudo ou nada. Possui muitas dimensões, e muitas gradações", deixando claro que qualquer tentativa genérica de reduzi-la simplesmente a uma conceituação única é errônea, fazendo-se necessário adquirirmos consciência sobre o seu entendimento, o que é um exercício parcial.

Acerca das concepções de autonomia em Kant, ocorre a necessidade de analisarmos previamente duas correntes teóricas filosóficas: o jusnaturalismo e o contratualismo. Ambas as correntes serão de extrema importância para compreendermos o movimento iluminista que terá em Kant uma das grandes figuras simbólicas, visto que o mesmo embasou este movimento no "século das luzes". Inseridos nessa questão, iremos interpretar as modernas doutrinas contratualista e jusnaturalista, na tentativa de explicar o surgimento e a manutenção do Estado, sendo de suma importância dentro da pesquisa a relação estabelecida entre Estado e educação.

Na seção seguinte, partindo da premissa de Kant, ao relacionar a construção do ser autônomo ao ligamento da capacidade de raciocinar sem sofrer influências de meios externos, consideramos viável "conversar" com o conceito de autonomia em Paulo Freire.

Para construirmos uma reflexão em torno da autonomia e da liberdade a partir de Freire, acreditamos ser importante destacar o que os (PCN), orientam em torno dessa temática, haja vista que, como já relatamos, é o referencial que norteará a educação brasileira: "a autonomia é tomada ao mesmo tempo como a capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas" (PCN, vol:1, p. 94).

Segundo FREIRE (2010), "essa relação dialética entre opressores e oprimidos, a qual irá nos remeter a um processo contínuo de desumanização, leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutarem contra quem os fez menos" (Ibid., p. 33). Cabe à escola, portanto, ser o local de transformação desse processo revolucionário.

Posteriormente, buscamos trazer as contribuições teóricas de Gramsci e seu projeto educacional. Esse caminho teórico foi percorrido com o intuito de realizar uma aproximação entre autonomia e onilateralidade, como princípios relevantes para a construção de uma nova ordem social, destacando o papel do docente no meio desse cenário.

Na última seção deste trabalho, dedicaremos atenção especial aos currículos, por entendermos que estes se configuram como parte indispensável para a conquista de uma educação livre e autônoma. Desta forma, utilizaremos como referências, textos de PARO (2007), SILVA (2001) e MOREIRA e SILVA (1994) por discutirem a questão curricular e a partir do materialismo histórico dialético, a fim de elucidarmos a relação intrínseca do currículo com o controle social.

2. DO CONCEITO DE AUTONOMIA E SUA EDUCAÇÃO AUTÔNOMA

Ao pesquisarmos sobre a etimologia da palavra autonomia, encontramos sua origem no grego, que significa autogoverno ou governar-se a si próprio. Etimologicamente, autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei). Autonomia é oposta à heteronomia, que, em termos gerais, é toda lei que procede de outro, *hetero* (outro) e *nomos* (lei). Caracteriza-se autônomo a condição de quem determina a própria lei, já quem é determinado por algo além de si, que seja oposto às questões que envolvam a liberdade de autodecidir, a esse antagonismo é dado o nome de heteronomia. "Etimologicamente, autonomia é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma à lei à qual se submete". (LALANDE,1999, p.115) e heteronomia é: "condição de uma pessoa ou de uma coletividade que recebe do exterior a lei à qual se submete". (LALANDE,199, p.115), sendo necessário o diálogo entre os dois termos, para a existência de uma condição autônoma e não podendo acontecer fora das relações sociais e essa ser confundida com autossuficiência. Autonomia atribui ao sujeito que ele seja capaz de fazer uso de sua liberdade e determinar-se, criando uma linha tênue com a liberdade, porém não sendo ambos, considerados sinônimos (ZATTI, 2007).

Neste sentido, uma escola ou docência autônoma é aquela a qual governa a si própria. No âmbito da educação, o debate moderno em torno do tema remonta ao processo dialógico de ensinar contido na filosofia grega, que preconizava a capacidade do educando de buscar resposta às suas próprias perguntas, exercitando, portanto, sua formação autônoma. Segundo DARWALL (2006) apud NARDI (2010), temos quatro existências de processos autônomos.

1. **Autonomia Pessoal:** O agente determina sua conduta, pelos seus valores mais estimados e próprios.
2. **Autonomia Moral**: O agente escolhe de acordo com suas convicções próprias ou princípios.
3. **Autonomia Racional**: O agente age com base no que ele acredita serem as mais fortes razões.
4. **Autonomia Agencial**: O comportamento do agente é uma ação genuína e consequentemente atribuível a ele como um agente. (DARWALL, 2006, p.265 apud NARDI, p.17).

Diante desses vários mecanismos dialógicos necessários para que se obtenha a existência de uma autonomia plena ou completa, faz-se necessário buscarmos as raízes históricas que envolvem o conceito de autonomia e estabelecer as "pontes" que ligam as

definições e discussões contemporâneas em torno do mesmo. Para tanto, haja vista que é necessário um apuramento refinado e cuidadoso, todavia, estamos propondo-nos à discussão e reflexão sobre um dos temas centrais dentro do ambiente escolar nos dias atuais, seja a sua inserção nos cursos de formação de docentes, ou suas interfaces dentro do trabalho realizado pelos docentes frente às estruturas de trabalho ligadas ao âmbito do Estado.

2.1 As Raízes Históricas e Filosóficas

É notório o saber que na atualidade as discussões e as concepções acerca do processo autônomo são um dos temas abrangentes da educação no século XXI. Porém, faz-se necessário a busca por suas raízes históricas na antiguidade clássica, para que, posteriormente, possamos estar melhores embasados para o seu entendimento, bem como para que suas divergências e dimensões atinjam um processo de autonomia.

Retomaremos nossas reflexões a respeito da autonomia pelo classicismo, com as concepções platônicas de educação acerca do ideal educacional grego, a Paidéia, e consequentemente o período iluminista, com a concepção de um novo ideal de formação humana, baseando-se na concepção educacional pensada por Rousseau (1968) e por Kant (2008,1996). Ambos os filósofos apontam para a humanização e para o aperfeiçoamento do homem por meio da educação, destacando a importância da formação autônoma. Na Grécia, notamos uma perspectiva mais voltada para a formação do governante, do filósofo, do pensador, do sábio e, na concepção iluminista, uma perspectiva mais humanista, tendo no desenvolvimento da razão, a possibilidade do homem atingir seu potencial natural, seja para suas aptidões individuais ou coletivas de cidadão.

Ao pesquisarmos as raízes históricas desse conceito tão mencionado na educação, a partir da história da educação, encontramos o conceito de autonomia com seu início na antiguidade clássica, em sociedades que visavam a construção de uma nova civilização, e consequentemente a elaboração de um novo homem. “Esse projeto visava a “construção” do Homem em todas as suas dimensões. A partir desse Homem, seria possível lançar as bases de uma nova civilização” (BRAGA, 2000, p. 40). Buscando uma nova configuração social em torno da polis, essa nova proposta de formação educacional, a Paidéia, tornou-se até os dias atuais, uma grande fonte de inspiração àqueles que buscam discutir temas relacionados à educação, sobretudo, relacionando-os aos contextos da história do pensamento educacional e à filosofia da educação.

De acordo com Jaeger, o conceito de Paidéia está nesse contexto totalmente relacionado à formação do homem grego em sua totalidade, sendo elas, físicas, sociais e históricas. A Paidéia trata da criação de um novo ideal, caracterizando-se pela busca do ser humano mais elevado. Jaeger ainda afirma quanto aos gregos, que "a mais alta obra de arte que o seu anelo se propôs foi a criação do Homem vivo. Os Gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente" (JAEGER, 1994, p. 13). Dentro dessa formulação, os ensinamentos socráticos canalizados e inclinados para os cuidados da alma, divergiam em muito da colocação cultural de sua época, que privilegiava o ter em detrimento do ser, assim, como Platão (1999) nos descreve:

> Nada mais faço a não ser andar por aí convencendo-vos, jovens e velhos, a não cuidar com tanto afinco do corpo e das riquezas, como de melhorar o mais possível a alma, dizendo-vos que dos haveres não provém a virtude para os homens, mas da virtude provêm os haveres e todos os outros bens particulares e públicos" (PLATÃO, 1999, p. 57).

Dentro desse contexto, buscando convergências, vale afirmar que, conforme a visão platônica, na qual Sócrates está inserido, o objetivo principal da educação grega era a formação política do homem, a construção do futuro governante. "A premissa fundamental da qual Sócrates parte (...) é a de que toda educação deve ser política. Tem necessariamente de educar o Homem para uma de duas coisas: para governar ou ser governado" (JAEGER, 1994, p. 546). Sócrates nos propõe em suas concepções, uma educação que esteja baseada em uma formação política, que prepara o cidadão para ser governante da sua cidade, da sua casa, da sua própria vida, em outras palavras, resumidamente ele propõe que o cidadão, as pessoas necessitam governar-se a si mesmas, ou seja, exercer a autonomia dentro desse contexto que nos remete.

A estruturação filosófica do conceito de autonomia tem suas bases no movimento liberal iluminista, pautado no uso da razão. Segundo Zatti (2007):

> A filosofia iluminista possui uma confiança decidida na razão humana, propõe um despreconceituoso uso crítico da razão voltada para a libertação em relação aos dogmas metafísicos, aos preconceitos morais, às superstições religiosas, às relações desumanas e tiranas políticas, os quais representam para os iluministas a heteronomia. A libertação dessas heteronomias por meio do uso crítico da razão possibilitaria experiências de autonomia (ZATTI, 2007, p.18)

Esse movimento conhecido como Iluminista ou Ilustração do século XVIII, "compôs o chamado "Século das Luzes" e teve, dentre as suas características principais, a defesa da capacidade humana de conhecer e agir mediante o uso da razão" (NARDI, 2010, p.18), libertando o homem das superstições e da ignorância, vestígios históricos da idade média que ainda assolavam a população e a sociedade do século XVIII, fazendo do homem o centro de suas decisões, livrando-se das contestações religiosas que ainda vigoravam tais como as Heresias, que tem sua origem grega e o significado de "escolher". Porém, diferente do seu significado, não permitia que o homem pensasse e divergisse dos dogmas religiosos tornando-os criminosos (Macedo, 1996).

Segundo Nardi (2010), a corrente jusnaturalista tem importante influência nas concepções que irão guiar o século ou movimento das luzes, configurando dentro desse ideal ou concepção, a defesa da existência de direitos advindos da natureza humana quer sejam eles a "manifestação pessoal ou coletiva, independente de contextos, convenções sociais e ou, qualquer outro expediente criado pelo homem" (NARDI, 2010, p.19). Na Idade Média, este conceito adquire estruturação teológica em razão da vinculação do direito natural à lei divina. Todavia, é com o pensador John Locke (1632-1704) que as concepções jusnaturalistas adquirirão os contornos atuais, tais como os conhecemos hoje em dia, e que inspiraram a maioria dos pensadores iluministas. Entre esses, Kant, sendo, nas interpretações desse autor, a definição de que o estado de natureza possui uma lei da natureza ou natural para governá-lo, que assim a todos obriga, e sendo a razão, "essa lei, ensinando a todos os homens que tão só a consultem, sendo todos iguais e independentes, que nenhum deles deva prejudicar a outrem na vida, na saúde, na liberdade ou nas posses" (LOCKE, 1978, p.36).

2.2 Jusnaturalismo e Contratualismo, do estado de Natureza ao estado político.

Diante das concepções de autonomia em Kant que pretendemos mais a frente destacarmos, faz-se necessário empreendermos previamente sobre essas duas correntes teóricas filosóficas: o jusnaturalismo e o contratualismo, que, como antevimos, serão de extrema importância para compreendermos o movimento iluminista que terá em Kant uma das grandes figuras simbólicas que irão embasar as correntes teóricas do século das luzes. Inseridos nessa questão, dialogaremos e nos apropriaremos das modernas doutrinas contratualista e jusnaturalista por Thomas Hobbes, em Leviatã, e John Locke, em Segundo Tratado sobre o Governo, para apresentar o surgimento e a manutenção do Estado, sendo de suma importância para a pesquisa esta relação tênue estabelecida entre Estado/educação, que

consequentemente irá inibir a criação de vínculos autônomos os quais futuramente destacaremos dentro do trabalho, relacionando com a questão hegemônica em Gramsci, bem como sua concepção de educação e autonomia.

O jusnaturalismo e contratualismo trazem em suas tônicas os conceitos de "contrato social" e "direito social". Começaremos por definir o contratualismo e, posteriormente o jusnaturalismo.

O Contratualismo é uma teoria que engloba as políticas que definem a origem da sociedade e a fundamentação do poder político, dependendo do período histórico conhecido como potestas, regnum, imperium, governo, soberania ou Estado, onde a criação de formulações de mecanismos sociais em torno de um pacto social, também denominado de contrato, origina assim, o termo contratualismo. Este pacto nada mais é do que um acordo entre os indivíduos que se encontram em uma mesma localidade geográfica e que mais tarde farão parte do mesmo corpo político. Marcando por consequência no contrato, uma passagem de um estado natural para um estado social e político artificial.

Esse pensamento tem grande influência no período medieval, onde o governo era algo relacionado ao divino, devido ao terreno ser uma passagem que nos levaria à vida eterna. Conforme Santo Agostinho (1990), o governo na terra teria por função auxiliar as pessoas a levarem uma vida regrada para que quando morressem pudessem encontrar morada junto ao criador em uma vida além da vida terrena, após a morte material do corpo, uma vida celestial. Tal pensamento perdurou até a modernidade, que retomaria o contratualismo com o advento do racionalismo, com a necessidade de conferir uma organização política e social, possibilitando a necessidade de explicar a origem e a função do governo, confundindo-se nesse momento com o jusnaturalismo que Fassó (1998) define como:

> O Jusnaturalismo é uma doutrina segundo a qual existe e pode ser conhecido um "direito natural" (Jus naturale), ou seja, um sistema de normas de conduta intersubjetiva diverso do sistema constituído pelas normas fixadas pelo Estado (direito positivo). Este direito natural tem validade em si, é anterior e superior ao direito positivo e, em caso de conflito, é ele que deve prevalecer. O Jusnaturalismo é, por isso, uma doutrina antitética à do "positivismo jurídico", segundo a qual só há um direito, o estabelecido pelo Estado, cuja validade independe de qualquer referência a valores éticos. Às vezes o termo é reservado, por antonomásia, a doutrinas que possuem algumas características específicas comuns [...] e que defenderam as mesmas teses nos séculos XVII e XVIII: tanto que se gerou a opinião errônea de que a doutrina do direito natural teve a sua origem apenas nesse período. (Fassó, 1998, p. 655-656).

Como podemos observar, a primeira dá conta do conceito de que os direitos naturais, assim o são, porque foram estabelecidos e revelados aos homens por Deus, através da Graça. A segunda tem como norte que esses direitos são puramente físicos e, portanto, identificáveis ao se analisar mais detidamente os instintos humanos. Resumidamente, o jusnaturalismo moderno trás em suas concepções os seguintes conceitos-chave: direitos inatos e individuais, estado de natureza e contrato social, ainda que entendidos de formas diversas pelos vários autores. Por último, o sentido que irá prevalecer na maioria dos autores modernos, é lei ditada pela razão e que cabe somente ao homem - único ser dotado de razão - descobri-la e segui-la. Após essas informações, "pinceladas" de maneira geral, cujo aprofundamento não nos cabe agora, pois o alvo da nossa pesquisa possui outros entornos, faz-se necessário esse breve resumo para termos uma pequena compreensão, ainda que generalista, dos processos histórico-filosóficos que levam aos conceitos que pretendemos analisar nesse trabalho.

Tendo explicado de forma geral esses dois conceitos, explanaremos sobre a teoria hobbesiana do Leviatã. Hobbes (1979) descreve o estado de natureza humana como sendo de igualdade de condições e, por conta desse deferimento, de aspirações da realização de seus desejos. Sendo os homens igualmente capazes a estimar as mesmas coisas, o que sempre ocorrerá, ainda que em teoria, não há meios de não se enfrentarem. O enfrentamento não é, contudo, somente o próprio ato da luta entre indivíduos, mas também a disposição para a batalha, seja para atacarem seus semelhantes a fim de se apoderarem de suas posses ou de sua reputação, seja para defenderem-se de quem queira lhes usurpar ou ofender-lhes. Nesse combate de todos contra todos, não há melhor forma de assegurar-se de uma paz momentânea, senão com a morte do outro.

Segundo Hobbes (1979), as paixões que fazem os homens tenderem para a paz são o medo da morte, o desejo daquelas coisas que são necessárias para uma vida confortável e a esperança de consegui-las através do trabalho. E a razão sugere as normas de paz, por meio das quais os homens podem chegar a um acordo. Esses acordos ou normas são aqueles a que por outra face denominam-se leis de natureza. A passagem desse estado natural para o social se dará por conta da desproporção existente entre as suas necessidades, do homem, e dos meios de satisfazê-los, sem o percurso de uma força superior sujeitando a todos.

2.3 O Conceito de educação em Kant

Ao analisarmos autonomia pelo conceito kantiano, ocorre à existência a uma subjetiva regra, o ser autônomo, se dará pela compreensão e concordância com sua validade universal

que serão explanadas pelas três fórmulas do imperativo categórico e não apenas pelo medo à punição ou interesses nas vantagens a serem obtidas pessoalmente. Segundo ABBAGNANO (2007), o termo autonomia foi introduzido na filosofia por Kant para "determinar a interdependência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto do desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão" (Ibid, p. 97). Na retórica de Immanuel Kant, ao obedecermos às prescrições ou regras ditas "morais", delimitadas pelo ostracismo existencial da conformidade, interesses ou prudência, os imperativos que nos orientaram são hipotéticos e a moral é heterônoma. A heteronomia, na qual "a vontade é determinada pelos objetos da faculdade de desejar, os ideais morais de felicidade ou perfeição supõem a heteronomia da vontade porque supõem que ela seja determinada pelo desejo de alcançá-los e não por uma lei sua" (ABBAGNANO, 2007, p.97).

Assim sendo, serão três os motivos pelos quais dedicaremos uma atenção especial para Kant com a definição de autonomia nesse trabalho. O primeiro refere-se à importância de sua obra, pois a "máxima expressão do pensamento iluminista encontra-se em Kant" (ARANHA, 2003, p. 354 apud NARDI, p.22). As principais características desse período dar-se-ão pela ênfase no poder da razão. Neste contexto podemos colocar a ideia de crítica como um dos ideais deste tempo, pois "ela constituía a aspiração fundamental dos iluministas" (ABBAGNANO, 2007, p. 223). Com este propósito Kant buscava, não apenas submeter todo o conhecimento à crítica da razão, mas também confrontar a razão à crítica, para, com isso, ter a possibilidade de determinar os seus limites. Essa postura crítica frente à própria realidade exige que o sujeito seja o detentor do próprio conhecimento e não um ser passivo, que apenas recebe informações e as manipula de forma pejorativa, sem refletir criticamente sobre as mesmas. "Um convite à razão para de novo empreender a mais difícil de suas tarefas, a do conhecimento de si mesma" (KANT, 1989, P. 5).

Visando discutir e relacionar a construção autônoma e as formulações que impedem para a construção do conhecimento dentro dos processos educacionais vigentes, ocorre a necessidade de salientarmos que ainda vigora dentro das práticas educacionais, a leitura do educando como um ser passivo, uma *Tabula Rasa*, que sua etimologia, segundo o dicionário de latim: "Tábua raspada, expressão muito empregada em linguagem filosófica de origem aristotélica. Aristóteles admitia que o espírito humano fosse, antes de qualquer experiência, inteiramente vazio como as tabuinhas cobertas de cera em que nada fora escrito".

Posteriormente, o segundo motivo ao utilizarmos a retórica kantiana, dá-se em razão do fato de que este pensador irá fundamentar as bases filosóficas - como antevimos - cujos preceitos irão respaldar os elementos construtivos da nossa argumentação em relação à

configuração construtiva para a prática autônoma. Diante destes entornos, a terceira formulação, que muito nos interessa, é, segundo SCHERER (sem data), a do imperativo categórico que é a chamada formulação da autonomia, representando um conceito central na filosofia moral de Kant. Na Fundamentação da Metafísica dos Costumes, antes de expressar essa terceira formulação, Kant enfatiza que "o princípio de toda a legislação prática reside objetivamente na regra e na forma da universalidade que a torna capaz (segundo o primeiro princípio) de ser uma lei (sempre lei da natureza); subjetivamente, porém, reside no fim" (GMS, AA, 04: 431 apud SCHERER, p.2); e é o segundo princípio que se ocupa da questão do fim da ação.

