



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação e

Pesquisa em Educação

Brasil

NOSELLA, PAOLO

Ensino médio unitário ou multiforme?

Revista Brasileira de Educação, vol. 20, núm. 60, enero-marzo, 2015, pp. 121-142

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27533496007>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Ensino médio unitário ou multiforme?*

PAOLO NOSELLA

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil
Universidade Nove de Julho, Água Branca, SP, Brasil

RESUMO

O texto defende duas ideias: a primeira afirma que o ensino médio é uma fase estratégica do sistema escolar, possui sentido pedagógico em si. Considera, portanto, ser equivocado considerá-lo intermediário, heterônomo, entre as séries escolares do ensino fundamental e a universidade ou o mercado. A segunda ideia questiona que textos de um autor como Antonio Gramsci possam ser usados para justificar, teórica e dialeticamente, um programa de profissionalização precoce em nível de ensino médio. Fundamenta essa segunda assertiva por meio da análise filológica e hermenêutica dos textos desse autor. Conclui que a implementação do ensino médio unitário, de qualidade, no Brasil, exige profunda reforma do ensino médio regular, sobretudo o público, de caráter formativo.

PALAVRAS-CHAVE

ensino médio; escola unitária; ensino integrado; dialética; Antonio Gramsci.

* Para a revisão deste texto, contei com a leitura atenta e encorajadora de meu orientando Vagno Emygdio Machado Dias, docente do Instituto Federal de Educação do Sul de Minas Gerais, cuja tese é *O ensino médio integrado no Brasil em questão*. Devo-lhe meus agradecimentos.

HIGHSCHOOL: UNITARY OR MULTIFORM?

ABSTRACT

The text defends two ideas: the first one affirms that high school is the strategic educational level in the system and has a pedagogical meaning in itself. Therefore, it is considered that it is a mistake to define it as intermediate, heteronomous between the grades of elementary school and university or the job market. The second idea questions that an author such as Antonio Gramsci could be used to justify both theoretically and dialectically an early professionalizing program for high school. This assertion is based on the philological and hermeneutic analysis of Gramsci's texts. The study concludes that the implementation of quality unitary high schools in Brazil, requires deep reform of the regular high school, especially in the public sector.

KEYWORDS

High school; unitary school; integrate education, dialectics, Antonio Gramsci.

ENSEÑANZA MEDIA: ¿UNITARIA O MULTIFORME?

RESUMEN

El texto trabaja con dos ideas: la primera afirma que la enseñanza media es una etapa estratégica del sistema escolar, posee sentido pedagógico autónomo. Así, se considera un equívoco definirla como eslabón intermedio, heterónomo, entre los primeros años de la escuela primaria y la universidad o el mercado. La segunda idea cuestiona que un autor como Antonio Gramsci pueda justificar teórica y dialectalmente un programa de profesionalización precoz a nivel de la enseñanza media. Se fundamenta esta asertiva por medio de la investigación filológica y hermenéutica de los textos del autor. Se concluye que la implementación de la enseñanza media de calidad por medio del sistema unitario en Brasil exige una amplia reforma de la enseñanza media regular, sobretodo, la pública, de carácter formativo.

PALABRAS CLAVE

enseñanza media; escuela unitaria; enseñanza integrada; dialéctica; Antonio Gramsci.

O problema fundamental se põe para aquela fase da atual carreira escolar que é hoje o liceu [ensino médio] e que não se diferencia por nada, como tipo de ensino, das séries escolares anteriores, a não ser pela suposição abstrata de uma maior maturidade intelectual e moral do aluno, de acordo com a maior idade e a experiência precedentemente acumulada.
GRAMSCI, 1975a, p. 1.536¹

Este artigo é continuação de um trabalho anterior, publicado na revista *Educação & Sociedade* (v. 32, n. 117, 2011), intitulado “Ensino médio: em busca do princípio pedagógico”, e visa, sobretudo, incrementar o debate sobre o ensino médio. Conceitua a noção de escola unitária e de ensino médio e defende a reforma profunda dessa fase escolar, regular e pública, em que estão matriculados quase 90% dos jovens entre 14 e 18 anos, contra a atual política de sua fragmentação e profissionalização.

O texto, havia tempo, estava rascunhado. Não tinha por escopo discorrer sobre a concepção historicista de Gramsci, mas defender algumas teses sobre ensino médio regular, considerando-o fase estratégica do sistema escolar, cujos objetivos específicos e autônomos são a formação cultural geral, humanista e unitária do cidadão. Essa tese será desenvolvida no primeiro ponto do texto.

Enquanto redigia o texto, ocorreu-me ler o artigo encomendado pelo GT09, “Trabalho e Educação”, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd): “Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira” (Moura; Lima Filho; Da Silva, 2012), para cujos autores enviei meus parabéns e uma pequena nota crítica. Essa leitura forçou-me a um desvio de rota na produção do meu texto. Considerei que as categorias “unitário”, “integrado” e “travessia”, pilares teóricas fundamentais de toda consideração pedagógica sobre ensino médio, mereciam uma reflexão de natureza filológica e hermenêutica. É desnecessário dizer que o artigo dos colegas é rico e estimulante. Citam grandes nomes do marxismo, entre os quais Antonio Gramsci, referência teórica principal da proposta da escola unitária. Daí se explica por que, no segundo ponto deste texto, minhas considerações limitam-se a esse último autor.

Preliminarmente, observo que o Caderno 12 de Gramsci, que trata sobre escola unitária, pressupõe a leitura do Caderno 11, *Introdução à filosofia*. Ou seja, a reforma do ensino médio pressupõe que se explique a própria filosofia do ensino médio. Quiçá este texto contribua, um pouco, para esse objetivo.

FUNÇÃO ESTRATÉGICA DO ENSINO MÉDIO

O ensino médio é a fase escolar estratégica do sistema escolar e do processo de democratização e modernização de uma nação.

¹ Todas as traduções, cujo texto original é em língua italiana, são minhas.

É fruto de simplismo teórico a concepção do sistema escolar como uma linha homogênea, regular, ascendente e “infinita” que vai da educação infantil até os cursos de pós-graduação e de formação permanente. O sistema escolar é mais bem representado, arquitetonicamente, por uma linha curva ou um arco, em que o ensino médio é a pedra angular ou chave de abóbada (*chiave di volta – clef de voûte*) do processo formativo e, portanto, do sistema. Quem me fez perceber esse equívoco “arquitetônico” foi um texto de Giovanni Maria Bertini (1857), citado por Luzio (2007, p. 46-49), em que se defende em termos claros a função estratégica do ensino secundário para uma correta filosofia de formação das jovens gerações e, eventualmente, da reforma dos estudos. A citação é longa, mas vale a pena:

Alguns acreditam que a reforma da pública instrução deva começar pelo ensino elementar. Eles se deixam enganar pelos termos: uma vez que os estudos das ciências naturais começam pelos elementos, acreditam que também a reforma dos estudos tenha que começar pelas escolas elementares: e, uma vez que essas escolas se dizem também primárias, acreditam que sua reforma tenha que ocorrer primeiramente antes de qualquer outra. Mas, por favor, qual é a primeira coisa a ser feita para reformar as escolas elementares? Certamente, fornecê-las de bons mestres. E onde se formam os bons mestres do primário? Talvez nos cursos de magistério de três, de quatro ou também de dez meses? [...] Todos os professores frequentaram, além da escola elementar, o curso secundário. Ora, se neste os estudos fossem distribuídos de forma que [...] representassem para os futuros professores a melhor preparação, tornaria realmente proveitoso o curso de magistério de dez meses e os habilitaria no exercício de sua função. É claro, portanto, que uma reforma do ensino secundário [...] deve preceder a reforma do ensino elementar.

Atualizando os termos da citação: não podem ser formados bons professores nos cursos de pedagogia ou licenciatura sem uma excelente preparação prévia no “curso secundário”, isto é, no ensino médio.