O sujeito de todos os fins é todo o ser racional entendido como fim em si mesmo. É a partir de então que Kant formula o terceiro princípio prático da vontade, submetendo-o a ser realizado sob a "condição suprema da concordância desta vontade com a razão prática universal", ou seja, "a ideia da vontade de todo o ser racional concebida como vontade legisladora universal" (GMS, AA, 04: 431 apud SCHERER, p.2). Esta terceira formulação, do imperativo categórico é exposta por Kant em forma de ideia, não como um imperativo, e é denominado princípio de autonomia da vontade. Em Kant, o conceito de autonomia está presente fundamentando toda a ética. Cassirer, um dos maiores comentadores de Kant, salienta o que é a autonomia para o autor: "a autonomia é aquela vinculação da razão teórica e da razão moral em que esta tem a consciência de vincular-se a si mesma". (CASSIRER, 1968, p. 287 apud CHRISTINO, p.73).

Assim, podemos concluir que, para Kant, a autonomia nos remete à vontade própria. É governar-se por si mesmo. É a escolha racional e emocional. É a escolha que não leva em conta as consequências externas e imediatas dos atos e nem as regras, por pura prudência, inclinação, interesse ou conformidade. Ou, ainda, para aclararmos mais o conceito de autonomia exposto, basta lembrarmo-nos dos pareceres tradicionais dos comandos de Deus, com a renovação de que em Kant, a vontade legislativa está atribuída a cada agente racional e não mais a um Deus externo (CHRISTINO, 1997). Essa resignação, "a decisão de agir moralmente é a decisão de agir com o propósito de conformar a minha ação com a lei universal. Isso corresponde a agir segundo minha verdadeira natureza racional, e agir de acordo com as exigências de minha razão é ser livre" (ZATTI, 2007, p.25).

> Isso é liberdade, porque agir moralmente é agir de acordo com o que realmente somos, agentes morais/racionais. A lei da moralidade, em outras palavras**,** não é imposta de fora. É ditada pela própria natureza da razão. Ser um agente racional é agir por razões. Por sua própria natureza, as razões são

> de aplicação geral. Uma coisa não pode ser uma razão para mim agora sem ser uma razão para todos os agentes numa situação relevantemente semelhante. Assim, o agente de fato racional age com base em princípios, razões que são entendidas como gerais em sua aplicação. É isso que Kant quer dizer por agir de acordo com a lei. (TAYLOR, 1997, p. 465 apud ZATTI, p.24-25)

As concepções de Kant em torno da dimensão moral será o que irá lhe opor aos demais iluministas do período, Segundo ZATTI (2007), essas formulações não abrem espaço para a dimensão moral e, dessa forma, consequentemente para a liberdade, pois a liberdade necessita de uma dimensão moral. "Para Kant, a moralidade não deve ser definida segundo qualquer resultado, mas sim, segundo o motivo, que é a conformidade da ação com a lei moral" (ZATTI, 2007, p. 24). A partir da máxima do pensamento de Kant, podemos concluir que tudo que há na natureza se conforma com suas leis, exceto o homem. Isso porque o homem, na condição de ser racional, "conforma-se às leis universais que ele próprio formula. Por isso, os seres racionais são autônomos e têm uma dignidade particular, destacam-se da natureza por serem livres e autodeterminantes" (TAYLOR, 1997, p. 467 apud ZATTI, p.25).

A visão Kantiana dimensiona uma autonomia radical dos agentes racionais, não fragmentando a mera satisfação dos desejos, pois isso é algo vago e também oposto ao processo de construção do ser autônomo, classificando-se como um processo heteronômico, não configurando uma vida plenamente significativa que é aquela escolhida pelo próprio sujeito. Segundo Kant, "a razão não percebe senão aquilo que ela mesma produz segundo o seu próprio projeto" (KANT, 1983, p. 11). Isto é, o sujeito no ato de conhecer coloca no objeto elementos a *priori* contidos neles mesmos, ou seja, não é a estrutura cognitiva humana que se molda às coisas, mas as coisas que se moldam a esta.

Dentro dessa concepção, acreditamos que Kant apresenta a essência do seu conceito de autonomia, posto que os princípios adotados por pessoas racionais autônomas serão as que não são motivadas por influências ou fatores externos, dependem unicamente de uma decisão pessoal do indivíduo. O indivíduo possui a "habilidade" de fazer uso do entendimento e das suas concepções mais extremas, sem a persuasão de outro indivíduo ou de estruturas externas como: governo, sociedade, igreja, sem o uso de mecanismos mediáticos do mundo contemporâneo. Todavia, os que sofrem a influência de meios externos, que não possuem a aptidão para tal conhecimento, estão condicionados a viverem em um processo de menoridade. "A menoridade é a incapacidade de fazer uso do entendimento sem a condução de outro." (KANT, 1989, p. 83). Diante disso, cabe somente ao homem sair ou não de seu estado de menoridade, pois, segundo Kant, a falta de coragem e a covardia são as principais

razões para que grande parte da humanidade continue nesse estado de menoridade, mesmo depois que a natureza a libertou, devida sua falta de ação diante da conformidade existencial.

> O homem é o próprio culpado dessa menoridade quando sua causa reside não na falta de entendimento, mas na falta de resolução e coragem para usá-lo sem a condução de outro... Preguiça e covardia são as razões pelas quais uma tão grande parcela da humanidade permanece na menoridade mesmo depois que a natureza a liberou da condução externa (KANT, 1989, p. 83).

A autonomia irá caracterizar-se pela capacidade de autodeterminação. Uma pessoa ou indivíduo só pode ser considerado autônomo quando suas ações são verdadeiramente suas e não motivadas por relações, fatores ou influências externas. Ao afirmar que a autonomia do indivíduo é a manifestação desta em seu exercício pessoal, "advogaria a ideia de que qualquer decisão é válida quando é tomada pelo indivíduo, ou seja, adentraríamos em um individualismo sem limites" (NARDI, 2010, p. 27).

Acerca do individualismo, Kant salienta-nos, a saber, que:

> Entretanto, nada além da liberdade é necessário à ilustração; na verdade, o que se requer é a mais inofensiva de todas as coisas às quais esse termo pode ser aplicado, ou seja, a liberdade de fazer uso público da própria razão a respeito de tudo... A pedra de toque para o estabelecimento do que devem ser as leis de um povo está em saber se o próprio povo poderia ter-se imposto às leis em questão (p. 84 apud NARDI, 2010, p.27).

Em sua obra: Crítica da Razão Prática, Kant irá demonstrar que a razão pura será a praticada por si mesma, ou seja, ela estruturaria a lei que alicerceará a moralidade, a razão fornece as leis práticas que guiam a vontade. Leis práticas são princípios práticos objetivos, regras essenciais e válidas para todo ser racional. Porém, essas regras práticas se distinguem das máximas que são os princípios práticos subjetivos, que irão compor as regras que o sujeito considera como válidas ou essenciais, apenas para sua vontade própria. Dentro desse contexto, Kant relata-nos que: "Admitindo-se que a razão pura possa encerrar em si um fundamento prático, suficiente para a determinação da vontade, então há leis práticas, mas se não se admite o mesmo, então todos os princípios práticos serão meras máximas" (KANT, sd, p. 31 apud ZATTI, p.27).

Para Kant, se os desejos, os impulsos, impressões, ou qualquer objeto da faculdade ligado ao ato de desejar forem condições que estabelecerão o princípio da regra prática, então o princípio se caracterizará em um total empirismo, não sendo lei prática, não havendo unidade nem incondicionalidade do agir, e assim, não permitindo que ocorra um ato de

autonomia. Para ZATTI (2007), "uma moral que se determina por causas empíricas cai no egoísmo" (ibid p. 28). Kant determina que: "Todos os princípios práticos materiais são, como tais, sem exceção, de uma mesma classe, pertencendo ao princípio universal do amor a si mesmo, ou seja, à felicidade própria" (idem, p. 33 apud ZATTI, p.28). Para Kant, a busca da felicidade própria concerne à faculdade inferior de desejar, ela se relaciona às inclinações da sensibilidade e não à razão. O princípio do amor por si ou da felicidade jamais poderiam servir de fundamento para uma lei prática, tendo em vista sua validade, que é apenas subjetiva.

Cada um coloca o bem-estar e a felicidade em uma coisa ou outra, de acordo com sua própria opinião a respeito do prazer ou da dor. Se formulássemos uma lei subjetivamente necessária como lei natural, seu princípio prático seria contingente e não garantiria a autonomia. Somente a razão, determinando por si mesma a vontade, é uma verdadeira faculdade superior de desejar. "Um ser racional não deve conceber as suas máximas como leis práticas universais, podendo apenas concebê-las como princípios que determinam o fundamento da vontade, não segundo a matéria, mas sim pela forma" (ibid, p.37 apud ZATTI, 2007, p.28). Um ser racional não pode conceber seus princípios subjetivos práticos, suas máximas, como leis universais. A vontade para ser moral não deve determinar-se pelo objeto, deverá abstrair a matéria da lei para reter-lhe apenas a forma, a universalidade.

> Em suma: ou um ser racional não pode conceber os seus princípios subjetivamente práticos, isto é, as suas máximas como sendo ao mesmo tempo leis universais ou, de forma inversa, deve admitir que as simples formas dos mesmos, segundo as quais se capacitam para uma legislação universal, revestem esta de característico, conveniente e apropriado. (ibid apud ZATII, 2007, p.28).

Em suma, Kant na Crítica da razão prática, formula a seguinte teoria: "A autonomia da vontade é o único princípio de todas as leis morais e dos deveres correspondentes às mesmas" (ibid, p.43 apud ZATTI, p.29). O princípio da moralidade é a independência da vontade em relação a todo objeto desejado, ou seja, de toda matéria da lei e, ao mesmo tempo, a possibilidade da mesma vontade de determinar-se pela simples forma da lei. Assim, a liberdade irá constituir dois aspectos, o positivo e o negativo, ambos irão convergir na ideia de autonomia. A lei moral apenas exprime a autonomia da razão pura e prática, ou seja, a liberdade. Dessa forma, Kant confere ao homem duas possibilidades, dois mundos, o mundo da causalidade, no qual não é possível prever grau de liberdade para um fenômeno físico e, o mundo da liberdade, que é o âmbito da razão prática no qual é possível a autonomia.

A moral kantiana estabelece o seu fundamento na autonomia, cuja efetivação subentende-se na necessidade da liberdade e caracteriza-se pela capacidade de pensar e agir por si mesmo. Segundo Scherer (sem data), Kant em 1784 escreve o texto sobre o esclarecimento, cujo título é: Resposta à Pergunta: Que é Esclarecimento? (Beantwortung der Frage: Was ist Aufklãrung? Esclarece à luz da verdade, que todo o ser humano, à medida que ele é racional, possui a racionalidade, pode alcançar a autonomia, isto é, ele mesmo tem que definir, traçar e dar direção para a sua vida. Para que isso ocorra, exemplificando, basta que tenha coragem para fazer uso de seu próprio entendimento, ou seja, de pensar por si mesmo.

Dentro deste contexto, vale ressaltarmos, que Kant em "Antropologia de um ponto de vista pragmático", classifica a coragem como uma virtude unicamente masculina. Em contrapartida, a paciência, sendo virtude feminina. Explanando sobre essa questão: "A autonomia para Kant, segundo J. Kneller, é entendida por muitos leitores como profundamente masculina, dando a impressão de que para desenvolver essa autonomia moral, o ser humano estaria sozinho" (SCHERER, p. 6). Com base neste contexto de autonomia, entende-se por que feministas apresentam objeções em relação a esse conceito. Elucidando, a autonomia fundamenta suas premissas sobre um individualismo abstrato que retrata o paradigma de um agente moral isolado, não social e desvinculado do processo histórico.

As concepções delimitadas por Kant no campo educacional serão embasadas a partir do estudo da obra "Sobre a Pedagogia" de Kant (2006), que terá em sua abordagem a educação e a moral, como princípios do processo educacional, para a constituição da autonomia. Para melhor compreender o pensamento de Kant sobre educação, faz-se necessário entender o "caminho" percorrido e consequentemente o que é recomendado, para o ser humano, no decorrer da vida. Kant relata que "quando o indivíduo nasce não traz consigo o entendimento necessário para viver em sociedade, sendo estes adquiridos por meio da educação" (KANT, 2006, p.15). Esta pessoa, ao nascer, precisa de um plano de conduta. No entanto, o ser humano é livre e as maneiras de educá-lo contribuem, mas não definem por completo o seu destino. Por essa razão, é necessário orientá-lo, para o caminho do desenvolvimento da razão e do esclarecimento, que projeta a cada ser ver-se como parte da humanidade.

Kant (1996b, p. 30) fala sobre a importância de a ação educativa seguir a experiência. "A educação não deve ser puramente mecânica e nem se fundar no raciocínio puro, mas deve apoiar-se em princípios e guiar-se pela experiência" (cf. idem, p. 29). A partir da pedagogia kantiana, podemos dizer que uma educação que vise formar sujeitos autônomos, deve unir lições da experiência e os projetos da razão. Buscando responder a indagação inicial, Kant

constrói em sua obra "Sobre a Pedagogia"**,** que a educação ocorre em dois momentos: o primeiro é chamado de educação física, e compreende uma análise sobre os cuidados do corpo; e o segundo momento é chamado de educação prática ou moral, o qual diz respeito à construção do ser humano, e esse indicativo é o uso cultural, afim de que possa viver como um ser livre e autônomo.

Assim sendo, o primeiro estágio irá se evidenciar pelos cuidados dos pais às crianças, momento de total dependência, cuidados corporais futuros, ao longo de seu crescimento físico. Consequentemente, o segundo e terceiro estágios, são os de maior relevância para o nosso trabalho, ao tratar dos entornos da educação para a construção do indivíduo autônomo. Esse estágio diz respeito à educação intelectual, que consiste na progressão do desenvolvimento da capacidade de pensar com autonomia; e o último estágio é a cultura, que abrange tanto o corpo, como a alma, tendo a função de desenvolver as faculdades do conhecimento, proporcionando o progresso para distinguir entre o instinto e a razão (KANT, 2006, p. 25/26). Esse último estágio que o ser humano atingiria, seria de moralização, não podendo ficar meramente restrito a uma simples adição da cultura e da civilização, ela envolve também interfaces que pressupõe o caminho preparatório da cultura e da civilização.

Segundo KANT (2006), a humanidade está ainda muito distante do estágio final da moralização, pois se vive em um tempo de treinamento disciplinar, de cultura e de civilização. Para Kant, a disciplina é extremamente necessária para que a vontade não seja corrompida pelas inclinações sensíveis. "No entanto, a disciplina não pode tratar as crianças como escravas, elas precisam sentir sua liberdade, mas de modo que não ofendam os demais" (Kant, p. 53 apud ZATTI, p.33) Porém, a humanidade está bem distante do "tempo" de moralização. A moralização compreenderá a educação moral, a formação de caráter do ser humano.

A saída do estágio de animalidade do ser humano para a humanização aconteceria através da educação, a qual se daria por meio da moralização dos humanos. Esse processo educacional mostra a superação de um estado inicial, a saber, o estado de natureza selvagem do ser humano, para um estado esclarecido, em que a razão se sobreponha. De acordo com o pensamento de Kant, os seres humanos se diferenciam dos animais, sobretudo pela plena razão. Pois a natureza dotou o ser humano de razão, possibilitando-o se afastasse das determinações dos instintos, importância da ação educativa de seguir a experiência. A partir da pedagogia kantiana, podemos dizer que uma educação que vise formar sujeitos autônomos deve unir lições da experiência e os projetos da razão. Isso porque no caso de basear-se apenas no raciocínio puro, estará alheia à realidade e não contribuirá para a superação das condições de heteronomia e, no caso de guiar-se apenas pela experiência, não haverá

autonomia, pois para Kant, a autonomia dá-se justamente quando o homem segue a lei universal que a sua própria razão proporciona.

O objetivo de Kant com o seu pensamento sobre a educação propõe a formação de um ser humano ideal, para isso é necessário estabelecer a disciplina e a coação como princípios fundamentais da educação.

Segundo Kant, a disciplina e coação são apresentadas como fundamento necessário para a liberdade e a moral. A autonomia, princípio básico do bom uso da razão, depende da saída da menoridade, em que o ser humano não se encontra esclarecido. Esclarecimento significa ser livre, possuir autonomia, ser senhor de si mesmo por um processo de uma melhoria moral e cultural. Esclarecimento é à saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade, se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo, sem a direção do outro. "E ter a coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento" (KANT, 1974, p.100).

Por essa razão, Kant insiste na ideia de que o ensino deva levar o lema: "pensar por si mesmo", ou seja, julgar e analisar as questões segundo o exame próprio, segundo a autonomia intelectual e a ousadia moral. Aprender a pensar não significa, portanto, aprender pensamentos ensinados pelo professor, absorver as informações transmitidas. Mas, pode-se aprender a filosofar, aprendendo a exercer o talento da razão. Aprende-se a filosofar pelo exercício e pelo uso que se faz para si mesmo de sua própria razão. O papel da reflexão ou da razão autônoma não está em treinar a memória e nem a erudição, porém, está na possibilidade da formação de um indivíduo esclarecido.

A educação para a autonomia como o agir livremente, baseado no querer de cada indivíduo supera a divisão entre os usos públicos e privados da razão. A educação acaba se comprometendo em desenvolver as capacidades individuais, para formar os seres racionais, conscientes de si, conhecedores e capazes. E, quando diante das paixões, agir conforme a orientação da razão de viver em sociedade. Esse processo educacional que valoriza a autonomia evidencia que:

> A educação é definida não no ponto de vista da sociedade, mas do ponto de vista do indivíduo: as formações do indivíduo, sua cultura, tornam-se o fim da educação, e também porque ela acontece em cada indivíduo e em cada contexto histórico. A definição de educação na tradição pedagógica do Ocidente obedece inteiramente a essa exigência. É definida como formação do homem, amadurecimento do indivíduo, consecução da sua formação

> completa ou perfeita, etc., portanto, como passagem gradual – semelhante a uma planta -, mas livre da potência ao ato dessa forma realizada. (ABBAGNANO, 2007, p. 306)

A educação tem como função encaminhar o ser humano na construção da racionalidade, em construir um cidadão crítico e ativo, que reflete sobre a práxis e não se influencia por antagonismos existentes dentro da pluralidade, existentes em uma sociedade. Portanto, uma educação que atinja sua finalidade cumpre, ao mesmo tempo, a finalidade da filosofia moral e política. O ser humano moral é o ideal a ser atingido dentro do campo educacional, e apenas uma sociedade politicamente justa está apta a capacitá-lo a cumprir sua destinação. Com o intuito de obtermos uma sociedade justa, faz-se necessário a construção de um conjunto de cidadãos também justos, ou seja, éticos e morais. Com isso, uma sociedade justa é formada por seres morais, que por pressuposto dependem de uma sociedade justa para efetivarem-se moralmente. Cada indivíduo, enquanto ser racional, é autor das leis que impõe a si mesmo. A lei moral, universalmente válida, tem origem na razão. Sendo assim, cada indivíduo é legislador e responsável por aquilo que faz. A moralidade pressupõe, portanto, a autonomia da vontade. Em outra palavra, pressupõe a liberdade. E em que medida é que o indivíduo é autônomo? É autônomo na medida em que é capaz de agir independentemente das leis da natureza e suas influências externas. Dentro desse contexto, o papel da educação pela lógica Kantiana perpassa os dois âmbitos, a fim de possibilitar a efetivação do ser humano (PINHEIRO, 2007, p.15). "Tornar-se melhor, educar-se e, sendo mau, produzir em si a moralidade: eis o dever do homem. A educação, portanto, é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens" (Kant, 2006, p.20). Concluindo, a função da educação para a construção da autonomia do ser humano, tem por finalidade tornar aquilo que ele possui de mais nobre: a capacidade racional.

3. EDUCAÇÃO, AUTONOMIA E PRÁTICAS DOCENTES

Immanuel Kant, ao relacionar a construção do ser autônomo ao ligamento da capacidade de raciocinar sem sofrer influência de meios externos, acreditou que seja de suma importância dialogar com o conceito de autonomia em Paulo Freire, levando-se em conta a opção em discutir autonomia e relacionar o mesmo à Kant, devido à importância da sua obra no cenário educacional brasileiro e mundial, ao ser considerado o patrono da educação brasileira, e ter grande notoriedade no meio acadêmico.

Para construir uma reflexão em torno da autonomia e da liberdade a partir de Freire, é importante destacarmos o que os parâmetros curriculares nacionais (PCN) orientam-nos em torno desse tema: "a autonomia é tomada ao mesmo tempo como a capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas" (PCN, vol:1, p. 94). As práticas educacionais necessitam possibilitar mecanismos que levem à reflexão e consequentemente à aquisição da autonomia. Dentro dessa questão, Paulo Freire, mais que um educador, um pensador comprometido com a vida, com a existência, orienta-nos a buscar a liberdade humana a qual está presa, amarrada à consciência da classe dominante. Essa classe não pode lutar pela libertação dos trabalhadores por que seria propôr o fim de sua hegemonia. Falar em hegemonia e contra-hegemonia é pensar no antagonismo entre as classes sociais que, a partir de sua posição dominante ou subalterna no interior da sociedade e do Estado de classes, exercem, sofrem e disputam permanentemente o poder (Dantas, 2008). Cabe então, ao trabalhador, ao oprimido, usando da retórica Freiriana, lutar pela sua libertação e, consequentemente a do patrão, a do opressor: "Hegelianamente diríamos: a verdade do opressor reside na consciência do oprimido". (FIORI in FREIRE, 1982, p. 04).