A função estratégica do ensino médio justifica-se também pela função estratégica do setor médio da estrutura social da nação. Existe uma íntima relação político-cultural entre a escolarização média e a elevação social desse setor. A atenção dada a essa fase escolar por parte do Estado depende de sua concepção de hegemonia nacional e de sistema escolar.

Ora, o Brasil precisa enfrentar, com determinação e clareza, essa problemática no atual momento, em que o segmento médio da população está em expansão: Qual o projeto educativo nacional? Historicamente, a sociedade brasileira, política e culturalmente, esteve alicerçada na irracionalidade dos extremos da pirâmide social. O populismo político contemporizou o elitismo oligárquico com o assistencialismo. A presença e influência de um amplo setor médio da população eram ténues. Elite, de um lado, e povo, de outro, utilizaram duas linguagens diferentes e antagônicas, pragmaticamente justapostas ou “acomodadas” por políticas de caráter populista. Sabe-se que as políticas populistas, imediatistas, abrem flancos a ditaduras ou a “uma *leadership* de tipo carismático e à formação de uma elite

de ‘iluminados’, de intérpretes quase sagrados da vontade e do espírito do povo” (Bobbio, 1990, p. 835). A dialética entre essas duas linguagens antagônicas seria oportunamente fortalecida pela difusão de instituições de cultura, entre as quais, e prioritariamente, a escola média unitária.

As palavras do professor Cândido de Mello Leitão corroboram a defesa dessa tese:

Todos aqueles que se interessam pelo bem-estar e progresso de uma Nação têm o dever *stricto* de pensar no problema do ensino secundário por isso que deste depende, primordialmente, a formação da mentalidade média do povo. Essa noção está de tal maneira na consciência dos dirigentes dos países mais adiantados e progressistas, que é sempre neles a maior preocupação o aperfeiçoamento desse grão de ensino de modo a que preencha este a sua finalidade: dar uma cultura geral, uma série de conhecimentos básicos e indispensáveis, já por si suficientes, sem a preocupação de diploma ingresso a escolas superiores. (*apud* Vechia; Cavazotti, 2003, p. 91)

A palavra “média”, em si, é conceitualmente vazia, mero reflexo dos termos extremos que intermedia. Conota até pobreza conceitual, mediocridade. Assim, também no sistema escolar o ensino médio é considerado entre nós mero elo entre o fundamental e as novas fases da vida, universidade ou mercado. Portanto, é um ensino conceitualmente heterônomo. Mas, de outro ponto de vista, o termo “médio” pode expressar um significado rico em si mesmo, conceitualmente autônomo, denotando equilíbrio, estabilidade, moderação, harmonia, resgatando, em suma, a conhecida noção de Aristóteles. Nas palavras de Croce (2006, p. 201): “Pois aqui também se trata de uma questão de chegar ao ponto médio, ou da virtude, que, como Aristóteles sabia, era o ponto da excelência e o mais difícil e elevado a alcançar”.

À luz dessa concepção do ensino médio, como momento estratégico do sistema escolar e da formação geral do cidadão, a França do após Segunda Guerra Mundial, na reforma do ensino, priorizou o ensino secundário, de modo que seus docentes passaram a ganhar igual ou mais que os do ensino superior. Um conhecido exemplo é o do filósofo Jean Paul Sartre, professor de filosofia no ensino médio francês. Mas não só ele. Muitas figuras ilustres da cultura europeia, da Áustria, da Itália, entre outras, foram professores do ensino secundário.

O leitor, com razão, dirá que não pode haver um bom ensino médio sem ensino fundamental (e uma educação infantil) de elevada qualidade. Concordo com essa observação. Com efeito, oriento-me pelo tradicional princípio da filosofia escolástica, que diz: *bonum ex integra causa at malum ex quoquunque defectu* (o bom decorre da integralidade de suas causas, mas o mal, de qualquer deficiência). Entretanto, considerei importante citar esses autores que destacam a relevância máxima da fase escolar do ensino médio, pois, enquanto os extremos do processo escolar (elementar e superior) são geralmente considerados importantes, o ensino médio, por ser erroneamente pensado como fase de mera transição, é menos considerado em si mesmo, em sua intrínseca dimensão individual e social.

Enfaticamente, perguntaria: Querem saber se um sistema escolar como um todo é de boa qualidade? Perguntem pelo ensino médio.

Na contramão da história e da evolução dos estudos de psicologia do adolescente, no Brasil o ensino secundário público perdeu destaque. Prova disso é que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), o ensino médio foi dissolvido na primeira parte do atual sistema dual – educação básica e ensino superior –, esmorecendo com isso a tradicional nomenclatura tripartite do sistema escolar: primário, secundário e superior. Não se trata de mera formalidade jurídica sem importância. O ensino médio/secundário perdeu identidade conceitual própria, acentuando sua tradicional função de mera preparação das elites dirigentes para a universidade, sendo o ensino médio técnico destinado à preparação profissional dos trabalhadores. Nos dois casos, todavia, o ensino médio é considerado despossuído de significação pedagógica autônoma.

A desconsideração conceitual e prática do ensino médio origina-se na exiguidade do setor médio da população nacional e na incompreensão, por parte dos responsáveis das políticas públicas, dos adolescentes erroneamente considerados seres humanos despossuídos de sentido em si, meros projetos de futuros cidadãos adultos: alguns miniaturas de paletó e gravata, a maioria de macacão.

O UNITÁRIO E O MULTIFORME DO ENSINO MÉDIO

UNITÁRIO

Ao se falar de escola unitária, é necessário definir o sentido exato do termo e do conceito. Preliminarmente, porém, é preciso distinguir o conceito de unitário dos conceitos de politecnia e onilateralidade. Embora os três termos identifiquem-se no mesmo ideal de escola democrática, formativa e integral, expressam importantes diferenças que só podem ser compreendidas por meio da análise filológica e hermenêutica. Sobre o conceito de “onilateralidade”, sugiro, entre outros, os escritos de Mario Alighiero Manacorda, com destaque para o livro *Karl Marx e a liberdade* (Editora Alínea, 2012, capítulo “Marx e a formação do homem”). Sobre o conceito de “politecnia”, bandeira de identificação de destacados nomes do campo da educação brasileira, reitero quanto escrevi em texto anterior “Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores. Para além da formação política” (*Revista Brasileira de Educação*, v. 12. n.º 34, jan./abr. 2007).

Sobre o conceito de escola única ou unitária, tentarei tecer aqui algumas considerações. Desde o final do século XIX, com a criação de escolas profissionais e técnicas ao lado dos tradicionais ginásios e liceus, clássicos e científicos, abriu-se entre os educadores o debate sobre a dualidade escolar. Com efeito, a existência de dois sistemas escolares, de cultura geral “desinteressada” para os futuros dirigentes da sociedade e de preparação técnica e profissional para os quadros do trabalho, levou corações e mentes sinceramente humanistas, entre os quais muitos educadores marxistas, a defenderm um sistema escolar unitário de educação básica, considerando essa dualidade expressão da injustiça social. Essa

crítica à dualidade do sistema escolar básico deu alguns frutos, pois inspirou muitas reformas educacionais dos anos 1920/1930, tanto nos países industrialmente mais avançados como também, mais tarde, no Brasil, onde a dualidade escolar do antigo ginásio (entre 10 e 13 anos) foi quase eliminada. Todavia o debate deslocou-se e acentuou-se no sentido de se buscar uma nova estrutura normativa, unitária e universal para o ensino médio regular (entre 14 e 18 anos).

Embora a temática da escola única ou unitária esteja presente em todo o pensamento pedagógico do século XX, o foco deste texto dirige-se à proposta de escola unitária de Antonio Gramsci. Há razões para privilegiar esse autor, uma vez que seu nome está emblematicamente associado à tese da escola unitária, cujos textos estão muito presentes no debate brasileiro.