Assim sendo, a autonomia é, portanto, um processo dialético de construção da subjetividade individual, que depende das relações interpessoais desenvolvidas no espaço vivencial. Consiste no amadurecimento dos seres para si, que, como o autêntico vir a ser, não ocorre em data marcada (FREIRE, 1997, p. 121). A autonomia refere-se à capacidade de posicionar-se, participar de projetos coletivos, governar-se, "fala de uma relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos" (PCN, Vol 1, p.94/95), ou seja: "Está centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade" ((FREIRE, 1997, p. 121).

A educação tradicional, "é uma proposta de educação centrada no professor, cuja função define-se como a de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria" (PCN, vol 1, p.39), exatamente ao que Freire se opõe, que constitui em um processo de heteronomia e de opressão pela classe dominante. "A opressão, realidade histórica concreta da qual parte da humanidade é vítima, é a negação da vocação do homem de "ser mais" (FREIRE, 1983, p.35). Paulo Freire, no livro "Pedagogia da Autonomia" afirma que o educador que trabalha com crianças deve "estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia" (FREIRE, 2000a, p. 78), pois o sentido de autonomia como princípio, consiste na construção de seus próprios conhecimentos, valorizar suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação entre professor-aluno e aluno-aluno, viabilizando por outrem situações dirigidas pelo próprio aluno e constituindo assim a autonomia ao governar-se (PCN, vol 1, p.94), possibilitando situações que enfatizam uma educação libertadora ao permitir a desconstrução da alienação em que se encontram.

Para Freire, uma educação popular e verdadeiramente libertadora, se constrói a partir de uma educação problematizadora, alicerçada em perguntas provocadoras de novas respostas, no diálogo crítico, libertador, na tomada de consciência de sua condição existencial. A tal investigação Freire chamou de "universo temático", que consiste em um conjunto de temas geradores. Estes, segundo Paulo Freire, "chamam-se geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas" (FREIRE, 1982, p. 110), sobre os níveis de percepção da realidade do oprimido e de sua visão de mundo e sobre as relações homens-mundo e homens-homens para uma posterior discussão de criação e recriação.

Freire observou que dentro de cada sociedade existem temas geradores a serem discutidos que se subdividem de acordo com a época e o local. E, a sua inexistência, aparente ou oculta, "pode significar, já, a existência de uma 'situação-limite' de opressão em que os homens encontram-se mais imersos que emersos" (FREIRE, 1982, p. 112), ou pode significar ainda a existência do tema do silêncio. Freire aprofunda a questão afirmando que o medo da liberdade, impresso nos oprimidos ao longo de sua vida, levam-lhes a assumir mecanismos de defesa e, "através de racionalizações, escondem o fundamental, enfatizam o acidental e negam a realidade concreta" (ibid., p. 112). Assim, sua tendência é ficar na periferia dos problemas, evitando o confronto com o problema. Essa questão irá iniciar-se pela busca, pelo questionamento e investigação acerca do tema gerador: situações existenciais, concretas, que encontram-se "codificadas" pela realidade, para então chegar à "descodificação", "análise e

consequente reconstituição da situação vivida: reflexo, e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem" (FIORI in FREIRE, 1982. p. 05).

3.1 O contexto político histórico da pedagogia do oprimido de Freire.

A fim de contextualizar politicamente a proposta da "Pedagogia do oprimido" de Paulo Freire, é necessário entender o seu contexto político e alguns de seus pressupostos teóricos.

Paulo Freire é parte e fruto de um movimento histórico conhecido como educação popular. A educação popular tem as bases de seu surgimento lançadas na década de cinquenta. Ele (FREIRE; NOGUEIRA, 1999, p.16) enumera três fatores históricos que contribuíram para seu surgimento:

1. O populismo: a partir da crítica às manobras de políticos de grandes partidos, que utilizavam às massas conforme suas conveniências para dar verniz de participação popular aos regimes populistas da época começam a surgir concepções orientadas de educação.

2. A industrialização: que expulsou milhares de pessoas do campo para cidade e, com isso, proporcionou grande apelo na sociedade para educar essas pessoas, tendo em vista o progresso econômico do país. Contudo, percebeu-se que a escola não conseguia cumprir essa tarefa e havendo a necessidade de, então, pensar em outros processos educativos.

3. A relação estreita, que era enfatizada na época, entre educação e transformação social para o progresso da nova sociedade industrial que surgia.

A partir dessa conjuntura, as pessoas que trabalhavam com grupos populares passaram a disputar as concepções educativas da época. Uma dessas disputas era travada pela "reinvenção da escola" (FREIRE; NOGUEIRA, 1999, p. 60) que irá caracterizar-se pela oposição ao tradicionalismo pedagógico existencial da época, em contramão a uma educação que buscava conscientizados para servir de mão de obra aos opressores, aos que causam sua miséria. O ato de desistir dessa escola era encarado como resistência cultural, e não evasão escolar, como se define na conjuntura atual. Aquele que é marginalizado por um sistema desigual e não frequenta os bancos escolares, é, na maior parte das vezes ou mesmo na sua totalidade, a vassalagem servil perante o sistema opressor dominante, e é o que irá ocasionar nos resultados a evasão nos dias atuais.

Outro conceito que foi reinventado à época foi o de ação cultural (FREIRE; NOGUEIRA, 1999, p. 61). A cultura seria "entendida também dentro dos movimentos e

relações sociais dos homens". Para as pessoas que trabalhavam com os grupos populares seria errado conceber a cultura apenas como aquilo que estava dentro dos livros e museus, deveria ser considerado também "os gestos das pessoas se esforçando nos grupos e nos trabalhos". Ou seja, a cultura não deveria ser algo estático, produzido pela mente de alguns iluminados, mas todo o conjunto de trabalhos realizados pelos homens e mulheres, bem como suas relações para se compreenderem nesse itinerário, não restringindo a cultura apenas ao que a burguesia produz, mas valorizá-la quando produzida nas outras esferas da sociedade, ou seja, a cultura proletária.

A partir desse movimento de diversos intelectuais militantes que junto com os movimentos sociais populares construíram concepções críticas acerca da educação, da escola, da cultura e da ação para transformação social, surge a educação popular. No mesmo sentido, Aduz Alder Julio Calado (2007) "Nesse terreno, a Educação Popular na perspectiva freireana revela-se por excelência, o lugar de formação dos Movimentos Sociais Populares comprometidos com as lutas por uma nova sociedade."

Paulo Freire (NOGUEIRA, 1999, p.19) entendeu esse movimento como sendo um esforço de mobilização, organização e capacitação científica e técnica das classes populares, visando a transformar a organização do poder burguês para que se possa reinventar a escola. Ele concebia que havia diferentes graus nesse esforço de mobilização da educação popular.

Num primeiro momento, as pessoas aglutinam-se para discutir seus problemas individuais, mesmo sem a pretensão de mudar a sociedade como um todo. Num momento posterior, reflete-se sobre aqueles problemas individuais que estão inseridos num contexto maior da comunidade e que a solução deles talvez tenha que passar por uma ampliação das discussões, chegando a níveis mais amplos de concepção da realidade e da necessidade de transformação social. "A opressão é uma realidade "desumanizante" que atinge aos que oprimem e aos oprimidos" (ibid., p. 35). A humanização é resultado da ação da própria humanidade, é o homem que se faz homem, e isso só é possível porque possui liberdade. Para Freire (ibid., p. 52), "a consciência do oprimido se encontra geralmente dentro de um mundo mágico e mítico, o que faz com que o destino, a sina, a vontade de Deus, sejam postos como causa da opressão". A humanização e desumanização fazem parte do mesmo processo histórico, apenas a primeira é a vocação dos homens, "afirmada no anseio de liberdade, de justiça e de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada" (FREIRE, 2010, p. 32).

Essa relação dialética estabelecida entre opressores e oprimidos, a qual irá nos remeter a um processo contínuo de desumanização, leva aos oprimidos, cedo ou tarde, a lutarem

contra quem os fez menos. Mas a superação dessa situação, alerta ele, dar-se-á somente quando os oprimidos, ao buscarem a restauração de sua humanidade, libertarem a si e aos opressores (FREIRE, 2010, p.33). Essa restauração da liberdade não virá por acaso, "mas pela ação contra as causas da opressão e pela reflexão acerca da mesma por parte dos oprimidos e daqueles que com eles solidarizam-se na luta pela recuperação de sua humanidade" (ibid., p. 34). Esse projeto de transformação social irá possuir em sua sinopse duas etapas: a primeira em que os espoliados vão descobrindo a opressão de maneira crítica e comprometem-se como sujeitos de sua transformação, e a segunda em que, ultrapassada essa situação, passa a ser a "pedagogia dos homens em processo de permanente libertação" (FREIRE, 2010, p. 46), criando uma contra hegemonia política cultural economia em contrapartida à hegemonia dominante do opressor, que é a burguesa. Nesse sentido, Freire (1997, p. 7) já afirmava na década de noventa: "As tramas, os fatos, os debates, discussões, projetos, experiências, diálogos de que participei nos anos 70, tendo a Pedagogia do oprimido como centro me parece tão atual quanto outro a que me refiro dos anos 80 e de hoje."

Paulo Freire, como autor de influência marxista, defendeu a necessidade de "transformação das condições objetivas da situação concreta que gera a opressão" sem dispensar o papel da subjetividade nessas lutas (FREIRE, 2010, p. 40). Isso quer dizer que deve haver a superação das relações econômicas que geram o enriquecimento de poucos com a opressão e o trabalho de muitos e, para isso, é necessário o engajamento humano, apesar das dificuldades desse processo, devido os sujeitos encarregados da transformação das relações sociais, os oprimidos, "hospedarem o opressor em si" (ibid., p. 34).

Os valores que sustentam a manutenção das relações vigentes, em que há opressão humana, são difundidos culturalmente pela classe e grupos dominantes através de seus instrumentos ideológicos como a educação escolar, a mídia, a Igreja etc. Segundo Freire, estão inseridos nesse contexto e, portanto, são afetados pelo mesmo pensamento de ascensão na vida através da exploração alheia, a superação desta situação só será possível quando os oprimidos descobrirem-se hospedeiros do opressor, tendo a pedagogia do oprimido como um dos meios para que isto aconteça, salientando a importância e a relevância do papel da educação como mecanismo criador de possibilidades de revelação do oprimido por tal pensamento. Freire ressalta que não basta o mero reconhecimento da situação de exploração para a transformação dessa realidade (FREIRE, 1997, p. 16), pois: "Reconhecerem-se, a este nível, contrários ao outro, não significa ainda lutar pela superação da contradição" (FREIRE, 2010, p. 35), pois pode, inclusive, significar o desejo de ocupar a posição do outro, do opressor. Nesse caso, não haveria superação da realidade opressora, apenas troca de postos.

3.2 A crítica à concepção de educação bancária e a oposição à Heteronomia.

Paulo Freire em Pedagogia da autonomia afirma que o educador que trabalha com crianças deve estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, como já mencionamos anteriormente, pois, a "autonomia está relacionada com a libertação". Já heteronomia é a condição de um indivíduo ou grupo social que se encontra em situação de opressão, de alienação, situação em que se é "ser para outro." (ibid., p. 38).

A concepção bancária de educação nega o diálogo, à medida que na prática pedagógica prevalecem poucas palavras, já que "o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados" (FREIRE, 2005, p. 68). Desse modo, vemos que o desobediente nunca é o educador, mas, sim, o educando, aquele que precisa ser ensinado a não violar as regras impostas. Entendemos que o professor irá "depositar" (vem daí a ideia de "bancária") os conteúdos em suas cabeças, como se fossem recipientes a serem preenchidos. A educação bancária não é libertadora, mas, sim, opressora, pois não busca a conscientização de seus educandos. Nesse caso, a educação "é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo" (Freire, 2000, p. 101).

Podemos definir essa prática de um ensino verbal como uma herança deixada pelos primeiros educadores (os jesuítas), caracterizada pela repetição e pela memorização sem criticidade. Para Freire, a inexperiência democrática está vinculada diretamente à nossa herança histórica de uma educação de caráter verbal e desumanizante, que é capaz de se sustentar na prática pedagógica até os dias de hoje. Principalmente nas sociedades latino-americanas, que apresentam um sistema educacional precário, as escolas têm o objetivo de manter o status quo, resultando em altas taxas de analfabetismo (FREIRE, 2001b). Isso só é possível de continuar ao longo do tempo, devido ao fato de que, segundo Foucault (2010), a dominação deixa marcas nos corpos, pois está vinculada a obrigações e direitos. Um professor autoritário e opressor que impõe seu conhecimento numa relação vertical e não dialógica, desconsidera o meio social e faz com que surjam marcas no corpo do aluno. Essa educação se opõe ao processo de uma educação onde a autonomia está vigente, ela se caracteriza como processo de educação baseada em heteronomia.

O professor que visa buscar uma educação libertadora com base nos conceitos de autonomia Freiriana, irá possuir o notório saber, que seus educandos não são seus "recipientes

dóceis de depósitos" (Freire, 2005, p. 80), pois, na educação libertadora, eles são investigadores críticos que possuem um diálogo constante com o professor. São vistos como seres reflexivos, críticos e criadores. Portanto, diz o autor, a educação libertadora é diferente de uma educação domesticadora, pois não aceita o homem solto e desligado do mundo, já que a realidade é feita por seus próprios homens. É que "se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a 'educação bancária' pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação" (ibid., p. 71). Freire (2004) ressalta que, enquanto a educação bancária tem como objetivo realizar uma divisão entre "os que sabem e os que não sabem, entre oprimidos e opressores", negando o diálogo, a educação problematizadora, em contrapartida, "funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando: ambos aprendem juntos" (ibid., p. 69). A libertação acontece por meio de uma educação que desenvolve a consciência e a humanização nos educandos e educadores, possibilitando a superação da opressão, da domesticação e da adaptação.

A educação bancária mantém a "inconciliação entre educador-educando" (FREIRE, 1983, p. 71) e também sugere uma "dicotomia inexistente homens-mundo", na medida em que põe os homens como meros "espectadores e não recriadores do mundo" (apud ZATTI, p.47/48). Para Freire (Idem, p. 37), educar é substantivamente formar, por isso o ensino dos conteúdos não pode se dar alheio à formação moral e estética do educando. Um ensino tecnicista, que visa apenas o treinamento, diminui o que há de fundamentalmente humano na educação, o seu caráter formador. Em Freire, a construção da autonomia passa pela conscientização, ele propõe a conscientização como um esforço de "conhecimento crítico dos obstáculos" que impedem a transformação do mundo, que impedem a superação das condições de heteronomia.

Paulo Freire propõe uma pedagogia da autonomia na medida em que sua proposta está "fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando" (idem, p. 11). A temática da autonomia em Paulo Freire tem um sentido sócio-político pedagógico: "autonomia é a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado, das opressões que restringem ou anulam sua liberdade de determinação" (ZATTI, 2007, p.53). Dentro dessa questão "A libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca, pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela" (FREIRE, 1983, p.32).

Segundo ZATTI (2007), "A concepção de educação de Freire está fundada no caráter inconcluso do ser humano. O homem não nasce homem, ele se forma homem pela educação. Por isso educação é formação" (ibid., p. 53).

> O que quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização [...] (FREIRE, 2003a, p. 20).

O homem é inacabado e possui consciência de seu "inacabamento", isso é importante para que ele se torne autônomo. Segundo Freire, (Idem, p.56), "com a liberdade o ser humano foi transformando a vida em existência e o suporte em mundo".

3.3 Convergências teóricas entre Kant e Freire

Para Kant, ser autônomo é guiar-se pela própria razão, ou seja, pensar por si mesmo. Isto não significa ter apreendido muito conhecimento no sentido de adquirir conteúdo, mas a busca da moralização (sentido) da ação humana por um processo racional, estabelecendo um princípio universal. Através deste processo racional autônomo, o homem consegue sair da menoridade e se esclarecer. Em Kant, a educação que possibilita a autonomia é a educação racional do homem. A ação racional é o bem constitutivo, só ela tem dignidade. O homem não tem instinto e precisa guiar-se pelos projetos de sua própria razão, a ação racionalmente dirigida permite ao homem ser construtor de si. A educação deve acostumar o homem a obedecer aos preceitos da razão para que ele possa ser autônomo.

Analisando a obra de Paulo Freire, ele apresenta fragmentos da "Pedagogia kantiana", ao citar a passagem da heteronomia para a autonomia pela qual o educando passa, porém Paulo Freire não apresenta um sistema filosófico idealista como o de Kant, mas uma agregação do materialismo histórico-dialético e da ontologia, quando apresenta a autonomia como ser para si a partir de uma concepção sócio-político-pedagógica, ele imprime um conceito de autonomia com caráter ontológico (enquanto modo-de-ser do ente) e fenomenológico (enquanto fenômeno a ser abstraído pelos sujeitos lançados no mundo), sendo autonomia uma condição histórica de um povo emancipado.

Freire apresenta um caráter materialista (por partir do concreto "um povo alienado por alguns fatores socioeconômicos e culturais"), histórico (somos seres condicionados por nossa história, porém não determinados, pois a história é tempo de possibilidade) e dialético porque

parte de algo em constante transformação nada é eterno, não existe um princípio e um fim, tudo está sujeito ao contexto histórico e dinâmico, com percepção total da realidade social e de sua implicação na linguagem, pensamento e ações dos indivíduos. “A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. (...) É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade” (FREIRE, 1996, p. 107).

Assim sendo, a autonomia está relacionada ao modo de manifestação do ser para si, a heteronomia apresenta o ser para outro (modo-de-ser do ente, ontologia), ou seja, apresenta as condições sócio-históricas (materialismo histórico dialético) nas quais o educando está imerso, sendo preciso o indivíduo transcender da heteronomia para a autonomia (ZATTI, 2007).

A teoria de Freire sobre a autonomia apresenta uma educação que passa a ser dialógica, entre sujeitos que com curiosidade epistemológica e rigor metódico, visam o método como o caminho para a construção do saber e não como mero tecnicismo, agem e refletem sobre suas ações, para após a reflexão crítica transcenderem a curiosidade ingênua e conhecendo e assumindo como se é, para, a partir disso, partirem para a prática com a intencionalidade de mudança, ou seja, o pensamento que se torna práxis para a emancipação e criticidade dos educandos. Em Freire, fazer a si implica em fazer- se intersubjetivamente. “O sujeito, em todas as suas dimensões, constrói-se na relação coletiva, sem nada subtrair da dimensão individual. Ao contrário, o coletivo realiza o individual assim como o individual realiza o coletivo” (BECKER, 1998, apud ZATTI, p.67).

> Umas das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva por que é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. “É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu”. (FREIRE, 1996, p.41)

Assim sendo, sabemos que não podemos pensar uma sociedade e indivíduos que se fazem autonomamente a partir de uma racionalidade pura, e nem pensar uma autonomia absoluta que é garantida pela racionalidade. Freire sabe disso, mas também reconhece a importância da racionalidade ao se manifestar tantas vezes contra o irracionalismo. Também afirma que a educação deve ser usada com acento cada vez maior de racionalidade (Idem p.

90). Tanto para Freire quanto para Kant, o homem é construtor de si. A diferença é que para Kant o homem retira de si, da própria razão, os meios para se fazer homem, já em Freire é a ação dialógica feita no mundo com os outros que possibilita a própria construção. Há em Kant intersubjetividade na medida em que o sujeito pensa o universal, o imperativo categórico busca a intersubjetividade e, ao agir por dever já estou com os outros. Assim, a partir do pensamento de Kant, o homem autônomo ao obedecer aos preceitos da razão universal estaria sendo espontaneamente intersubjetivo.

3.4 A questão dos Círculos Culturais

Os temas surgem após uma pesquisa prévia do universo das palavras faladas no meio cultural do educando. Desse meio são extraídos os vocábulos de maior possibilidade fonêmica e carga semântica. Essas palavras são chamadas de geradoras porque proporcionam a formação de outras. Aprender a dizer a palavra possibilita ao homem excluído do sistema capitalista entendê-lo, pensá-lo, decifrá-lo, decodificá-lo.