Do ponto de vista semântico, os termos “único” e “unitário” são utilizados frequentemente com o mesmo sentido, como se fossem sinônimos. Entretanto, rigorosamente, não o são. Existem nuances semânticas muito importantes. O termo “único” refere-se às noções de quantidade e exclusividade, conforme se lê nos dicionários: “Único, que só existe um no seu gênero ou espécie, que não tem outro igual” (Houaiss, 2001, p. 2.806); ou “Que é sem iguais [...] que não é similar de nenhum outro” (Garzanti Italiano, 2011, p. 2.709). Refere-se também ao sistema burocrático-administrativo ou de gestão. Já o termo “unitário”, diferentemente, refere-se ao campo conceitual, de inspiração doutrinária e política, conotando tensão ou direção para: “1. Que diz respeito à unidade; 2. Pol. Que defende a unidade, a centralização política de um país; 3. Que ou aquele que é adepto do unitarismo” (Houaiss, 2001, p. 2.807). “Que tende à unidade, à unificação; que se inspira a critérios de unidade” (Garzanti Italiano, 2011, p. 2.712).

Na primeira longa nota (§ 1) do Caderno 12 de Gramsci (1975a), na metade do texto ele utiliza por duas vezes o termo *scuola unica* (p. 1.531). Entretanto, a partir do parágrafo que se inicia com *Um punto importante* (p. 1.534), e até o fim do caderno, utiliza exclusivamente, por treze vezes (catorze, computando a expressão *cultura unitaria*), a expressão *scuola unitaria*. Gramsci é um linguista. Há, portanto, razões de se estranhar a utilização por duas vezes do termo *scuola unica*, uma vez que em seguida só utiliza no mesmo texto *scuola unitaria*.

A estranheza, todavia, diminui quando consultamos o Caderno 4, que contém a primeira versão desses textos. Nesse caderno, o autor utilizou o termo *scuola unica* na nota (§ 49) cujo título é *Gli intellettuali*, mas, ao transcrever em segunda versão a nota (§ 50), Gramsci não a separou da precedente, de forma que o título da nota (§ 50), *La scuola unitaria*, desapareceu do Caderno 12. Pena! Pois esse título encabeçava um novo tópico, o da escola unitária, que começa, justamente, no parágrafo *Um punto importante*. Sem exigir do autor, nas circunstâncias especiais em que escrevia, excessivo rigor formal, deve-se concluir que no Caderno 12, nas reflexões sobre a escola, a expressão mais utilizada e adequada é “escola unitária”, de acordo, até mesmo, com o rigor semântico dos dicionários.

Para uma análise hermenêutica do conceito gramsciano de “escola unitária”, é indispensável situar o autor em seu contexto histórico-cultural, identificando seus interlocutores nesse debate. Sabe-se que Marx e Lênin representam a referência

principal quanto ao método. Mas, quanto ao debate sobre a reforma escolar e, portanto, sobre escola unitária, Gramsci participava da grande diatribe filosófica e pedagógica entre a corrente positivista e idealista (historicista) na Itália. O primeiro nome que deve ser lembrado nessa diatribe é Antonio Labriola, mestre de marxismo antipositivista para muitos intelectuais italianos da época, inclusive para Benedetto Croce e Gramsci. Outros nomes importantes antipositivistas, referência para Gramsci, são: Giuseppe Lombardo Radice, Gaetano Salvemini e, sobretudo, Giovanni Gentile. Todos esses autores vivem o mesmo clima cultural e, ainda ao defenderem teses opostas, utilizam fundamentalmente uma mesma linguagem. O mergulho nesse caldo cultural italiano do começo do século XX produziu em mim, na compreensão dos textos de Gramsci, um efeito comparável ao do uso de óculos para o míope: “vê de maneira bem diferente que antes, e muitas sombras confusas se lhe revelam com seus contornos precisos” (Croce, 2006, p. 24).

Todos esses autores, do ponto de vista político-educativo, almejavam a unificação cultural da Itália, politicamente celebrada em 1860, mas culturalmente fragmentada em inúmeras culturas e linguagens regionais. Benedetto Croce liderava o movimento filosófico historicista (contra o positivismo e o clericalismo), como testemunha o próprio Gramsci:

tanto eu como Cosmo e muitos outros italianos da época (pode-se dizer nos primeiros 15 anos do século) nos encontrávamos num campo comum que era o seguinte: participávamos totalmente ou em parte do movimento de reforma moral e intelectual promovido em Itália por Benedetto Croce. (Gramsci, 1975b, p. 466)

O projeto de criação e difusão de uma cultura italiana moderna e unitária era o horizonte de todos esses intelectuais (e de muitos outros). Assim, a escola unitária representava para eles um instrumento essencial na concretização desse projeto geral, direcionando teórica e pedagogicamente as reformas do sistema escolar. É bom precisar que a problemática da unificação nacional por meio da identificação cultural e, portanto, da criação de uma escola básica nacionalmente unitária marcou a primeira metade do século XX, não apenas na Itália, mas, em geral, no mundo todo, inclusive no Brasil.

Giovanni Gentile, todavia, é o principal interlocutor de Gramsci sobre educação. Dele muito discorda, mas também em alguma parte concorda. Na obra de Gentile *La nuova scuola média*, que reúne textos que vão do ano de 1902 a 1932, algumas ideias emergem com força e clareza sideral: para ele (e muitos outros intelectuais), o tradicional liceu clássico, com grego e latim, era a pérola do sistema escolar italiano, uma escola única, para poucos, para os futuros dirigentes da sociedade. Assim encerra o primeiro texto do livro:

Não há, portanto, razão que justifique a liberdade nos estudos na escola média; aliás, a ciência, se não é demasiada presunção falar em nome dela, exige e decreta a absoluta uniformidade decorrente do único conceito do espírito que é a

própria finalidade desta escola. Um é o espírito, e uma deve ser a escola média. (Gentile, 2003, p. 38-39)

O argumento de Gentile contrário à livre escolha dos alunos entre vários tipos de escola média é fundamentado na observação de que, enquanto o ser individual não amadurecer de forma a compreender o conjunto da cultura humana, ou seja, enquanto não possuir uma ampla cultura geral, não terá condição de “livremente” escolher o campo intelectual e o ramo profissional que mais se adéquam a si.

Uma segunda ideia forte que Gentile expressa nessa obra diz respeito ao seu posicionamento negativo diante da irrupção massiva dos jovens no sistema escolar. No capítulo V, intitulado “Scuola unica e il liceo classico”, os termos que Gentile utiliza são chocantes, para não dizer escandalosos:

O maior defeito, do meu ponto de vista, da escola clássica consiste no variado e diferente e, porém, excessivo número de alunos que o Estado admite, aliás, estimula, tornando esta escola a única via, ou quase, para todas as carreiras profissionais. [...] Subtraídos os melhores alunos, resta, como dizia com sua imaginosa energia Salvemini, resta o estorvo [*zavorra*, em italiano]. Estorvo, bem entendido, relativo: estorvo numa escola como a clássica, liberal, de cultura humanista; mas que não mais seria tal numa escola prática e de certa forma utilitária. E o defeito, origem de todo o mal estar da escola clássica, é justamente este, de manter ou ter que manter dentro de si estes estorvos; de ter que mantê-los junto com aqueles alunos a quem somente pertence e para os quais ela nasceu, como a única (escola) que moral, intelectual e também economicamente tem condições de alcançar, com perseverança e com paciência, aquelas finalidades superiores de cultura que são a meta do liceu. A “escola única”, argumenta-se de eliminar esse defeito, não com a seleção e a divisão dos alunos, mas com a eliminação sem mais destas finalidades próprias da escola clássica. (*idem*, p. 111-112)

A vontade de continuar transcrevendo mais citações de Gentile que confirmam essa tese é grande, muito maior que o espaço que as revistas permitem e que a paciência do leitor tolera. Considero que as linhas citadas são suficientes para dar ideia da escola média clássica única gentiliana.