Os temas geradores, que podem partir do mais geral para o particular, envolvem situações-limites em que os homens se acham "reduzidos" a uma fronteira entre o ser e o ser-mais de opressão em que as consciências dos homens se encontram "imersos". Faz parte de uma metodologia conscientizadora que possibilita aos homens uma forma crítica de pensarem seu mundo e de se humanizarem, pois falta aos homens uma compreensão crítica da totalidade, captada apenas em pedaços pela sua consciência. Por esse motivo que a ideia de "Círculo de Cultura", foi um dos recursos didáticos apropriados para superar a rigidez curricular do formalismo escolar e propiciar as condições indispensáveis para que seus integrantes, professores e alunos/educandos e educadores, sintam-se familiarizados para discutir temas significativos de mútuo interesse sem que estes fossem pré-estabelecidos por um regulamento curricular estático. O Círculo de Cultura desencadearia a efervescência cognitiva em torno dos problemas inerentes a um mesmo universo cultural comum, no qual os participantes poderiam refletir criticamente sobre o que antes era espontaneidade das suas atitudes cotidianas: "É que todas estas reações orais que se vão dando durante as discussões nos Círculos de Cultura, devem ser transformadas em textos que, entregues aos alfabetizandos, passam a ser por eles discutidos" (FREIRE, 1981, p. 19). Assim, o Círculo de Cultura é o local propício em que se encontram as condições favoráveis para que um grupo, em profundo processo de comunhão em torno do mútuo aprendizado, pudesse produzir conhecimento a partir dos elementos da sua cultura, os quais se tornariam sinônimos de

resistência às imposições da cultura dominante, a qual Freire denomina de “invasão cultural” (FREIRE, 1987, p. 49). Por isso, toda e qualquer prática educativa que se diga libertadora e comprometida com os reais problemas do povo não pode ser invasiva, mas sim, considerar a perspectiva permanente de “síntese cultural”.

A síntese cultural é a investigação que vai constituindo o clima da criatividade, e que tende a desenvolver-se nas etapas seguintes da ação. Segundo Freire, uma educação popular e verdadeiramente libertadora constrói-se a partir de uma educação problematizadora, alicerçada em perguntas provocadoras de novas respostas, no diálogo crítico, libertador, na tomada de consciência de sua condição existencial. Tal investigação ele chamou de “universo temático”, que consiste em um conjunto de “temas geradores” sobre os níveis de percepção da realidade do oprimido e de sua visão de mundo sobre as relações homens/mundo e homens/homens para uma posterior discussão de criação e recriação.

Para Paulo Freire, dentro de cada sociedade existem temas geradores a serem discutidos que se subdividem de acordo com a época e a localidade. E a sua inexistência, aparente ou oculta, “pode significar já, a existência de uma ‘situação-limite’ de opressão em que os homens se encontram mais imersos, que emersos” (FREIRE, 1982, p. 112). Ou pode significar ainda a existência do tema do silêncio. Freire aprofunda a questão afirmando que os medos da liberdade, impresso nos oprimidos ao longo de sua vida, os levam a assumir mecanismos de defesa e, “através de racionalizações, escondem o fundamental, enfatizam o acidental e negam a realidade concreta” (FREIRE, 1982, p. 112). Assim, sua tendência é ficar na periferia dos problemas evitando o confronto com o problema. O ponto de partida freiriano inicia-se pela busca e pela investigação acerca do tema gerador: situações existenciais, concretas, que se encontram “codificadas” pela realidade, para então chegarem à “descodificação”: “análise e consequente reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem” (FIORI in FREIRE, 1982. p. 05). Ou ainda uma proposta de reflexão que parte abstratamente até o concreto, uma ida das partes ao todo, sem esquecer-se de uma volta destes às partes. Tal processo levará o reconhecimento do sujeito no objeto, ou seja, fará com que o homem perceba a sua situação existencial concreta e a sua historicidade. O universo que antes era fechado agora vai abrindo-se a uma nova realidade.

Segundo Paulo Freire, o Círculo de Cultura constituía-se numa estratégia da educação libertadora. Nele não haveria lugar para o professor bancário que tudo sabe, nem às aulas discursivas, o aluno passivo que nada sabe, a escola tradicional ou os programas alienados. Em seu lugar haveria o coordenador de debates, o diálogo, o participante de grupo e

finalmente programação compacta, reduzida e sobre tudo codificada em unidades de aprendizagem por meio do debate, do aclaramento de situações ocultas para com os oprimidos.

O Círculo de Cultura seria um local onde todos tenham a palavra, onde todos leem e escrevem o mundo à sua volta. Um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de práticas, dinâmicas, vivências que possibilitam a construção coletiva do conhecimento. Cabe ressaltarmos perante essa questão que: "no círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em "reciprocidade de consciências"; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas" (FIORI in FREIRE, 1982, p. 06). Assim, o Círculo de Cultura visa promover o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e se realiza no interior do debate sobre questões centrais do cotidiano como: trabalho, cidadania, alimentação, saúde, esporte, organização das pessoas, liberdade, felicidade, valores éticos, política, opressão, economia, direitos sociais, religiosidade, cultura, entre outros.

O importante na educação libertadora para Freire, é que os homens "sintam-se sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros". (FREIRE, 1982, p. 141).

A partir dessa conjuntura, podemos concluir embasados em Freire e Kant, que pensar a educação para a construção da autonomia, é um processo de formação contínua em que o homem faz a si próprio de acordo com projetos que estabelece racional e livremente para si, sendo a educação indispensável para o homem conquistar sua autonomia. Podemos dizer que a possibilidade de formação do sujeito constitui o núcleo do pensamento educacional de ambos, afirmando e reafirmando a importância para que todos tenham acesso à uma educação libertadora e de qualidade. "A educação possui um papel político na transformação das realidades injustas e opressoras, que aniquilam o humano, que massificam e impõem heteronomias." (ZATTI, 2007, p. 78)

3.5 O Contexto histórico e político do pensamento Gramsciano

Durante o século XIX, período de grande expansão do capitalismo e dos ideais políticos liberais, diversas partes da Europa foram alcançadas com essas novas perspectivas, promovendo um tempo de grandes transformações. Na Península Itálica, essas mudanças ganharam impacto e notoriedade, quando a grande burguesia nacional mostrou-se interessada em unificar os seus territórios com o objetivo de poder explorar os seus mercados e obter

lucros, através da expansão territorial. No entanto, a região era dividida em vários estados absolutistas ou tinham parte dos seus territórios dominados por outras nações.

Após a conquista desses territórios com a "unificação italiana", Gramsci chamava a atenção para a "questão meridional", um conjunto de fatores geográficos, sociais, políticos, econômicos e religiosos que deu origem ao nome. Uma região pobre, que tinha o "estigma de sempre possuir uma terra improdutiva e estéril e um clima inóspito" (JESUS, 1998, p. 05). Gramsci, diante de suas inquietações, acreditava na existência de uma dupla constituição econômica: "uma que funcionava para os capitalistas do Norte, outra, de poupança, para o sul" (Ibid., p. 07). Para ele (Gramsci), a causa histórica daquele atraso ao sul era política, que ocasionou as diferenças e divisões regionais. Ao Norte existia uma burguesia organizada economicamente, muito similar com as dos demais estados europeus, enquanto ao sul, se configurava a inexistência de uma burguesia. Segundo Gramsci, a política "levava o dinheiro do Sul para o Norte, provocando a pobreza e a imigração" (Ibid., p.10). Os que lutavam para mudar aquela realidade local e o estado de coisas, os chamados "meridionalistas", era composta por novos políticos, intelectuais e membros das classes subalternas que procuravam as causas daquele atraso, assim como seus responsáveis e a possível resolução do problema, atribuíam aquele atraso à herança histórica de uma unificação incompleta. Gramsci defendia que a miséria do Mezzogiorno era inexplicável para as massas populares do Norte, que não compreendiam porque a unificação não aconteceu sob uma base de igualdade. Segundo JESUS (1998): "Gramsci definia o "mezzogiorno" como uma grande desagregação social, um grande bloco constituído por três estratos sociais: a grande massa camponesa, amorfa e desagregada, os grandes proprietários de terra e os grandes intelectuais" (Ibid., p.06).

Diante desse contexto histórico, político e social, a solução para Gramsci para a "questão meridional", era a aliança entre operários do Norte e camponeses do Sul. "Essa aliança é a tese central do seu projeto revolucionário" (Ibid., p.11). Nada de problemas relacionados ao clima, ao solo ou a causas antropológicas. Ao salientar as metas dos comunistas, já que Gramsci, liderava o partido comunista italiano, para a solução do problema regional, ele irá sustentar a necessidade de se utilizar os instrumentos de cultura, para se contrapor a essa dominação, "privilegiando a escola, para se chegar à hegemonia, porque a ação política implica a ação educativa organicamente" (Ibid., p.13). A "dominação implica inferioridade. Mas a burguesia de meados do século XIX estava dividida quanto à natureza daquela inferioridade." (HOBSBAWM, 1996, p.342). Tentativas foram feitas ao modelo da burguesa para distinguir dentro da massa subalterna, alguns que pudessem ascender socialmente, pelo menos a uma posição de baixa classe média, porém a burguesia acreditava

em sua maioria, que para os quais não havia "redenção possível", já que as raízes históricas da meritocracia se configuram desde meados do século XVIII com a ascensão da burguesia. "Sucesso era devido ao mérito pessoal, o fracasso era claramente devido à falta de mérito" (Ibid., p.342).

Segundo HOBSBAWM (1996), a tradicional burguesia, puritana e laica, acreditava que o fracasso social, era determinado pelas fraquezas morais e espirituais, e não a falta de inteligência ou a falta de oportunidades que o sistema se causa, pois: "Era evidente que o cérebro era uma necessidade indispensável para o sucesso nos negócios, mas que apenas ele não garantia riquezas ou opiniões sensatas" (Ibid., p. 342).

Com sua prisão pelo regime fascista que irá assumir o poder, na Itália, em outubro de 1922, Gramsci começa a escrever as cartas que irá dar origem aos cadernos de cárcere. Diante desse momento histórico e social, o aparato do estado diante da escola, assume papel predominante como aparelho ideológico. "Ao Estado caberia um controle rígido sobre os programas, a escolha e a ação dos professores da escola elementar, de modo que esta preparasse também física e moralmente os futuros soldados da Itália" (HORTA, 2009, p.51). A educação passar a ter uma função específica dentro do fascismo, cabendo a ela, "elevar a capacidade produtiva da nação e criar a classe média de técnicos entre os executores e os dirigentes da produção e o Estado deveria integrar e coordenar a iniciativa privada, substituindo-a onde ela faltasse" (Ibid., p.51).

Os cadernos trazem em sua tônica, o conceito de hegemonia e as implicações e meios necessários para a classe subalterna chegar a ser dirigente, defendendo a importância de se reconhecer o território do inimigo, a partir do estudo do sistema hegemônico dos estados e sua estruturação sócio política. Para Gramsci, a hegemonia operária implica uma conscientização revolucionária do processo, que tem como principais agentes o partido, em nível coletivo, e a escola, em nível molecular.

Se a classe operária encontrava-se ou encontra-se despreparada culturalmente para realizar a transição através do processo revolucionário e assumir o poder, a solução era se contrapor aos modelos pré-estabelecidos culturalmente e politicamente e, difundir uma nova concepção de mundo, difundir uma "nova Cultura". Os cadernos apresentam a "relação hegemônica em seu aspecto mais geral, como uma ciência da educação do homem, isto é, implicando uma ação educativa para o desenvolvimento da autoconsciência" (JESUS, 1998, p 41). Para esse desenvolvimento da autoconsciência, a escola tem um papel motor para que haja essa construção, sendo ferramenta de grande importância para criar uma nova cultura para se contrapor à existente, criada e mantida pela classe dominante burguesa. Gramsci

reconheceu a escola como um importante instrumento de construção da consciência coletiva e individual, "é o elemento específico que assegura e condiciona o valor propriamente humano de qualquer relação social. Por isso, a relação pedagógica é orgânica à relação hegemônica" (Ibid., p.42).

Manacorda faz uma observação que "os temas pedagógicos não aparecem de início, entre os grandes temas de estudo que Gramsci propôs em várias ocasiões, no cárcere" (MANACORDA 1977, p.57 apud JESUS, p.42). Os grandes temas pedagógicos serão tratados especificamente apenas no caderno de número doze, escrito em 1921, um caderno especial, aonde Gramsci irá "passar a limpo", modificando algumas notas existentes, trazendo novos pensamentos e concepção sobre educação e escola. "Sem dúvida, o documento mais importante e fundamental para quem se interessa pela concepção de Gramsci sobre a escola" (NOSELLA, 1989, p.187 apud JESUS, p. 42)

3.6 Pensamento, prática e educação em Gramsci

Antônio Gramsci (1979) analisa a influência do Estado na concepção da cultura, sendo a mesma vista como uma estrutura de "adestramento" da massa. Embora Gramsci esteja analisando a particularidade italiana, encontramos uma linha em comum com a brasileira já que, assim como a Itália, que sofreu seu processo de unificação tardio, o Brasil é um país de desenvolvimento capitalista atrasado.

No campo da cultura Gramsci, preocupa-se com a cultura em termos amplos, bem mais expansiva, e não unicamente ligada à cultura política. Preocupa-se também com a Cultura Política, necessária, na sua visão, ao desenvolvimento da humanidade.

Segundo ele, cultura e Política são duas vias inseparáveis. A cultura é um dos instrumentos das práxis sócio-política, criadora de uma hegemonia, discutível quanto ao seu uso, mas que pode ser utilizada para criar um consenso, e , dessa forma, construir estratégias de acordo com os interesses ideológicos da classe dominante. Desta maneira, Gramsci é pontual a respeito do papel da escola. Para ele a escola não corresponde à dinâmica social, preocupada apenas em responder a uma cultura industrial e reafirmar a hegemonia de uma classe burguesa que transforma diferenças em desigualdades.

A escola, por ser uma estrutura ligada ao âmbito do Estado, tem sua autonomia posta em contradição, pois é criadora de consenso comum, pautada nas ideologias do Estado Burguês. Esse Estado, mais plausivelmente o brasileiro, é, na interpretação de Florestan Fermandes (2002), uma extensão de interesses patriarcais.

> Ao enlaçar-se à fundação de um Estado independente e à constituição de uma sociedade nacional, a dominação patrimonialista passou a preencher funções que colidiam com as estruturas sociais herdadas da Colônia, com base nas quais ela própria se organizava e se legitimava socialmente e as quais ela deveria resguardar e fortalecer (Fernandes, 2002, p.1543).

Gramsci (1979) reitera a criação de uma escola única, de sentido humanista, destinada a criar um espaço livre para aquisição de uma cultura geral, bem como a concepção de educar para a vida. Na formação geral, destacando-se filosofia, história e língua nacional, ocupa posição privilegiada, visto que constitui instrumento imprescindível à análise, elaboração e expressão da concepção de mundo propulsora de ação coletiva para a transformação da sociedade. Realizando, através da conscientização reflexivo-filosófica, uma crítica aos conteúdos do consenso comum e criando uma ruptura com seu papel passivo, assumindo a compreensão do papel de ator social.

> A tendência hoje é a de abolir qualquer tipo de "escola desinteressada" (não imediatamente interessada) e "formativa", ou conservar delas tão somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1979, p. 118).

Cabe ao docente, dentro desse contexto histórico social que está inserido, ter ousadia ao compreender a sua importância na elaboração de possibilidades de transformações, buscando ferramentas críticas e reflexivas de oposição ao sistema excludente ideológico da classe burguesa, criando estratégias e mecanismos que possibilitem a construção e o desenvolvimento de um sujeito histórico, tendo arrojo às formas e maneiras que possibilitem a aquisição autônoma dentro da sala de aula e do ambiente escolar, opondo-se aos mecanismos de heteronímia pré-estabelecidos, caminhando rumo a uma educação autônoma e consciente sobre o agente transformador da sociedade, o aluno.

O desenvolvimento da consciência crítica que Gramsci nos condiciona, desvincula a educação dos papéis heteronômicos, e desempenha um papel fundamental para Gramsci, na

consolidação da hegemonia como formulação da contra-hegemonia. Falar em hegemonia e contra-hegemonia é pensar no antagonismo entre as classes sociais que, a partir de sua posição dominante ou subalterna no interior da sociedade e do Estado de classes, exercem, sofrem e disputam permanentemente o poder (Dantas, 2008). Para Gramsci, a hegemonia das classes dominantes passa pela dominação ideológica cultural, cabendo à educação criar a hegemonia da classe trabalhadora para se contrapôr à hegemonia burguesa, gerando a contra-hegemonia na construção de uma concepção de mundo própria da classe trabalhadora para a superação do capitalismo. A escola era, para Gramsci, uma instituição destinada por missão histórica, a preparar o novo intelectual para a sociedade socialista como JESUS (1998) nos esclarece.

Marx e Engles, influenciadores das premissas e do pensamento Gramsciano, já em 1848, em o "Manifesto", defendia a abolição do trabalho das crianças, e a adequação entre trabalho e educação, reivindicando a educação pública e gratuita para todos. "A necessidade de unir instrução e produção, ciência e trabalho, estão presentes nesse documento como a "constatação de um processo real, natural e espontâneo" (MANACORDA, 1976 apud JESUS, p.46)". Segundo Manacorda (1976), para Marx e Engles, lhes parecia uma ilusão utopista transformar a sociedade pela educação, Engles não negava o valor da educação, mas não acreditava que ela, por si só, mudasse a sociedade. Isso reflete também o pensamento unilateral de Marx, no qual o homem exige, para seu desenvolvimento unilateral, um conjunto de elementos além da escola/educação. Porém, a educação iria permitir aos jovens a possibilidade de assimilar rapidamente, na prática, todo o sistema de produção, permitindo-lhes evoluir de um ramo de produção para o outro, segundo a necessidade da sociedade e suas inclinações sociais. "Por conseguinte, a educação os libertará desde caráter unilateral que a divisão atual do trabalho impõe a cada indivíduo" (MARX, apud JESUS, 1998, p. 46).

Esse fundamento na defesa da necessidade do saber, é reconhecê-lo e condicioná-lo como imprescindível para a condição de passar da unilateralidade para onilateralidade do homem, na obtenção de um homem completo e integral, sendo a educação uma arma valiosa e muito importante para acabar com a divisão entre trabalhadores e intelectuais, pois, através dela e por ela, o trabalhador teria acesso ao saber, " adquirindo condições de "controlar" o processo de produção/reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos"(NOGUEIRA,1990 apud JESUS, p.47).

Manacorda (1969) faz-nos compreender que o conceito de "onilateralidade" em Marx, está fundamentado na divisão do trabalho, manual e intelectual, que produziu na sociedade a divisão de classes existentes, gerando a "unilateralidade" ao produzir um trabalhador

alienado, pois esse irá se converter em objeto. “O perigo da “unilateralidade” é o desenvolvimento parcial do homem. E para a sociedade isto significa um trabalho sem muitas exigências culturais” (MANACORDA apud JESUS, p. 47). Por definição, a Onilateralidade significa o desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, é o trabalhador ter consciência quanto a sua condição de explorado, refletir sobre a práxis, através de uma consciência crítica reflexiva e se perceber como agente transformador dessa realidade opressora, que é exatamente o que Gramsci nos leva a questionar através dos seus pensamentos em torno da questão da cultura hegemônica. “Onilateralidade significa, portanto, desenvolvimento global do homem realizado sob as bases do trabalho como atividade vital e princípio da escola socialista” (JESUS, p. 47).

Gramsci (1978) apresenta ainda uma formulação teórica bastante atual para a compreensão da sociedade capitalista do século XX e XXI, ao discutir o processo histórico real de formação das diversas categorias intelectuais, ele o faz perceber este processo transversalmente pelo conjunto geral do sistema de relações sociais. Neste espírito, afirma que todo ser humano é intelectual, no entanto, nem todos desempenham esta função na sociedade por haver acepção. Dessa maneira, só é possível compreender as atividades intelectuais no contexto em que estas se encontram no conjunto geral das relações sociais, pois, não existe atividade humana desprovida de intervenção intelectual, todo homem desenvolve uma atividade intelectual: “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 promover novas maneiras de pensar” (GRAMSCI, 1979, p. 08).

Para Gramsci, o homem é consequência das relações sociais que ele irá estabelecer com os demais da sua espécie e, fruto das relações que irá travar com a natureza na busca incessante pela sobrevivência e desenvolvimento. Haja vista, que para que ocorra a existência do homem, se faz necessário prover sua própria existência que é a que vai determinar a maneira que ele existe. Na sociedade capitalista, essa luta pela sobrevivência será determinada pela divisão da sociedade em classes, através da criação e manutenção do estado burguês. Essa divisão de classes vai gerar discriminações e contraposições, em virtude das relações de força de disputas constantes nos campos: material, político e social.

As relações que irão se estabelecer dentro da sociedade civil, é compreendida por Gramsci (1979), como um conjunto das relações dito privadas, que são responsáveis pela propagação e construção da ideologia dominante. A sociedade civil capta o âmbito da classe subalterna e dominante, porém não está isolada, situa-se em uma constante relação com a

sociedade política, ou seja, o estado. É dentro desse espaço, envolvendo e entrelaçando sociedade civil e política, que se configura a formação de superestruturas, ambientes em que irão concentrar os conflitos sociais da luta de classes. "Nesse mesmo espaço político do bloco histórico situa a estrutura, que compreende o espaço das relações sociais e econômicas" (PORTELLI, 1977, p.20). Esses dois aspectos formam a "fecundação" de Estado Ampliado, que assimila hegemonia mais coerção, ou seja, a sociedade política mais sociedade civil, formando um amplo e complexo conjunto de contradições e dominações. O bloco histórico é composto pela formação social concreta constituída pela estrutura e a superestrutura, composta em sua base de hegemonia e coerção. A função criadora do processo hegemônico, cujo terreno é a sociedade civil, tem "o papel de obter o consenso e a adesão das classes subalternas, instituído um bloco que reúne, numa hegemonia historicamente provisória, as diversas forças sociais, promovendo a unificação ideológica e cultural da nação" (MOCHCOVITCH, 1998, p.43).

Assim sendo, para Gramsci, as superestruturas formam a composição de um conjunto complexo e inter-relacionado, onde se localizam duas dimensões essenciais: a sociedade política e a sociedade civil. A primeira compreende o aparelho de Estado que corresponde à dominação direta ou de comando que se exprime no Estado ou no governo jurídico. A sociedade civil, que é a maior parte da superestrutura é concebida como "o conjunto dos organismos, vulgarmente ditos privados, que correspondem à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade" (GRAMSCI apud PORTELLI, 1977, p. 22). É dentro desse contexto que o intelectual irá conduzir sua caminhada ao criar o vínculo que o caracterizará por sua forte ligação com a estrutura, isto é, com os interesses de uma determinada classe da produção econômica, mas também pelo caráter superestrutural de sua função no bloco histórico, dando homogeneidade e consciência de sua função à classe a qual está ligado. O vínculo do intelectual não é, portanto, sua origem social, mas o caráter orgânico que ele irá desempenhar no nível superestrutural. E é dentro desse contexto que irá possuir uma linha consciente de conduta moral, contribuindo dessa forma para a manutenção ou para modificar de uma concepção do mundo. Nesse sentido, todo ser humano é um intelectual fora de sua profissão, ao participar de uma apropriação de mundo que permite contribuir para mantê-lo ou modificá-lo. A partir dessa premissa, por mais que Gramsci entenda a autonomia como relativa por parte do intelectual ao participar e estar inserido nesse contexto estrutural, é impossível de se manter, até mesmo entre a classe dominante. Para ele, o intelectual é um representante de sua classe, o que faria a ligação entre infraestrutura e superestrutura. Contudo, suas ideias são disputadas no momento da crise do bloco histórico "antigo" para

formar uma nova disputa entre a burguesia e o proletariado, o "novo" bloco histórico, cabendo assim, ao intelectual, uma missão histórica cultural de transformação através do "empoderamento" consciente da sua condição de agente transformador da realidade subalterna proletária.

> Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (GRAMSCI, 1979, p. 03).

A sociedade civil é a "ponte", a mediação entre a infraestrutura econômica e o Estado. O Estado tem por função inibir e realizar coerções, criando um consenso comum e geral por meio dos aparelhos ideológicos, como: rádio, televisão, jornal e a própria educação, comandada pelo Estado Burguês. A necessidade de se criar um consenso ativo e organizado como base para a dominação, criou e/ou renovou "determinadas objetivações ou instituições sociais, que passaram a funcionar como portadores materiais específicos das organizações sociais de hegemonia" (COUTINHO, 1989, p.73).

O bloco histórico viabilizado pelo exercício da hegemonia se institucionaliza na forma do Estado que, em Gramsci, adquire um sentido ampliado abrangendo não apenas a sociedade política, mas também a sociedade civil. No âmbito da sociedade civil cria-se o consenso necessário para que "a sociedade política seja dotada de legitimidade, o que a exime de estar constantemente recorrendo à coerção. A sociedade civil é, pois, o lugar por excelência do exercício da hegemonia, cujos agentes primordiais são os intelectuais" (SAVIANI, S/D, p. 13). Por meio do uso do consenso se fundamenta a sociedade civil, pois; é no campo das contradições existentes entre trabalho e capital que a sociedade civil se encontra, seja por meio da força, no caso das lutas sociais, ou por meio do convencimento através do consenso comum. É nessa esfera, nesse ambiente de contradições que se encontram os conflitos sociais. De um lado, a classe detentora dos meios de produção que ascenderam socialmente após as revoluções do século XIII, que buscam controlar e dominar a classe subalterna através dos equipamentos burocráticos de consolidação de sua ideologia, tendo o apoio do Estado, de outro, os marginalizados por esse sistema que buscam o reconhecimento de seus direitos por meio dos movimentos populares reivindicatórios.

Neste ambiente de contrastes, Gramsci situa sua concepção, sua ideia de educação, que busca através do intelectual proporcionar uma mudança na visão crítica da classe subalterna/proletariado, para que se contraponha a esse processo ideologicamente dominante,

com a criação da cultura proletária. A exigência de uma cultura para o proletário, a caracterização dessa cultura "em um sentido anti-positivista e, sobretudo a necessidade de sua organização; a busca de uma relação educativa que subtrai o proletariado à independência dos intelectuais burguês e, finalmente o problema específico da escola" (MANACORDA, 1990, p.22). O conceito de intelectual em Gramsci, portanto, só pode ser compreendido em sua qualidade de ser orgânico, o que significa claramente vincular-se a uma classe fundamental, desempenhando atividades tanto no âmbito da sociedade civil quanto política. A busca da hegemonia do grupo que representa é seu objetivo, a fim de proporcionar-lhe o controle do bloco histórico, isto é, mantendo a relação dialética existente entre a estrutura e a superestrutura. Os intelectuais são: "as células vivas da sociedade civil e da sociedade política: são eles que elaboram a ideologia da classe dominante, dando-lhe assim consciência de seu papel, e a transformam em "concepção de mundo" que impregna todo o corpo social" (PORTELLI, 1977, p.86).

Esses intelectuais ligados à classe burguesa são os encarregados do processo hegemônico, tendo o papel de "difundir a ideologia, os intelectuais são os encarregados de animar e gerir a "estrutura ideológica" da classe dominante no seio das organizações da sociedade civil (igrejas, sistema escolar, sindicatos, partidos, etc.)" (Ibid., p. 86). Assim, se os intelectuais orgânicos possuem autonomia relativa em relação à classe dominante a que estão vinculados, os intelectuais tradicionais se sentem portadores de uma autonomia por assim dizer, absoluta. Na realidade, Segundo Saviani:

> A autonomia dos intelectuais orgânicos é relativa porque exercida dentro dos limites necessários para que possam apresentar como universais os interesses particulares da classe que representam à qual, de fato, permanecem organicamente ligados, aliás, como sua própria adjetivação o indica; são eles orgânicos em dois sentidos: porque gerados pelo próprio organismo constitutivo da classe dominante e porque desempenham, perante ela, a função de organizá-la, de conferir-lhe unidade, coerência e homogeneidade; numa palavra, desempenham a função de dar organicidade à classe à qual se encontram umbilicalmente ligada (SAVIANI (S/D), p. 15).

A estruturação de manutenção do processo de dominação ideológica encontra-se enraizada dentro da sociedade civil e dividida, segundo PORTELLI (1977), em três instituições: A primeira é a igreja, "que conservou, naquele período, boa parte do domínio das massas, com o apoio do Estado" (Ibid, p.27); a segunda é a educação, "bem como as universidades, vinculadas à alta cultura, à burguesia, das quais a classe trabalhadora não tinha acesso" (Ibid, p.27); a terceira são os meios de comunicação, "a imprensa e a edição, assim

como a escola, vinculadas às elites que, sob seu domínio, buscavam vulgarizar a classe popular" (PORTELLI, 1977, p.27/28). Gramsci destaca ainda que a atividade intelectual pode ser diferenciada em graus do ponto de vista intrínseco, que vão produzir uma diferença qualitativa entre os tipos de intelectual que existem e de acordo com a atividade exercida na superestrutura. "No mais alto grau, devem ser colocados os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte, etc.; no mais baixo, os "administradores" e divulgadores mais modestos da riqueza intelectual já existente, tradicional e acumulada" (GRAMSCI, 1979, p. 11-12).

Na visão de Gramsci, desenvolvida a partir da investigação da realidade concreta em que estava inserida, a disputa pela direção moral e intelectual da sociedade pela classe trabalhadora era necessária, pois só assim poderia se garantir com mais efetividade às transformações do modo de produção e reprodução da vida global. "A mesma transformação deve ocorrer na arte e na ciência política, pelo menos no que se refere aos Estados mais avançados, onde a "sociedade civil" tornou-se uma estrutura muito complexa" (GRAMSCI, 2002, p.73).

Marx e Engels traziam em suas tônicas a importância de se ter uma educação que busque a autonomia. Para ambos, a educação era uma arma muito importante para acabar "com a divisão entre trabalhadores e intelectuais, pois, por ela, o trabalhador teria acesso ao saber, adquirindo condições de "controlar o processo de produção/reprodução dos conhecimentos" (NOGUEIRA, 1990, apud JESUS, p.47). Esse acesso ao "saber", ao conhecimento, permitirá com que o trabalhador ultrapasse os limites do senso comum e "destrua a barreira que existe entre ele e o intelectual" (Ibid, p.47). Essa busca que Jesus (1998) relata, é a "única condição de passar da unilateralidade para a unilateralidade do homem, para se chegar ao homem completo e integral" (Ibid, p.47). Podemos dizer, que através do acesso ao "saber", ao conhecimento científico, através de práticas que busquem criar vínculos autônomos, o homem consiga sair de uma condição de heteronomia (que submete-se ao governo de alguém) para uma de autonomia (governar-se a si mesmo).

Para a conquista da autonomia, Gramsci nos propõe em suas contribuições acerca da educação, que pensemos a educação a partir da superação do senso comum. Sobre o senso comum, Martins (2008) nos relata que, quando falamos no mesmo, remete-nos a ideia de que este é um mero significado ingênuo da realidade, de uma compreensão aceita socialmente nos grupos sociais. Este senso comum em suas dimensões éticas e políticas não possui nada de ingênuo, podendo influenciar em determinadas visões de mundo e construir consensos que disseminem um conformismo das classes subalternas. A elevação cultural das classes subalternas é o único mecanismo de construir uma massa crítica, de forma a livrar-se da

ideologia dominante, assim, "é fundamental o processo de educação das massas para que estas possam inserir-se de modo ativo e consciente na vida política" (SOARES, 200, p. 191).

A tarefa que Gramsci assinala aos intelectuais vinculados as classes subalternas situa-se na luta contra hegemônica, ou melhor, na construção de uma nova hegemonia que ocorrerá se a classe subalterna "(…) estiver devidamente organizada para tanto e tiver uma direção com coesão suficiente para acompanhar cada uma das ações da classe dirigente, contrapondo-as" (MARTINS, 2000, p. 11). Assim, a importância do intelectual orgânico no conceito de Gramsci, que o define como o intelectual proveniente da classe social que o gerou, torna-se seu especialista, organizado e homogeneizado, na busca para superar e modificar as concepções de mundo dominante e promover novas maneiras de pensar um novo projeto de produção, ciência, cultura na ótica da classe trabalhadora.

Esse processo "consolidador" "homogeneizador", decorre justamente do sistema de "alianças que a classe dirigente consegue estabelecer em torno de seus propósitos de classe e da adesão a esses propósitos por parte da população em geral, que os toma como se fossem ao encontro de seus interesses coletivos e não dos interesses particulares da classe no poder" (PARO, 1991, p. 86).

A partir dessa hegemonia concebida por Gramsci e a importância do papel do intelectual na progressão ou na ruptura desse processo hegemônico, ao estabelecer estratégias para disseminar concepções sociais voltadas para os interesses do capital, Gramsci se opõe a aceitação passiva de ideias e concepções, contra um poder coercitivo de impor formas de ser e pensar socialmente. Segundo SEMERARO (1999), a sociedade civil deve ser um extenso e complexo espaço público composto por identidades coletivas, com iniciativa própria, composta por sujeitos capazes de construir sua própria identidade e cultura, que possam ter autonomia perante o poder do Estado.

Essa consciência de classe está atrelada ao que Gramsci chama de Filosofia das práxis, união teórica-prática que leva o sujeito a compreender e intervir no mundo que vive. Assim, a filosofia das práxis é "uma concepção na qual os homens são sujeitos reais da história e não instrumentos passivos de determinações materiais ou espirituais" (SEMERARO, 1999, p.73).

Sendo assim, Gramsci estabelece grande importância e significado à liberdade e à vontade, e esclarece que só através do discernimento intelectual e moral, a escola, a cultura, a educação em si, são as principais formadoras da consciência coletiva, consciência esta, que norteia a participação social ativa das classes menos privilegiadas pelo sistema capitalista vigente, construindo fundamentos éticos e políticos de consenso, tornando o homem sujeito real de sua história. (SEMERARO, 1999). É refletindo sobre os intelectuais e seus vínculos

com as classes subalternas que Gramsci parece apontar-nos elementos constitutivos de uma perspectiva educacional atrelada ao projeto histórico da classe trabalhadora que não pode ser ignorada por aqueles que se acreditam comprometidos com a superação das condições atuais de produção objetiva e subjetiva da vida dos homens. Nesse contexto, Gramsci relata que: "o elemento popular "sente", mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual "sabe", mas nem sempre compreende e, menos ainda, "sente"" (GRAMSCI, 1999, p 221). E estabelece que o grande erro do intelectual "consiste em acreditar que possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas pelo objeto do saber), isto é, em acreditar que o intelectual possa ser intelectual" (Ibid, p. 222).

Dentro desse ideário, social, político e cultural, Gramsci irá construir um projeto em torno de uma possível escola única, ou seja, "escola unitária", que segundo NOSELLA (2010), "reencontramos na proposta gramsciana da escola unitária um conceito que funde a característica formativo-humanista com a sua dimensão prático-produtiva." (Ibid, 2010, p. 170)

3.7 Escola única ou unitária segundo os pressupostos Gramscianos

A primeira grande afirmação gramsciana, em relação à formação do novo homem, e podemos assim concluir, a sua ativação da autonomia, pois sem autonomia o homem não consegue realizar as primícias estabelecidas por Gramsci, como refletir sobre a práxis e criar uma nova cultura, é que este processo educativo está organicamente ligado à história contemporânea. "Os tempos atuais exigem uma escola cujo princípio pedagógico leve em consideração os elementos da cultura e do trabalho contemporâneo" (MANACORDA, 1977, apud JESUS, p. 55) e o trabalho em seu contexto histórico atual, o trabalho "industrial".

Para compreender o relevante papel que cabe à escola no desenvolvimento humano social, e na construção do homem integral, Gramsci concebe a escola unitária de caráter público, isto é, sob inteira responsabilidade do Estado. "Contra a tendência em voga de abolir todo tipo de escola "desinteressada" e "formativa", ele pensa a escola unitária exatamente com sentido desinteressado, ou seja, voltada para a formação cultural e não diretamente profissionalizante" (SAVIANI, S/D, p. 20).

> A escola unitária ou de formação humanística (entendido este termo, "humanismo", no sentido amplo e não só no sentido tradicional) ou de

> cultura geral, deveria propor-se o objetivo de inserir na atividade social os jovens depois de tê-los conduzido a certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática e de autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMASCI, 1975a [Q. 12], vol. III p. 1534 apud SAVIANI, p.20).

Porém, segundo SILVA (2010), "a ideia de escola única não é originária de Gramsci. Durante a Revolução Francesa, a preocupação com a instituição pública foi bastante debatida e essa bandeira foi postulada" (Ibid, p. 197). SILVA (2010), afirma que o relatório e projeto de decreto apresentado em 1791, na Assembleia Constituinte por Talleygrand, já estabelecia os princípios fundamentais do que viria ser a escola unitária.

1. "Ela deve existir para todos, pois já que ela é um dos resultados, tanto quanto uma das vantagens da associação, deve-se concluir que ela é um bem comum dos associados: ninguém pode legitimamente ser excluído, e aquele que tem menos propriedades privadas, parece mesmo ter um direito maior de participar desta propriedade comum."
2. "Esse princípio se liga ao outro. Se cada um tem o direito de receber os benefícios da instrução, cada um tem reciprocamente direito de contribuir para sua difusão."
3. "A instrução, quanto ao seu objeto, deve ser universal."
4. "A instrução deve existir para um e para outro sexo"
5. "Enfim, ela deve existir para todas as idades" (HIPPEAU, p. 33, apud SILVA, 2010, p. 197).

Segundo Lopes (1981, p.15 apud SILVA, p. 197), "é com a revolução Francesa que os princípios de universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade passam a compor a escola pública tal como a concebemos ainda hoje" (Ibid, p 198).

É inegável que a Revolução Francesa foi uma revolução para o processo educacional, não podemos de forma alguma questionar isto, porém, os pontos os quais Gramsci defende dentro da sua proposta de escola única, e o que as diferenciam das já existentes, é exatamente o caráter revolucionário embutido nela, o seu papel de se contrapor ao modelo hegemônico, exatamente estabelecido pela classe burguesa durante a Revolução Francesa. Uma escola nova, que se apresenta à cultura da classe subalterna e que proporciona a possibilidade dessa classe subalterna ser o agente transformador da sociedade ao criar a sua própria hegemonia, a hegemonia da classe trabalhadora.

Outra questão primordial na escola unitária de Gramsci, ao se referir à pré-estabelecida pela burguesia, é abolir a tradicional escola que passou a ser "desinteressada" pelo aluno por ser "interessada", "diante da decadência da escola "desinteressada" tradicional e também diante da caótica diferenciação das escolas interessadas." (MANACORDA, 1977, apud JESUS, p. 55).

Segundo MANACORDA (1977), “Gramsci propôs uma escola que excluísse os pontos de estrangulamento e que integrassem as funções e os princípios educativos dispersos da escola atual” (MANACORDA, apud JESUS, p. 55). Outra questão que NOSELLA (1989), levanta, referente à escola única em Gramsci, é que ela seria: “uma proposta do Partido Comunista para a sociedade italiana, é a exposição de uma política educacional alternativa que deveria ser implantada quando os comunistas conquistassem o Estado.” (NOSELLA, 1989, apud JESUS, p. 56).

Segundo NOSELLA, as propostas que ecoavam naquele período, eram reflexos pedagógicos da reforma Gentile, bem como das reformas postas em prática na Rússia pós-revolucionária e ainda de atividades formativas do seu “círculo de cultura.” (JESUS, p. 56).

Gramsci teceu críticas ao sistema de ensino da Itália e também à proposta reformista de Giovanni Gentile, quando denunciava o caráter elitista da escola tradicional e o caráter discriminatório da proposta de reforma apresentada por Gentile. Uma de suas críticas à reforma relacionava-se à ideia de uma escola que distinguisse precocemente a formação profissional e a formação intelectual e humanista geral. Gramsci fez a crítica à divisão entre a escola clássica e profissional: “a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 1991, p. 118).

Assim, a preocupação de Gramsci com a educação tinha relação com a sua crítica ao ensino técnico italiano de caráter pragmático, destinado aos trabalhadores – e estes destinados ao trabalho assalariado, a submissão e exploração pelo capital – e ao ensino humanista italiano, oferecido à burguesia – esta sim destinada a comandar, a dominar, a governar a sociedade capitalista, compondo os cargos na administração pública do Estado liberal-burguês. O processo de trabalho para Gramsci deve ser o princípio educativo, mas não o modelo de escola profissional de sua época (não diferente hoje) que apenas cumpria a função de eternizar as estratificações de classes e a pré-destinação da maioria ao trabalho alienante, sob falsos princípios democráticos, mas sim uma escola que proporcione as condições para “[...] que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo [...]”. (GRAMSCI, 2001, p. 50).

> Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático,

> quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 2001, p. 49)

Diante deste caminho teórico metodológico de Gramsci, o papel do intelectual é fundamental ao desempenhar a consolidação de uma dada formação econômica e social, especificamente, nas sociedades ocidentais onde o modo de produção e reprodução da vida global está sob o domínio de uma forma capitalista avançada. Nessas sociedades as funções de direção moral e intelectual exercidas pelas classes dominantes, não se consolidam de forma mecânica, ou mesmo "naturalmente, advindas de sua posição na estrutura econômica". Os intelectuais têm tarefas fundamentais no fortalecimento da hegemonia que podem ser reunidas em quatro funções:

> 1. Organiza a função econômica (quadros técnicos, economistas, tecnocratas...).
> 2. Organiza as concepções heteróclitas da classe dominante e do corpo social inteiro, numa "visão do mundo" coerente e homogênea.
> 3. Ao fazer corresponder esta "concepção do mundo" a direção que o grupo dominante imprime à vida social, favorece o consenso "espontâneo" dado pelas grandes massas da população à classe hegemônica.
> 4. Como "funcionários" da sociedade política (ministros, juízes, militares, deputados...) procura obter "legalmente" a disciplina social. (GRISONI & MAGGIORI, 1973, p. 297)

Neste contexto, a função delegada aos intelectuais é a de atuar nos processos de formação de uma consciência crítica e de construção de uma concepção de mundo unitária e coerente dos "simples". Ou seja, que se estabeleça uma relação "orgânica" entre eles, condição essa, que se faz necessária para a superação da natureza acrítica do senso comum, pela mediação da capacidade intelectual e da eficácia da atividade política dos "simples". É através do contato, observações entorno do mundo, das experiências, das ações e comportamentos dos "simples", que os intelectuais devem se alimentar para suas formulações teóricas e ações prático políticas.