Permita-me, entretanto, chamar atenção para a explicação que ele próprio fornece, querendo atenuar o chocante termo salveminiiano *zavorra*. A tradução literal em língua portuguesa é “lastro”, que é o carregamento da água do mar nos tanques dos porões dos navios para assegurar condições de estabilidade. A água de lastro é oportunamente despejada. No texto, o termo *zavorra* é utilizado, obviamente, de forma metafórica. Mas, enquanto na língua portuguesa o termo “lastro” pode tomar metaforicamente um sentido positivo, em italiano tem sempre um sentido brutalmente negativo, significando mesmo estorvo, peso morto, descartável, entulho, coisa sem valor algum.

Gentile percebe que a expressão *zavorra* aplicada à massa de alunos que querem adentrar a escola média pós-elementar e não alcançam elevados níveis de sucesso é chocante. Por isso, logo explica que a expressão deve ser entendida apenas com relação à escola humanista clássica, uma vez que esses mesmos alunos que nessa escola clássica estorvam, encaminhados para outra escola prática e utilitária, não mais seriam *zavorra*. Em outras palavras, Gentile não se opõe à criação de uma rede de escolas profissionais e técnicas, ou seja, de um sistema escolar subalterno, apenas como forma de preservar a elevada cultura do liceu clássico. De quebra, o sistema subalterno pode ser útil à sociedade e a eles próprios. Em suma, paradoxalmente, ele pensa na multiplicação de escolas úteis, paralelas às tradicionais clássicas de cultura geral, essencialmente para o escoamento das massas populares.

Gentile sabia que uma escola alternativa para os de baixo não é uma escada lançada para subir de andar. Com exceção de poucos, o que confirmaria a regra geral, isso não aconteceria. A subalternidade escolar não é o largo caminho de acesso à grande cultura e à direção dos destinos da nação, e sim uma estratégia de preservação das diferenças, de acomodação social e também de exploração de mão de obra juvenil. Portanto, a subalternidade cultural é a melhor forma para preservar a velha ordem e contribuir, em parte, com a economia burguesa e no acúmulo do capital. Mas não foram razões técnicas nem econômicas que motivaram o liberalismo idealista e o próprio fascismo na criação das escolas subalternas do trabalho. Foram razões de caráter político e social.

Gramsci insere-se exatamente nesse debate e percebe a “jogada” de Gentile, aplaudida, infelizmente, por muitos, como democrática. Percebe também que a concepção de escola única de Gentile está relacionada a um modelo de sociedade, liberal e elitista, incapaz de perceber a positividade histórica da irrupção das massas populares na vida política e no sistema escolar. Contrariamente, para Gramsci, a grande novidade histórica trazida pela industrialização é justamente o ingresso das massas populares na vida social e no sistema escolar; mas isso não representa necessária e automaticamente uma revolução, se essas massas não ingressarem também na vida política por meio de uma educação humanista moderna de elevada qualidade.

A crítica de Gramsci às posições de Gentile não o leva, porém, a abraçar as teses positivistas, naquele momento não mais hegemônicas, mas ainda muito influentes, que propunham a dilatação do sistema educacional profissional e técnico. Com efeito, quem propunha uma escola média multiforme era a pedagogia positivista, que não ocultava certa hostilidade à escola clássica, chamada de retórica e abstrata; em suma, inútil. A doutrina pedagógica de Spencer afirmava que objetivo da escola era preparar o aluno para a vida, no nível de civilização que o progresso científico alcançara, cujo critério a ser adotado é o da utilidade: “um critério, portanto, oposto ao que até então prevaleceu nas escolas onde se educa o gosto literário e artístico e se ministram noções que pertencem à esfera da ornamentação e do supérfluo” (Papi *et al.*, 1976, p. 321).