> Um movimento filosófico só merece este nome na medida em que busca desenvolver uma cultura especializada para restritos grupos de intelectuais ou, ao contrário, merece-o na medida em que, no trabalho de elaboração de um pensamento superior ao senso comum e cientificamente coerente, jamais se esquece de permanecer em contato com os "simples" e, [...] encontra neste contato a fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos? (GRAMSCI, p. 1382/Idem, p. 100 apud DURIGUETTO, 2014, p.275/276)

A partir desse contexto, o foco do pensamento de Gramsci, segundo Mochcovitch

(1990), será o de elaborar conceitos e formulações que auxiliem a classe operária e subalterna, a afirmar sua hegemonia na direção da tomada do poder político e ideológico. "(...) disputar a direção intelectual e moral do conjunto da sociedade, visando à tomada do poder político e à alteração da situação de dominação". (MOCHCOVITCH, 1990, p. 10-11).

Porém, Gramsci afirmava, segundo Jesus (1998), "que no modo de produção socialista, a escola não deveria ser imediatamente interessada, oposta àquela aristocrática, considerada, por ele, como interessada, por servir a uma minoria de privilégios" (Ibid, p. 57). Essas escolas "clássicas" ofereciam uma cultura geral específica com o objetivo único de formar mandatários. "Portanto, aparentemente desinteressada, traziam, de fato, um interesse imediato que era formar a elite dirigente." (Ibid, p.57).

Assim sendo, quando Gramsci propõe abolir qualquer forma de escola desinteressada, é com o objetivo de criar uma escola única com formação e visão humanista que seja capaz de acabar com os privilégios de pequenos grupos. "Um horizonte amplo, de longo alcance, isto é, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas a coletividade e até a humanidade inteira" (NOSELLA, 1991 apud JESUS, p. 57).

Uma escola que Gramsci propõe desinteressada, não significa que não tenha a função de formar unilateralmente o homem e buscar práticas que visam a sua aquisição de autonomia, pelo contrário, como seus pensamentos e preocupações eram o de formar e preparar os quadros dirigentes para governar o novo Estado proletário, "a função de governar exigia uma cultura ampla, complexa e "desinteressada"". A "escola" também deveria ser "desinteressada" (JESUS, 1998, p. 58).

O contexto de "escola desinteressada" é um contexto que não tenha interesse em buscar e adquirir privilégios, e sim, de buscar a igualdade entre os homens. Exemplificando, a escola desinteressada, no contexto que Gramsci relata, é a celebre frase atribuída a Paulo Freire: "Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor" [1].

Segundo Demerval Saviani, para "atender ao relevante papel que cabe à escola no desenvolvimento humano social, Gramsci concebe a escola unitária de caráter público" (SAVIANI (S/D), p.19).

> A escola unitária ou de formação humanística (entendido este termo, "humanismo", no sentido amplo e não só no sentido tradicional) ou de cultura geral, deveria propor-se o objetivo de inserir na atividade social os jovens depois de tê-los conduzido a certo grau de maturidade e capacidade

[1] - Citado em Começando Bem. Frases E Pensamentos, página 66, Carlos H. Biagolini, Clube de Autores, 2009

> de criação intelectual e prática e de autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMASCI, 1975a [Q. 12], vol. III p. 1534 apud SAVIANI (S/D), p. 20).

Gramsci parte de uma análise baseada no materialismo histórico, no surgimento e desenvolvimento da indústria, que, segundo ele, aniquila a capacidade formativa da velha escola de "orientação humanista da cultura geral fundada sobre a tradição greco-romana. Esta orientação, uma vez posta em discussão, foi destruída." (GRAMSCI, 1979, p.118).

Assim, essas escolas tradicionais, "fruto de uma "determinada forma de civilização", deveriam ceder lugar a outro tipo de escola, sem perder o caráter desinteressado" (JESUS, 1998, p. 57).

Uma escola desinteressada, "não quer dizer neutro ou indiferente" (Ibid, p.58), pelo contrário, uma escola "desinteressada", significa que a mesma tem a função específica de formar um homem cujo os princípios estejam focados na autonomia. "A escola "desinteressada" tem como grande perspectiva pedagógica "a formação de homens superiores" (BETTI, 1976, apud JESUS, p. 58)".

Uma escola que ofereça ao proletariado, às crianças, a possibilidade de se tornarem homens e mulheres críticos e participativos das ações sociais e culturais que movem a sociedade e o mundo moderno, um ser que seja autônomo e não se deixe influenciar pela hegemonia cultural da classe burguesa, um ser (homem e mulher), que se opõe à heteronomia. "Uma escola que não hipoteque o futuro da criança obrigando sua vontade, sua inteligência e sua consciência a seguirem caminhos pré-estabelecidos. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa" (SG, 59 apud JESUS, p.58).

Segundo JESUS (1998), existe uma diferença substancial entre a formulação do "ideal pedagógico da sociedade burguesa e o do socialismo: naquele, o objetivo era a formação integral do homem-indivíduo; neste, a grande exigência é a dimensão social do homem" (Ibid, p.58).

> Com certeza os homens encontram no industrialismo o instrumento moderno de produção. O industrialismo, porém, é bem mais que um mero instrumento empírico ou uma fábrica "de marca americana". É um horizonte de novos valores, de nova hegemonia, de nova civilização. (NOSELLA, 2001, p. 24)

Segundo SILVA (2010), exemplificar uma escola única, significa expor os princípios pedagógicos e políticos do ideário Gramscianiano de escola. É traçar os caminhos que Gramsci considera essencial e fundamental na formação do homem e, consequentemente, da possibilidade da formulação de uma nova ordem entre os homens. "Uma escola não para

preparar “funcionários”, mas para construir homens autônomos o suficiente para transformar os meios de produção, as leis do mercado, a sociedade” (SILVA, 2010, p. 217).

NOSELLA (2015), afirma que:

> Em suma, Gramsci contrapõe-se tanto à proposta liberal de uma escola humanista para poucos, defendida por Gentile, quanto à proposta positivista defendida, na sua essência, também pelos socialistas reformistas, que propunham a ampliação do sistema educacional profissional e técnico para as massas, criticando a escola secundária clássica considerada elitista (NOSELLA, 2015, p. 196).

Assim, cabendo a escola unitária, a tarefa de “inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática, e de certa autonomia na orientação e na iniciativa” (Q 12:7 apud Jesus, p.59).

Jesus (1998) afirma que a escola unitária é para Gramsci, “o instrumento para a criação de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial” (Ibid, p. 59). Ao buscar novos horizontes abertos pelo processo revolucionário, faz-se necessário uma nova concepção de organização pedagógico-cultural, e a escola tem papel primordial nesse novo ciclo político-cultural. “Envolver todas as gerações, sem divisões de grupos de castas” (Q 12:7 apud JESUS, p. 59).

3.8 As Etapas escolares e a organização da escola segundo Gramsci

Gramsci defendeu uma relação orgânica entre educação e história, ou seja, que cada estágio cultural do homem corresponda a um estágio de desenvolvimento na sociedade que se reflete no processo educacional. Inserido nessa linha de raciocínio, Manacorda (1991), afirma que “a ciência experimental e a industrial constituem a base de uma objetividade intelectual e moral.” (MANACORDA, 1991, apud JESUS, p. 63).

Gramsci mostrava-se insatisfeito com os rumos da escola formativa clássica italiana burguesa, pois, segundo Silva (2010), “as correntes e respectivas reformas que elas suscitaram não respeitavam pilares essenciais: o trabalho como princípio educativo, a correlação entre educação e instrução e a unidade dos segmentos de ensino” (Ibid, p.230).

Segmentos esses, que estruturam e solidificam a escola em seus níveis: “elementar”, “médio” e “superior”.

> Um ponto importante no estudo da organização da escola unitária é aquele

> resguardado a carreira escolástica nos seus vários graus conforme a idade e ao desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e aos fins que a mesma escola quer conseguir (GRAMSCI, 2007, apud SILVA, p. 230).

Segundo Nosella (1989), Gramsci defendeu "cada vez mais radicalmente o trabalho industrial como forma moderna de atividade produtiva e princípio educativo do homem moderno" (NOSELLA, 1989, apud JESUS, p. 63).

A escola "única do trabalho" seria estruturada a partir dos níveis de ensino elementar e médio, "de modo que aos 15, 16 anos deve-se poder cumprir todos os graus da escola unitária" (GRAMSCI, 2007, apud SILVA, 2010, p. 231).

Gramsci propõe uma escola popular, onde a organicidade entre escola e trabalho produzirá, na prática, a realização integral do homem, sua realização como ser autônomo e livre. "Assim, o que é necessário torna-se instrumento de liberdade.". A passagem do "reino da necessidade.", isto é, do reino do trabalho, para o "reino da liberdade" será tarefa da educação, da "escola." (JESUS, 1998, p. 63).

Segundo Jesus (1998), a travessia entre a "necessidade" para a "liberdade" será realizada pela escola, pelo trabalho industrial moderno. "Eles juntos libertarão, soltarão as amarras do interior do homem e da ciência moderna" (Ibid, p. 63). Assim, cabe ao docente dentro deste contexto, grande responsabilidade ao criar mecanismos que possibilitem essa travessia, através da busca pela autonomia do aluno, na construção coletiva da unilateralidade.

> A "elevação cultural e moral" da classe trabalhadora começaria desde o princípio dos estudos, já na escola elementar. Por esse motivo, esse nível de ensino também necessitava passar por mudanças que abrissem espaço à abordagem de noções essenciais para o exercício da cidadania, para a construção de uma consciência de classe e, principalmente, para a edificação de um novo homem, capaz de tornar a revolução uma realidade (SILVA, 2010, p.232)

Gramsci (2007) relata que a "escola unitária deveria ser organizada como internato, com vida coletiva diurna e noturna, liberada das atuais disciplinas hipócritas e mecânicas, e o estudo deveria correr coletivamente, com assistência dos mestres e dos melhores alunos." (GRAMSCI, 2007, apud SILVA, p. 232).

O nível elementar deveria abordar as disciplinas básicas que irão compor o currículo da escola unitária, com ensino da leitura, escrita, aritmética, geografia, história, e noções básicas sobre direitos e deveres de todos os cidadãos, relacionando essas questões com a construção de cidadania e compreensão das funções estabelecidas pelo Estado. "Ela também desenvolverá a parte relativa aos "direitos e deveres", atualmente negligenciada, isto é, as

primeiras noções do Estado e da sociedade" (JESUS, 1998, p.68). Assim, Gramsci propõe, "como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em lutas contra as concepções que podem chamar folclóricas" (GRAMSCI, 2007, apud SILVA, p. 231).

Segundo Silva (2010), "a escola unitária seria responsável por mudanças profundas na sociedade; não apenas no âmbito pedagógico e de preparação para algum posto de trabalho." (Ibid, p. 232). Na escola "única do trabalho", corresponde à escola primária e média, "não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca a disposição dos vários graus da carreira escolar." (JESUS, 1998, p. 68).

Dentro dessa ideia de uma escola unitária "desinteressada", está ligada uma concepção de educação que oportunize a absorção e assimilação pelo educando de todo o seu passado cultural, acumulado historicamente e que deu origem à sociedade em que o indivíduo está inserido.

Saviani (2003) parte do princípio que o trabalho educativo é o ato que irá produzir no ser humano a humanidade que é produzida coletivamente pelos homens. Dessa maneira, pode-se dizer que o indivíduo não se faz homem sozinho, para tal, ele necessita do trabalho educativo, cabendo à escola, ser um local de apropriação do saber sistematizado, ou seja, um saber elaborado e não espontâneo pautado no senso comum.

Gramsci defendia uma educação que proporcionasse ao educando o conhecimento de toda a história anterior à civilização moderna, condição essa, "para ser e conhecer conscientemente a si mesmo." (GRAMSCI, 2002, p. 46). Para Gramsci, todo ou a maior parte do processo educativo de um indivíduo, desde sua infância até a sua escolha profissional, deve estar calcado em princípios "desinteressados" e proporcionar uma formação humanista geral.

A escola média deveria estar organizada e estruturada de modo a dar continuidade e aprofundamento a todo o trabalho desenvolvido na etapa anterior (elementar). "Não apenas dando sequência à hierarquia de conteúdo, mas principalmente, no trato de questões e valores essenciais e compatíveis a uma nova sociedade." (SILVA, 2010, p. 233).

Na escola única, "os *studia humanitatis* devem dar lugar as novas matérias que sejam mais eficientes e que estejam mais adequadas às novas relações de trabalho industrial. O trabalho, historicamente, modificou a sociedade, destruiu estruturas ultrapassadas." (JESUS, 1998, p. 68). Assim, criou novas estruturas sociais e, devido a essa evolução, ocasionou grandes transformações dentro dos alicerces da escola.

Gramsci realizou comparações com a escola humanística e reconheceu seus méritos históricos. "Reconheceu, aprovou suas ideias de formação humana, enquanto atacou a escola

burguesa como inútil, porque inadequada para servir aos novos tempos que se caracterizam pelo "trabalho industrial moderno" (NOSELLA, 1989, apud JESUS, p. 67)". Porém, temos que ressaltar alguns pontos para que equívocos não sejam cometidos.

O primeiro deles é que não se trata de um trabalho industrial capitalista. Não é a forma de trabalho que ficou caracterizado como "americanismo". É o trabalho industrial, sob a forma socialista, que pode ser caracterizado pela introdução da disciplina (autodisciplina) do próprio processo do trabalho industrial, sob o comando político-administrativo do trabalhador (industrialismo do tipo socialista), que irá passar, pela consolidação científica do próprio processo do trabalho, que gera cada vez mais riqueza universal. (NOSELLA, 1989).

JESUS (1998) afirma que: "nem escola capitalista nem trabalho capitalista. Gramsci analisou o trabalho industrial ("americanismo" e "fordismo"), opondo a ele um novo trabalho industrial socialista" (Ibid, p. 63).

Segundo MANACORDA (1977), "Gramsci reforçou a conotação que dava ao conceito de "americanismo", condenando-o, não para voltar a posições corporativas ou retóricas do passado, mas para ir à frente, para alcançar e superar o mundo capitalista." (MANACORDA, apud JESUS, p.64). Assim, "não serão eles, os capitalistas, que construirão a nova ordem, mas, sim, quem criar a base material daquela nova ordem e quem encontrar o sistema de vida para tornar "liberdade" aquilo que hoje é "necessidade"" (GRAMSCI, apud JESUS, p. 64).

Em outras palavras, Gramsci critica a escola "profissional". Ele a considerou como um excelente pretexto para manter os filhos das classes populares afastados da cultura. A escola tida como "profissional", tendo como objetivo ser popular é extremamente "interessada", porque se torna utilitarista. Ela reforça tanto a posição da classe operária, quanto da classe dominante, escapando desta maneira, da finalidade fundamental que se propõe o socialismo, que é exatamente o de formar o homem universalmente. (JESUS, 1998).

Assim sendo, essa escola profissional não é humanista, razão pela qual Gramsci defendeu uma educação para todos, uma escola unitária e desinteressada, cujo objetivo, esteja representado pelo trabalho industrial moderno nos termos que Gramsci propõe. "A escola de trabalho é humanista, não no sentido atual, mas como a entendiam os antigos e mais próximos homens do Renascimento." (NOSELLA, 1991, apud JESUS, p64).

Segundo JESUS (1998), o princípio do trabalho industrial moderno, que modifica todas as relações sociais, também modificou a tradicional instituição escolar. A escola nova unitária proposta por Gramsci tem como princípio educativo o trabalho, "através do qual o homem participa ativamente da vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la."

(GRAMSCI, Q12: 9, apud JESUS, p. 67).

SILVA (2010) afirma que "o princípio da escola única do trabalho não seria restrito aos níveis elementar e médio, mas também ao nível superior; portanto, não seria uma etapa da formação escolar dos sujeitos, mas o pilar da formação integral do homem." (Ibid, p.233). Assim, criando uma linha tênue com a vida social, a escola unitária poderá preparar um novo homem para a sociedade, tanto pela capacidade de especialização, como pela capacidade de direção. A este respeito escreveu Gramsci:

> Pode-se observar que, em geral, na civilização moderna, todas as atividades práticas se tornaram tão complexas e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que toda a atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas.

Será ainda no âmbito da escola elementar (primária e média), que segundo Gramsci, deverá "criar os primeiros elementos de uma intuição do mundo, liberta de toda a magia ou bruxaria "como ponto de partida" para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo" (Q12: 9 apud JESUS, p. 68). Segundo SAVIANI (2000), o saber, tem que estar diretamente relacionando com o produzido historicamente, ou seja, com a dialética histórica.

> [...] o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir e tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (SAVIANI, 2000: p.13).

A unidade cultural que se realizará sobre as bases do trabalho industrial se iniciará na escola primária e média, pois, o objetivo primeiro da escola socialista é preparar os quadros dirigentes proletários que foram marginalizados e relegados a uma situação de inferioridade cultural. A mudança deve ocorrer logo no início da instrução: na escola primária.

"É verdade que, ao aceitar o trabalho como princípio educativo, a relação "única" e unitária" não se restringe à escola primária e média, mas também almeja atingir o ensino especializado, a universidade, porque ser unitário é ser orgânico não somente à escola, mas também a toda vida social, sendo esse, o princípio que caracteriza o socialismo. (NOSELLA, 1991, JESUS, 1998).

SILVA (2010) relata que esse nível de ensino tinha como função primordial "criar valores fundamentais do humanismo", a autodisciplina intelectual e a autonomia moral

necessária à posterior especialização, possuindo caráter científico (universidade) ou de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, comércio, organização social).

No pensamento de Gramsci, a escola unitária será responsável pelas transformações, não somente dentro da areia pedagógica, mas em toda a vida social. A escola média conduzirá "os jovens até os umbrais da escolha profissional, formando-os como pessoas capazes de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (Q 12:11). Ela deveria preparar o jovem para sua opção de vida, e, por sua importância, é considerada como "decisiva" (JESUS, 1998, p. 69).

Gramsci pensou uma escola "para uma nova sociedade, para o futuro, sob outro modo de produção, sem propriedade privada, sem a divisão entre proprietários e produtores, entre capitalistas e assalariados, entre exploradores e explorados." (Ibid, p. 69).

3.9 O papel do docente e a importância da autonomia no projeto unitário de Gramsci

Para Gramsci, a autonomia intelectual não é tão fácil diante da hegemonia da classe dominante. Devido esta, imprimir no intelectual o papel de representante de sua classe, que faria a ligação entre a superestrutura e a infraestrutura, utilizando mecanismos de persuasão como estratégia para a dominação e criação de um consenso comum.

Segundo VIEIRA (2008), a ideologia hegemônica da classe dominante burguesa, domina pela persuasão, pelo consenso. Para tal, utiliza-se do intelectual, ou seja, do docente, que é o intelectual que está ligado ao âmbito escolar.

O poder de uma classe sobre a outra acontece pela hegemonia e não pela força, pela coerção, pois os mecanismos coercitivos, isoladamente, não são suficientes para manter a supremacia social por longos períodos. Por isso, a classe que está no poder precisa utilizar ferramentas persuasivas para manipular a sociedade, o intelectual tradicional. Desta forma, ela conseguiu estabelecer aprovação longeva, procedente do consenso comum que ela transmitiu à população. Assim, somente através dos alicerces da sociedade civil e dos mecanismos persuasivos, é que uma classe passa a exercer a hegemonia dentro sociedade. "Os dominados, ou seja, a classe dirigida reconhece na classe dominante o seu direito de dirigir a sociedade em seu conjunto não pela força, mas pelo consenso." (VIEIRA, 2008, p. 157).

Segundo RACIDE (1976), a escola socialista é uma instituição que pertence ao futuro. Isto implica ao professor/docente, que pergunte: "que importância terá isto daqui a 20 anos? Ou qual o tipo humano que devemos formar para o futuro? Ou ainda: em que direção irá a produção? (RACIDE, apud JESUS, p. 70).

A escola deverá ser “unitária” dentro desta nova concepção de sociedade, deixando de seu caráter elitista e “unilateral”. Só através de uma nova escola atrelada a uma nova formulação de sociedade, “a escola poderá ser plenamente “unitária”, tornando-se instrumento que levará a cultura, o conhecimento, a ciência, a todos os homens indistintamente.” (Ibid, p.70).

Levar todo o homem, e quando falamos em homem, não falamos em gênero sexual, mas sim, em todo ser humano independente de raça, sexo ou orientação sexual, a ter o direito assegurado pela escola, da apropriação da cultura e dos bens acumulados pela sociedade humana ao longo da história da civilização. Pois há um grande distanciamento entre os indivíduos e a riqueza produzida pela humanidade “(...) uma ruptura, por um lado, entre as gigantescas possibilidades desenvolvidas pelo homem e, por outro, a pobreza e a estreiteza de desenvolvimento que, embora em graus diferentes, é a parte que cabe aos homens concretos.” (LEONTIEV, 1978, p. 280).

“Dominar o que os dominantes dominam”, pode constituir-se em instrumento de luta e transformação. (Saviani, 2003). Luta que possibilite “abolir os entraves que a forma social capitalista vem impondo ao desenvolvimento plenamente livre e universal do ser humano e de sua formação.” (DUARTE; SAVIANI, 2012, p. 34).

> É preciso contribuir para a construção de uma contra ideologia como ideologia universalizante, que coloca os produtos do conhecimento a serviço dos interesses da totalidade dos homens [...] Educar contra ideologicamente é utilizar, com a devida competência e criticidade, as ferramentas do conhecimento, as únicas de que efetivamente o homem dispõe para dar sentido às suas práticas mediadoras de sua existência real. (SEVERINO, 2010, p.156).

Para Gramsci, a escola profissional burguesa não serve, porque predestinava o futuro do aluno. Gramsci a considerava “preocupada em “satisfazer interesses práticos imediatos.” (Q 12:10), porque ela era interessada, perpetuando, desse modo, as diferenças sociais.” (JESUS, 1998, p. 70).

SILVA (2010) explana que a escola tem que ser criativa dentro das concepções gramsciana. “A escola criativa, na concepção gramsciana indica que a aprendizagem salifica-se especialmente por um esforço autônomo do aluno, de modo que o papel que o professor exerce, embora indispensável, é o de um guia e não o de um controlador dos saberes.” (Ibid, p. 236).

A partir dessas circunstâncias, o papel do docente dentro das concepções gramscianas

é extremante importante. Se a escola, como já relatamos, segundo JESUS (1998), tem por missão histórica preparar a sociedade para o socialismo, cabe ao docente, dentro das suas atribuições, procurar estratégias, ter habilidade ao desenvolver seu tralhado, tendo como partida, a busca da construção da autonomia, tanto do docente como do aluno, visando a construção dessa nova escola, dessa nova sociedade.

O docente tem que indagar formas e maneiras diferentes das já pré-estabelecidas pelo sistema educacional atual, escapando da padronização do ensino, buscando alternativas que visem à aquisição da autonomia, pois, para o desenvolvimento do homem onilateral que Gramsci propõe, faz-se necessário ter autonomia, já que ambos, onilateralidade e autonomia possuem uma linha tênue.

Dentro do espaço escolar, Gramsci destaca que é possível estabelecer trocas, discussões, debates com outros sujeitos, "assim como os ambientes mais propícios à atividade investigativa porque concebe o aprendizado como uma construção e não transmissão de saberes, que pode ser reduzida ao ditar conteúdos nas salas de aula." (SILVA, 2010, p. 236). O ensino não pode ficar restrito apenas à verbalização de conteúdo, é necessário criar vínculos sólidos com o mundo social, só assim, poderemos construir sujeitos autônomos e, principalmente, superar as raízes amargas do tradicionalismo da escola interessada burguesa, rumo à construção do homem em sua plenitude.

Segundo SILVA (2010), dar espaço à criação dentro do ambiente escolar, não significa negar ou diminuir o papel do docente/professor, da instrução e do rigor no processo de ensino-aprendizagem, não significa deixar o aluno "reinventar a roda", como afirma BOTO (1996):

> Ensino não é pesquisa; aprender não é desvendar um vazio. Escola criativa, portanto, é aquela que, ensinando, induz o estudante a guiar-se cada vez mais de maneira autônoma para que, ao fim do processo, seu aprendizado possa existir independentemente da ação escolar. (BOTO, 1996, apud SILVA, 2010, p. 236).

Para a construção de uma escola realmente formativa, que não seja mecanizada, de liberdade e livre iniciativa, uma escola "única e comum", que garanta o verdadeiro acesso à cultura aos filhos da classe trabalhadora, não se trata de uma cultura enciclopédica, mas uma cultura "próxima da vida e situada na história, cuja aquisição habilita o homem para interpretar a herança histórica e cultural da humanidade e definir-se diante dela." (MOCHCOVITCH, 1990, p. 57).

Gramsci defende a escola pública como uma função específica do Estado.

MANACORDA (1990) relata que Gramsci estabelece um paralelo entre pedagogia e o Estado. A necessidade de um equilíbrio entre sociedade civil e sociedade política, no âmbito do Estado é um nível macro, a mesma, em nível micro, da coerção e espontaneidade que se refere à pedagogia.

> Ao Estado como equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil, na dimensão universal, corresponde na dimensão molecular, pedagógica, o equilíbrio entre coerção e espontaneidade, que ele está buscando e que parece aflorar no conceito de responsabilidade (MANACORDA, 1990, p. 95).

Julgamos importante também, levantarmos o posicionamento de Mochcovitch (1990), que trabalha a partir da concepção de que a escola pública idealizada pela classe trabalhadora e pelo pensamento socialista, no limite incorpora os pressupostos da sociedade capitalista e as propostas burguesas para a educação, carregadas de promessas de igualdade através de uma escola "única e comum" a todos os cidadãos. Segundo a autora, estes contornos da proposta educacional socialista e do movimento revolucionário apropriam-se de características burguesas liberais que foram formuladas num momento histórico em que a burguesia auto-intitulava-se como emancipadora da humanidade, influenciada pelos ideais iluministas e jacobinos (Revolução Francesa). (MOCHCOVITCH, 1990). A autora evidencia a cumplicidade desta perspectiva com a proposta de educação de Gramsci, de uma "escola única e desinteressada."

> A proposta da escola única e comum mantida pelo Estado e aberta a todos leva às últimas consequências o pensamento liberal sobre o ensino. É a sua versão mais radical. Essa concepção da escola e a ideia de obrigação do Estado de prover o ensino público e gratuito – indissociável da 'promessa' de igualdade contida no discurso hegemônico da burguesia – são o núcleo das posições historicamente assumidas pelas lutas das classes populares relativas à educação escolar. (MOCHCOVITCH, 1990, p. 50-51).

A partir desse contexto, o docente assume papel de grande relevância no processo de construção de sujeitos autônomos em contrapartidas aos estereótipos da escola tradicional. A educação técnica ligada ao trabalho industrial deve construir a base do novo tipo de "intelectual" e da "escola', porém, pelos pressupostos socialistas". Gramsci reafirmou "o valor humano da mesma, considerando-a como um componente essencial do modernismo humano, a força determinante do progresso." (BETTI, 1976, apud JESUS, p. 71).

Sobre essa ótica da importância do papel do docente no processo de

estruturação da escola nova nos pressupostos gramscianos, FERREIRA (1986) explana:

> Não é a Escola enquanto resumo das condições de fora, mas enquanto grupo social como tal, singular na universalidade (se assim se pode exprimir) que deve despertar a atenção quando se estuda o problema da hegemonia como relação pedagógica. Em outras palavras, o fundamental será verificar a relação direta Professor-Aluno e não tanto o conteúdo curricular da Escola; mas a maneira de transmitir o conhecimento do que aquilo que se transmite (FERREIRA, 1986, p 254).

Segundo VIEIRA (2008), a especificidade do trabalho docente, mesmo submetido a relações de controle do seu trabalho, apresenta singularidades, comparando-se a outros trabalhadores. Considerando a singularidade do trabalho docente, compreendemos esse profissional como um intelectual, a partir das contribuições de Gramsci, mesmo com os limites e possibilidades de sua atuação na contemporaneidade.

> O ponto de partida para alcançar uma visão organizada de mundo não se faz arbitrariamente em torno de uma ideologia qualquer, vontade de alguma personalidade. A não adesão ou adesão da massa a uma ideologia demonstra a crítica da racionalidade histórica dos modos de pensar. As construções arbitrárias são as primeiras a serem eliminadas na competição histórica (GRAMSCI, 1999, apud VIEIRA, p.160).

Por isso, o docente necessita propiciar-se da "aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão" (SAVIANI, 2003, p.15).

Segundo SILVA (2010), "o desafio de "educar o educador" sintetiza o projeto pedagógico gramsciano de ação revolucionária, para a construção da hegemonia necessária a consolidação de um novo poder, o poder popular, capaz de edificar uma nova sociedade" (Ibid, p. 245).

Evidente que o papel do docente é importantíssimo para a consolidação do projeto pedagógico de Gramsci, na construção de uma nova percepção de mundo e elaboração de uma nova consciência coletiva social, é necessário que ele esteja preparado para suscitar valores e pressupostos que irão romper com a ordem vigente, apontando assim, para a necessidade de "educar o educador". Sobre esse artefato, Gramsci afirma:

> Se o corpo magistral é deficiente e o nexo instrução-educação é

> dissolvido para resolver a questão do ensino segundo esquemas de papel no qual a educação é exaltada, a obra do mestre resultará ainda mais deficiente: se terá uma escola retórica, sem seriedade, porque faltará o corpóreo material do certo, e a verdade será somente na palavra, justamente retórica. (GRAMSCI, 2007, apud SILVA, p. 245).

Diante dessas questões, "o ativismo pedagógico implica "espontaneísmo" defendido principalmente pela escola "nova" (ordonovismo). Ao colocar a criança no centro do processo educativo, como fazia Rousseau." (JESUS, 1998, p. 76).

Os adeptos daquela pedagogia defendiam a conquista da liberdade mediante a experiência da própria criança, sem a intervenção de um saber historicamente, determinado, sem a mediação do mestre. "Passar a criança para o centro do processo educativo é conhecido como a "revolução copernicana", ou seja, a inversão do eixo do processo educativo do professor para o aluno" (Ibid, p. 76). Também é da "escola nova", o pensamento pedagógico de Dewey a preocupação com a relação escola/comunidade, indivíduo/comunidade, porém, o "pensamento do grande pedagogo e filósofo norte-americano não poderia chegar até o cárcere onde estava Gramsci, que, sem dúvidas, até adivinhou o valor das novas ideias e intuiu suas limitações." (BETTI, 1976, apud JESUS, p. 76).

Na escola nova ou ativa, "o Centro da atividade escolar não é o professor nem os conteúdos disciplinares, mas sim o aluno, como ser ativo e curioso." (PCN, p.40). A "escola nova" destaca o princípio da aprendizagem por descoberta e "estabelece que a atitude de aprendizagem parte do interesse dos alunos, que, por sua vez, aprendem fundamentalmente pela experiência, pelo que descobrem por si mesmos." (Ibid, p. 40). Assim, segundo o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), o docente é visto então, como facilitador no processo de busca de conhecimento que deve partir do aluno.

JESUS (1998) salienta que além de resgatar a função do aluno, a escola nova, ativa, tinha por função combater "o verbalismo pedagógico e livresco, que não levava em consideração a realidade viva do educando, oferecendo-lhe um ensino separado da realidade." (Ibid, p. 76).

Porém Gramsci não negava o momento "ativo" da escola, mas acreditava que para o desenvolvimento total do homem, em todos seus aspectos físico, intelectual e social, para ser um ser autônomo e onilateral, não bastavam apenas os princípios da escola ativa, era necessário mais para superar os dogmas hegemônicos até então pré-estabelecidos pela escola tradicionalista interessada. Para Gramsci, era necessário que ele fosse superado pelo momento "criativo". Escola criadora no seu pensamento, "é o coroamento da escola ativa." (JESUS, p. 76).

> A escola ativa, embora o nome implique ação, movimento, poderia existir sem que fosse comprometida a formação do aluno. Gramsci queria se precaver contra as teorias das escolas "novas" (do movimento "escolanovista") que visam em primeiro plano, a atividade da criança. Seu objetivo era superar o estágio de atividade da escola pelo da criatividade, pois sabia que em uma escola sem criatividade, o aluno poderia ser uma marionete ativa. (JESUS, 1998, p.76/77).

Assim sendo, Gramsci, ao pensar a escola a partir de pressupostos criativos, pretende evitar uma escola em que o conformismo seja tido como algo dinâmico e ativo. "Obter certa espécie de "conformismo", que pode ser chamado de "dinâmico", na fase criativa, tende-se a expandir a personalidade, tornada de autônoma e responsável, com uma consciência moral, social e homogênea." (GRAMSCI, Q12: 8 apud JESUS, 1998, p. 77).

Segundo JESUS (1998), uma escola criativa não é escola de inventores e descobridores, escola de gênios - como diria nos dias atuais-, mas um método de investigação e de conhecimento, e não um "programa predeterminado que obrigue à inovação e a originalidade a todo custo." (Q 12:8 apud JESUS, p. 77). Neste método, o mestre, o docente, já valorizado em função do "dogmatismo" do primeiro grau, passa a "exercer apenas uma função de guia amigável" (Ibid., p. 77), porém de grande importância dentro da relação pedagógico-hegemônica.

Gramsci reconhece a importância e os méritos do ativismo pedagógico, vendo-o como uma "reação violenta à escola e aos métodos dos jesuítas." (Ibid, p. 77). Todavia, ao invés de uma aversão particular com a escola "progressista" (ordonovista), podemos concluir que ele aceitava como elemento "de uma democratização típica da sociedade burguesa industrializada." (BROCCOLI, 1977, apud JESUS, p. 77).

SILVA (2010) relata que para Gramsci o mero acúmulo de "conhecimentos" não é garantia de apropriação por não possuírem a criticidade necessária para tal, necessária na sua visão, para uma atuação autônoma. "A universidade, da maneira que estava estruturada, permitia a circulação de informações e conhecimentos tidos como importantes, mas não dava espaço à criação própria dos alunos." (Ibid, p. 239).

Gramsci estava disposto a aceitar certo ativismo, como aperfeiçoamento das técnicas educativas, ampliando, dessa maneira, os horizontes da escola tida como "ativa" com o auxílio do conceito de "criatividade". "Deve-se distinguir entre a escola criadora e escola ativa." (Q 12:8 apud JESUS, p. 77).

A escola unitária de Gramsci é, portanto, escola ativa, mas "com um significado muito particular e, de todos os modos, profundamente diferente do significado corrente que se atribui na literatura pedagógica." (BROCCOLLI, 1977, apud JESUS, p. 77). Dentro da escola unitária que Gramsci propõe, a autonomia é o ponto de partida para a aquisição de conhecimento, sem uma escola criativa que estimule a construção do sujeito autônomo, não existe escola ativa na configuração tal qual Gramsci apresenta. E o docente tem a chave primordial para toda essa transformação, cabendo a ele, portanto, a tarefa intrínseca de possibilitar a edificação do homem autônomo que se contrapõe às heteronomias hegemônicas estabelecidas pelo velho regime. "Gramsci estabelece um paralelo entre a velha e a nova escola, defendendo que o princípio da participação do aluno só seria eficiente se a escola estivesse ligada à vida." (JESUS, p. 81).

SILVA (2010) afirma: "o futuro depende da formação que será destinada aos jovens. Se ela for a mesma, continuará legitimando o mesmo sistema social, se ela permitir um arsenal de "tomada de consciência", a ação poderá pautar um novo homem." (Ibid, p. 237), que consequentemente construirá os alicerces de uma nova ordem social.

Desse modo, os conteúdos escolares estariam sujeitos à formação das habilidades e assuntos relacionados ao cotidiano dos alunos. Como já afirmou SAVIANI (2003, p. 16), "facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório àquelas atividades que constituem a razão de ser da escola".

> A educação se constitui, pois, num instrumento de luta: luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. A importância fundamental da educação na luta pela hegemonia reside na elevação cultural das massas. Essa tarefa implica dois momentos simultâneos e articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa trabalhar o senso comum buscando extrair o seu núcleo válido (o bom senso) para lhe dar expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares. (SAVIANI (S/D), p. 18).

Gramsci afirmou que "a escola unitária deve ser entendida como escola ativa em seu estágio de criatividade que possibilita ao aluno entrar na fase clássica." (Q 12:8, apud JESUS, p 77). Em outros termos, o princípio que norteia a escola unitária de Gramsci, é o que "leva da "atividade à racionalidade, ou seja, passa da escola "ativa" para a "criativa." (Ibid, p.77). Ele (Gramsci), também defendeu que a relação Mestre-Aluno seja democrática, considerando

com muita atenção os seus desdobramentos: “dogmatismo e espontaneísmo, o ativismo e a criatividade, todos orgânicos ao processo pedagógico.” (Ibid, p. 78).

Segundo JESUS (1998), Gramsci “estava convencido de que a estrutura da sociedade ocidental exige, para se chegar à hegemonia proletária, uma maior capacidade de elaboração intelectual.” (Ibid, p.88), tratando-se de uma corrida contra o tempo “para desvincular a exploração capitalista que a burguesia mantinha contra a massa inculta.” (Ibid, p.78).

Assim sendo, torna-se indispensável à propagação cultural para impulsionar intelectualmente a sociedade inteira. “a cultura para se converter em instrumento de transformação política deve popularizar-se.” (Ibid, p.78), cabendo assim, ao docente, essa incumbência valorosa.

4. CURRÍCULO: FERRAMENTA PARA UMA EDUCAÇÃO AUTÔNOMA

Dentro do contexto da nossa pesquisa, que pretende dialogar com as possibilidades de uma educação que visa práticas e estratégias que contribuam para a aquisição da autonomia, é de suma importância discutir a questão curricular do ensino.

O currículo há décadas deixou de ser apenas uma área técnica, restrita a métodos de aquisição e assimilação do conhecimento transmitido no ambiente escolar. Ele passa a ser utilizado como um artefato social cultural, uma ferramenta de controle, manipulação e adaptação frente ao sistema capitalista neoliberal pela classe dominante, a burguesa, que ascendeu socialmente após as revoluções francesa e industrial, que brilhantemente Hobsbawm (1977) explana em sua obra insuperável, A Era das Revoluções.

O currículo passa a ser um campo de estudo, influenciado por autores neomarxistas, é o questionamento acerca do "por que", das formas e organizações curriculares escolares, e estas passam a ser indagadas. Entretanto, nos dias atuais, podemos falar que ocorre a existência de uma "tradição crítica curricular, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas." (MOREIRA E SILVA, 1994, p. 07). As teorias críticas colocam em tese as relações sociais e educacionais, quebrando paradigmas ao compreender e entender a educação ligada ao âmbito ideológico do sistema capitalista "é através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura da classe dominante." (SILVA, 2001, p.34).

Esse movimento crítico do currículo escolar, também terá em Paulo Freire um representante ao se contrapor ao modelo tradicionalista de educação, denominado pelo próprio de "educação bancária", conforme já abordamos, pois "a crítica de Freire ao currículo existente está sintetizada no conceito de educação bancária. A educação bancária expressa uma visão epistemológica, que concebe o conhecimento como sendo construído de informações e fatos a serem transferidos." (SILVA, 2011, p. 59). O currículo é, portanto, considerado uma ferramenta social e cultural, colocando em percurso, "a moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual". (MOREIRA E SILVA, 1994, p. 07)

4.1 As origens da criticidade do currículo

Esses currículos têm o exercício do poder de forma oculta. Nesse momento, ficaremos restritos ao poder de forma geral, de modo a não especificar suas variações de coerção,

manipulação e persuasão, que serão esclarecidas à luz da criticidade ao longo da seção. O "Currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares." (MOREIRA E SILVA, 1994, p. 08).

Em meados do século XIX, nos Estados Unidos, surge um número significativo de educadores que começaram a trabalhar com a criticidade do currículo, dando início a uma série de estudos que acarretarão no surgimento de um novo campo de estudos. Esses estudiosos procuravam planejar cientificamente as atividades escolares de forma que pudessem controlar "de maneira a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos." (MOREIRA E SILVA, 1994, p. 09).

Segundo Moreira e Silva, após a guerra civil, a economia americana passou a ser dominada pelo capitalismo industrial. Uma nova sociedade começou a ser formulada, baseada em novos valores e práticas, influenciada pelo mundo industrial. A vida profissional passou a requerer sucesso e, no âmbito escolar, tornaram-se necessárias novas formulações que supram os anseios dessa nova era. Uma nova concepção ideológica surge em torno do ambiente escolar, e a escola passa a ser vista como uma instituição de "ascensão social".

A industrialização e a urbanização da sociedade, que vivia sua "grande era", acabam impossibilitando a preservação da vida no ambiente rural. As crianças e os imigrantes precisavam ser "adestrados" à nova formulação de sociedade e a escola assume o papel de excelência para tal feito. "A escola foi, então, vista como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam." (ibid., p. 10). A questão curricular passa a ser vista com outros olhos, e mudanças começam a ser elaboradas. O currículo assume a função de ser "instrumento por excelência do controle social" (ibid., p. 10), para a adequação às novas condutas, valores e hábitos da sociedade americana. "Organizar o currículo e conferir-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência." (ibid., p. 11).

O currículo se moldará, portanto, de acordo com cada região, povo ou nacionalidade, para forjar as relações de poder onde a cultura dominante burguesa impõe seus valores sobre as demais, tornando-se um local onde as identidades são construídas e debatidas a partir das premissas de tempo, espaço, autonomia e existência.

De acordo com Silva (2011), o modelo de educação que passa a ser construído pela sociedade pós-revolução industrial é alavancada por Tylor. Era uma educação idealizada no modelo de fábrica e a escola tinha que ensinar os conhecimentos da cultura estadunidense,

não permitindo que outras pluralidades culturais influenciassem a sociedade. Assim, a ênfase se orientava na produtividade, organização e desenvolvimento industrial, cabendo ao currículo funcionar como dispositivo semelhante a uma empresa ou indústria. "Preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização." (SILVA, 2011, p. 22).

O "campo do currículo tem sido associado, tanto em suas origens como em seu posterior desenvolvimento, às categorias de controle social e eficiência social, consideradas úteis para desvelar os interesses subjacentes à teoria e à prática emergentes." (MOREIRA E SILVA, 1994, p. 11). A década de 1960 foi palco de grandes agitações e transformações. É nessa fase, e dentro desse contexto que começam a se desenvolver as críticas àquelas concepções mais tradicionais e técnicas do currículo. "As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais." (SILVA, 2001, p. 29).

Entre os estudos pioneiros podemos destacar a obra: "A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado", de Louis Althusser. Sua teoria relata que: "a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, às crenças que nos fazem vê-la como boa e desejável." (ibid., p.32). Em contrapartida, para Bowles e Gintis, a escola tem por princípio buscar servir e criar a mão de obra necessária ao sistema capitalista. "Enfatiza a aprendizagem, através da vivência das relações sociais da escola, das atitudes necessárias para se qualificar um bom trabalhador capitalista." (ibid., p.32/33). Segundo SILVA (2001), os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron afirmam que o currículo está baseado na cultura dominante, o que faz com que as crianças das classes subalternas não dominem os códigos exigidos pela escola.

Segundo KLIEBARD (1974) apud MOREIRA e SILVA (1994), duas grandes correntes ou tendências podem ser inicialmente observadas nos primeiros estudos e propostas envolvendo o campo de estudos sobre currículo. A primeira corresponde à criação de um currículo voltado a valorização do interesse dos alunos. A segunda, voltada para a construção científica do currículo que desenvolve qualidades e aspectos considerados "importantes" e "desejáveis" na personalidade desenvolvimentista que iria compor a vida adulta.

A primeira linha, que estará embasada no desenvolvimento específico do currículo, terá em Dewey e Kilpatrick, um dos grandes representantes desse trabalho. Porém, a segunda, estará concentrada inicialmente nos pensamentos de Bobbitt. "A primeira contribuiu para o desenvolvimento do que no Brasil se chamou de escolanovismo e a segunda constituiu a semente do que aqui se denominou de tecnicismo." (MOREIRA E SILVA, 1994, p. 11).

A respeito do movimento da “escola nova”, já pontuamos na seção anterior sobre suas características segundos os parâmetros curriculares nacionais (PCN). Nesse momento, vamos esclarecer os conceitos do tecnicismo. Segundo o (PCN), “tecnicismo educacional, inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor.” (Ibid, p.41). Desta forma, criando a “falsa ideia de que aprender não é algo natural do ser humano, mas que depende exclusivamente de especialistas e de técnicos, o que é valorizado nessa perspectiva não é o professor, mas a tecnologia.” (Ibid, p.41). O docente passa, sob essa óptica, a ser um mero “especialista” na aplicação de manuais e sua criatividade fica restrita à verbalização de conteúdos pré-estabelecidos.

Após o envolvimento dos Estados Unidos na guerra do Vietnã, o país enfrenta uma crise social e econômica. “Desenvolveu-se, como consequência, uma contracultura que enfatizava prazeres sexuais, liberdade sexual, gratificação imediata, uso de drogas, vida comunitária, paz e libertação individual.” (MOREIRA E SILVA, p. 13). A partir desse momento, a escola passa a ser algo de insatisfação, pois mesmo para “as crianças de grupos dominantes, era tradicional, opressiva, castradora, violenta e irrelevante” (Ibid, p13), além de não promover a ascensão social.

A respeito das diferenças, todos rejeitavam a tendência curricular dominante, criticando seu “caráter instrumental, apolítico e ateórico.” (Ibid, p.14/15). Era o momento de redefinir o campo estrutural, enfatizando a compreensão da natureza mediada pela cultura. O currículo passa a ter um caráter específico, de “eliminar os aspectos que contribuíam para restringir a liberdade dos indivíduos e dos diversos grupos sociais.” (Ibid, p.15).

Duas correntes desenvolveram a partir desse momento: uma fundamentada no neomarxismo, cujos representantes são Michael Apple e Henry Giroux, e outra fundamentada na tradição humanista, tendo Willian Pinar como um dos principais representantes.

Os que seguem os preceitos do materialismo histórico têm como foco, a preocupação em entender a favor de quem e para quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor de grupos oprimidos. “Discute-se o que contribui, tanto no currículo formal como no currículo em ação e no currículo oculto para a reprodução das desigualdades sociais.” (Ibid, p.16).

Assim, Giroux relata sobre a necessidade imediata de se ter um currículo autônomo:

> Àquelas normas, valores e crenças não declaradas que são transmitidas aos estudantes através da estrutura subjacente de uma determinada aula. Um

> volume substancial de pesquisas sugere que o que os alunos aprendem na escola é moldado mais pelo currículo oculto, o padrão subjacente de relacionamentos sociais em sala de aula e na escola como um todo, do que pelo currículo formal. [...] Além disso, o currículo oculto muitas vezes atua em oposição às metas declaradas do currículo formal, e, em vez de promover uma aprendizagem efetiva, ele enfraquece a mesma. "Em tais condições, a subordinação, conformidade, e disciplina substituem o desenvolvimento do pensamento crítico e relações sociais como características básicas da experiência escolar." (GIROUX, 1997, p. 86).

Segundo PARO (2007), os próprios conteúdos a serem ensinados exigem outra metodologia de ensino, cujo enfoque não se restrinja apenas à verbalização de conhecimentos e informações, estabelecendo assim, um diálogo entre a cultura e suas esferas: valores, crenças, gostos artísticos, além de enfatizar a necessidade da participação ativa do educando ao processo.

> Para se confirmar a marcante presença dessa concepção anticientífica de educação em nossas escolas e sistemas de ensino, bastaria atentar ao fato de que, em todos os níveis de escolaridade, do Ensino Fundamental à Pós-Graduação universitária, com a diversa gama de educandos dos mais diferentes estágios de desenvolvimento biológico, psicológico e social, os métodos e procedimentos de ensino são basicamente os mesmos. Observada uma aula típica de um curso de doutorado e comparada a uma aula típica do primeiro ano do Ensino Fundamental, percebe-se a postura que pouco difere no que diz respeito à relação entre educador e educando: o professor (figura central) explanando um conteúdo a um grupo de alunos sentados à sua frente e confinados em uma sala de aula, por um período de quatro a cinco horas diárias. (PARO, 2007, p. 02).

Gramsci já explanava sobre a necessidade de ligar as práticas escolares com o âmbito social e com a vida. Na sua época, ele diz: "os currículos impostos, as aulas de religião tornavam-se obrigatórias e os princípios metafísicos eram uma consequência do idealismo que fundamentou as principais reformas educacionais." (JESUS, 1998, p.65).

4.2 A Educação como controle social

Segundo PARO (2007), "todo processo educativo envolve, por um lado, alguém com a pretensão de modificar comportamentos alheios (educador) e alguém cujos comportamentos supõem-se passíveis de serem modificados (educando)." (PARO, 2007, p.10). Assim, todo processo de ensino e aprendizagem, ou seja, todo processo educativo, envolve de alguma forma específica, relações de poder, seja em seu conceito geral, seja em estado potencial, seja em estado atual.

De início, “essa relação pode dar-se tanto como poder sobre quanto como poder fazer. No primeiro caso, o educador procura impor os componentes culturais contra a vontade ou os interesses do educando, utilizando-se, para isso, da coerção ou da manipulação.” (Ibid, p.11). Em um momento posterior, segundo PARO (2007), o modo privilegiado de exercício do poder é a persuasão. Ele afirma que:

> A partir dos conceitos de educação e de poder que explicitamos até aqui, podemos deduzir que somente o poder-fazer é compatível com uma educação entendida como atualização histórico-cultural com vistas à constituição de sujeitos livres. É esta educação como prática democrática que nos interessa examinar na perspectiva do exercício do poder.

DURKHEIM (1922) definiu a educação como “a nação exercida pelas gerações mais antigas sobre os que ainda não estão prontos para a vida social. Seu objetivo é despertar e desenvolver na criança os estados físicos, intelectuais e morais exigidos pela sociedade.” (DURKHEIM, apud BOTTOMORE, 1970, p. 213).

Assim sendo, a educação tem a função de preparar jovens para um determinado meio na sociedade (como Durkheim definiu). Isto significa, “seu preparo para a participação nem determinado grupo na hierarquia social.” (BOTTOMORE, 1970 p.218). A educação, no seu sentido amplo, desde a infância até a vida adulta, é um meio vital para manipulação e controle social, “através da educação, as novas gerações aprendem as normas sociais e as punições pela sua não observância; são instruídas, também, sobre sua “posição e deveres” dentro do sistema de diferenciação e estratificação social.” (Ibid, 224).

BOTTOMORE (1970) afirma que nas sociedades modernas, onde a educação formal se torna predominante, e onde um grupo educacional importante de professores e docentes passou a existir, a “educação é também um dos tipos principais de controle social (como fonte do conhecimento científico) que estão em competição, e por vezes em conflito, com outros tipos de controle.” (Ibid, p. 224).

Desta forma, discutir, analisar e interpretar o currículo de maneira crítica é extremamente importante para a construção de sujeitos plurais, para a edificação de seres livres e autônomos.

> O homem faz história, portanto, ao produzir cultura. E ele o produz como sujeito, ou seja, como detentor de vontade, como autor. A necessidade da educação se coloca precisamente porque, embora autor da história pela produção da cultura, o homem ao nascer encontra-se inteiramente desprovido de qualquer traço cultural. (PARO, 2003, p.03)

Assim, com advento da escola unitária, surgirá o estabelecimento de um novo "início das relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo." (GRAMSCI, 1979, p. 125).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho teve como pressuposto discutir e analisar os antagonismos existentes dentro do campo educacional para a aquisição da autonomia. Levantamos conceitos referentes a esse processo, e podemos perceber que cabem a eles muitos processos interpretativos, como BODEN (1996) afirmou.

Ao levantar as raízes históricas filosóficas do conceito de autonomia, encontramos seus alicerces no movimento iluminista do século XVIII, e em Kant, um de seus grandes precursores. ZATTI (2007) afirma que "A temática da autonomia, central no pensamento iluminista, especialmente em Kant, reaparece como central no pensamento de Paulo Freire e esse é um dos aspectos que fazem do educador brasileiro, um herdeiro indireto de Kant e do Iluminismo." (Ibid., p. 77).

Podemos perceber que existem convergências entre Freire e Kant ao interpretar a construção do processo autônomo, e que ambos atribuem à educação um papel fundamental para tal. "Na teoria de ambos os autores, há a centralidade da ideia da possibilidade e capacidade do sujeito conseguir determinar sua vida de forma autônoma, de o sujeito superar as condições de heteronomia, no que a educação possui papel essencial." (Ibid., p 77).

Segundo ZATTI (2007):

> Freire herda a concepção de sujeito fundada por Kant, de um sujeito ativo, que assume reivindicação de responsabilidade total, mas acrescenta o elemento dialógico, intersubjetivo como constitutivo. Os dois autores pensam um sujeito com a liberdade e poder de fazer frente às heteronomias, capazes de transformarem situações de alienação, opressão, ignorância. (Ibid, p77)

Dentro deste contexto, procuramos enriquecer a discussão em torno da aquisição da autonomia com as contribuições teóricas de Gramsci, através da definição do seu projeto educacional. Buscamos relacionar a questão da edificação do homem em sua forma plena, ou seja, da onilateralidade com autonomia, e demonstrar o papel primordial que o docente tem dentro desse movimento libertador, não só na construção da própria autonomia, como na extensão da criação da autonomia do aluno, para assim, ambos realizarem a transição para uma nova sociedade, tendo o docente a missão histórica de dar os primeiros passos que nos levarão rumo ao que Gramsci propôs como educação e sociedade, livres das heteronomias formativas do sistema capitalista burguês.

Em outras palavras, Gramsci criticou a escola “profissional”, considerando-a como um excelente pretexto para manter os filhos das classes subalternas afastados da cultura. A escola exemplificada como “profissional”, tendo como objetivo ser popular é extremamente “interessada” dentro de suas concepções, porque é utilitarista. Ela reforça tanto a posição da classe operária, quanto à posição da classe dominante, escapando desta forma, de sua finalidade primordial segundo os preceitos gramscianos, que é formar o homem universalmente (JESUS, 1998).

Portanto, para Gramsci, a “escola unitária” constitui-se numa proposta educacional voltada para a emancipação da classe trabalhadora. O compromisso político de Gramsci para com a superação da sociedade capitalista e implantação de um novo modelo de sociedade ficam claros a partir da sua concepção do processo de trabalho. A condição para a superação deste modelo de sociedade que sobrevive à custa da exploração do trabalho, faz-se através da aquisição da autonomia.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGOSTINHO, Santo. A cidade de Deus: contra os pagãos. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Federação Agostiniana Brasileira, 1990, v. 2, livro XIX.

BODEN, M.A**. Autonomy and Artificiality**, in: M.A. Boden (ed.), The Philosophy of Artificial Life, New York, NY: Oxford University Press. 1996.

BOTTOMORE, T. B. Introdução à sociologia. 3° edição, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1970

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental-Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRAGA, Marco. A nova paidéia: ciência e educação na construção da modernidade. Rio de Janeiro: E-papers, 2000.

CALADO, Alder Júlio. Movimentos sociais rumo a uma nova sociedade: do consenso ideológico ao dissenso alternativo. Revista O Comuneiro; nº 5 – set., 2007.

CASSIRER, E . Kant, vida v doctrina. Traducción de W: Roges. México: Fondo de Cultura Económica, 1968.

COUTINHO, C. N. Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

DANTAS, Rodrigo. Ideologia, hegemonia e contra-hegemonia. In: Comunicação e contra-hegemonia: processos culturais e comunicacionais de contestação, pressão e resistência. Org. de Eduardo Granja Coutinho. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

DARWALL, Stephen. The Value of Autonomy and Autonomy of the Will. Ethics, Chicago, v. 116, p. 263-284, 2006.

DICIONÁRIO ON LINE. Disponível em: https://www.dicionariodelatim.com.br/tabula-rasa/ in 16/06/2017

DUARTE, Newton**.** As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Revista Brasileira de Educação n° 18, 2001.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. A questão dos intelectuais em Gramsci. Disponível em: www.scielo.br/pdf/sssoc/n118/a04n118.pdf acesso: 14/12/2017.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

_____. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
_____. Freire, P. (2003). Educação e atualidade brasileira. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire.

_____. Freire, P. (2001b). Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro.

_____Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. Que Fazer - Teoria e Prática em Educação Popular. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999

FERREIRA, Oliveira S. Os 45 cavaleiros húngaros: Uma leitura dos cadernos de Gramsci. São Paulo-Brasília, 1986.

FERNANDES, Florestan. A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de Interpretação Sociológica. Coleção: "Intérpretes do Brasil", vol.3. Rio de Janeiro, Editora Nova Aguilar, 2002

FOUCAULT, Michel. (2010). Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Edições Graal.

FASSÓ, Guido. Jusnaturalismo. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de Política. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GIROUX, Henry A. ***Os professores como intelectuais***: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

GRAMSCI, A. Os Intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Volume III; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. - 3ª edição – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002

GRISONI, Dominique; MAGGIORI, Robert. Ler Gramsci. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1973.

HOBSBAWM, Eric J. A Era das Revoluções: Europa 1789- 1848. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. Impresso no Brasil/Printed in Brazil 2001.

HOBSBAWM, Eric J. A Era do Capital 1848-1875. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996. Impresso no Brasil/ Printed in Brazil 2001.

HORTA, José Silvério Baia. Artigo: A educação na Itália fascista (1922-1945)- Revista Brasileira de História da Educação, n° 19, p. 47-89, jan./abr. 2009.

JESUS, Antônio Tavares de. O Pensamento e a prática escolar de Gramsci. Campinas- SP, 1998(Coleção Educação Contemporânea)

JAEGER, Werner Wilhelm. Paidéia: a formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira, adaptação para a edição brasileira Monica Stahel, revisão do texto grego Gilson Cesar Cardoso de Souza. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LALANDE, ANDRÉ. Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LEONTIEV, Aléxis N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
LOCKE, John. Segundo Tratado sobre o Governo. São Paulo, Abril Cultural, 1978.

Macedo, José Rivair. Religiosidade e Messianismo na Idade Média. 1 ª edição. São Paulo: Editora Moderna, 1996. (coleção Desafios).

MANACORDA, A. M. O principio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo. Tradução Willian Laços. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008 – (Coleção educação em debate)

MANACORDA, A. M. O princípio educativo em Gramsci. Porto Alegre. Artes Médicas, 1990.

MARTINS, Marcos Francisco. SOCIEDADE CIVIL E "TERCEIRO SETOR": apropriações indébitas do legado teórico-político de Gramsci. Rev. Filos., Aurora, Curitiba, v. 20, n. 26,jan./jun. 2008.

MARTINS, Marcos Francisco. Ensino Técnico e Globalização: cidadania ou submissão? Campinas, SP: Autores Associados, 2000. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; 71).

MOCHCOVITCH, L. G. Gramsci e a escola. São Paulo: Editora Ática S.A, 1990.

MOREIRA E SILVA, Antônio Flávio Barbosa, Tomaz Tadeu da Silva. Currículo, Cultura e Sociedade (orgs.). São Paulo: Cortez,1994.

NOSELLA, Paolo. A escola de Gramsci. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

NOSELLA, Paolo. A escola de Gramsci: Vinte e dois anos depois. Trabalhos necessários, ano13, número 20-2015. Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_20/09_Nosela.pdf. acesso em: 24/12/2017.

NARDI, Edson Renato. Concepções de docentes sobre sua autonomia e a dos alunos. Dissertação de Mestrado, apresentada no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras/Unesp Araraquara-SP, 2010.

PARO, Vitor Henrique. ***A administração escolar e a condição política da educação***. São Paulo: Feusp, 2007. (Relatório de Pesquisa)

PLATÃO. Apologia de Sócrates. Tradução de Enrico Corvisieri. In: _____. Sócrates: vida e obra. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

PINHEIRO, Celso de Moraes. Kant e a Educação: reflexões filosóficas. Caxias do Sul-Educs, 2007.
PORTELLI, Hugues. Gramsci e o bloco histórico. Tradução: Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SAVIANI, D. Gramsci e a Educação no Brasil: Para uma teoria Gramsciana da Educação e da Escola. Disponível em: http://igsbrasil.org/biblioteca/artigos/material/1447190212-Demerval_Saviani.pdf. Acesso em: 17/11/2017.

SAVIANI, D. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política – n°. 36, Ed. Revista-Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003

SEVERINO A. J. Desafios da formação humana no mundo contemporâneo. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n.29, 2010.

SEMERARO, G. Da sociedade de massa à sociedade civil: A concepção da subjetividade em Gramsci. Educação e Sociedade, ano XX, N°66, Abril/99.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 156 p.

SILVA, M. L. Antonio Gramsci e as Ciências Sociais: A Unidade de contrários como Fundamento de uma nova epistemologia Universidade Estadual Paulista, Faculdade De Filosofia e Ciências ANPOCS campus de Marília, 2011.

SILVA, Deise Rosalio. Intelectuais, cultura e escola única no pensamento-pedagógico de Antonio Gramsci. Dissertação de Mestrado- Programa de Pós-Graduação em Educação-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

SCHERER. Berta Rieg**.** Artigo: Considerações sobre o conceito de autonomia em Kant.(Sem data).

SOARES, R. D. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. Caderno Cedes, Campinas, vol. 26, n.º 70, p. 329-352, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br . Acesso em: 02 de abril de 2007.

SOARES, Rosemary Dore. *Gramsci, o estado e a escola*. Ijuí: Unijuí, 2000.

UNESCO. Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, julho de 2010.

VIEIRA, Emilia Peixoto. Gramsci e suas contribuições para a compreensão do trabalho docente. Trabalho & Educação – vol.17, nº 1 – jan. / abr. – 2008.

ZATTI, Vicente Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire / Vicente Zatti. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2007.

HORTA, José Silvério Baia. Artigo: A educação na Itália fascista (1922-1945)- Revista Brasileira de História da Educação, n° 19, p. 47-89, jan./abr. 2009