Na Itália do começo do século XX, permaneciam vivos no debate pedagógico movimentos culturais de origem positivista que o incipiente processo de

industrialização havia revigorado, isto é, favoráveis à educação técnica e profissional, às universidades populares, à divulgação científica, ao espírito humanitário típico da tradição socialista (*idem*, p. 631). Nesse sentido, chamando o liceu clássico de escola da palavra, propunham priorizar escolas da fórmula científica (liceu científico) e do instrumento técnico (escolas técnicas). Enfim, os adeptos do positivismo (entre esses os marxistas científicos ou deterministas) defendiam um sistema escolar multiforme. A diferença entre a proposta gentiliana e a vertente positivista era que essa última dizia considerar qualitativa e burocraticamente equivalentes as várias modalidades de escolas médias. Gentile, de saída, as considerava, como vimos, escolas subalternas. A proposta da escola única, nacional, humanista e de elevada qualidade era defendida, portanto, pelos intelectuais críticos do positivismo, como Giuseppe Lombardo Radice. Uns mantinham o latim, outros o excluíam.

A categoria “trabalho”, eixo central na concepção de mundo do socialismo utópico e científico, equivocadamente fez com que muitos socialistas fossem seduzidos pela interpretação positivista do marxismo, marca cultural de identificação do socialismo reformista (*idem*, p. 660). Com efeito,

Gramsci rejeitava a ideia do desenvolvimento histórico defendido pelos socialistas, para os quais o proletariado deveria se aliar com a parte mais avançada da burguesia que assim estaria colocando lealmente seus conhecimentos técnicos a serviço do socialismo. Ao contrário, defendia a criação de um movimento de massa realmente jacobino, capaz de levar o proletariado à conquista da “hegemonia” não somente econômica, social e politicamente, mas também culturalmente. Foi com essa bandeira que esteve entre os fundadores do partido Comunista Italiano em 1921. (Geimonat; Tisato, 1973, p. 526)

Traduzindo em termos pedagógicos: os reformistas socialistas defendiam a criação de mais escolas técnicas e profissionais para os trabalhadores, uma vez que acreditavam que por esse caminho seria possível preparar quadros capazes de governar o Estado quando a burguesia não mais estivesse em condições de fazê-lo. Mas Gramsci considerava essa visão histórica absolutamente abstrata e metafísica, como se a classe dominante burguesa em algum momento entregasse o Estado, como num processo histórico natural:

Sabia [Gramsci] que aqueles técnicos de origem proletária seriam absorvidos ou aburguesados pela casta dirigente ou até empregados para reprimir o movimento das massas e eles próprios seriam, por sua vez, reprimidos violentamente por movimentos de tipo fascista. (*idem, ibidem*)

Em suma, Gramsci, na proposição do modelo de escola unitária, tinha dois principais interlocutores ou adversários: o idealismo fascista e o socialismo reformista. A princípio, por condenar a velha dualidade escolar, admite, com Gentile, valores dos quais o processo revolucionário não poderia abrir mão, sobretudo a ideia de uma escola média unitária e humanista para formar dirigentes. Para ele, o

principal erro da escola gentiliana estava na clientela, não no objetivo de fundo. Ao contrário, considerando que o futuro da nova sociedade assentava-se justamente naquela *zavorra* que o idealismo pretendia jogar para as escolas práticas subalternas, contrariando quer os socialistas reformistas (e até vários colegas de partido) quer a reforma de Gentile, defendeu uma escola unitária de massas: “de cultura geral, humanística, formativa, que tempere (*contempere*) justamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) com o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual” (Gramsci, 1975a, p. 1.531).

A nova hegemonia política cogitada por Gramsci prioriza a dilatação da função da intelectualidade das massas trabalhadoras e, por isso, a escola secundária tradicional devia ser modernizada e universalizada, não substituída por escolas populares medíocres, subalternas, de iniciação profissional. Assim, a tradicional escola secundária, formadora de dirigentes, não podia ser simplesmente eliminada apenas porque era para poucos:

O que define a natureza social de um tipo de escola não é o objetivo de adquirir aptidões de dirigentes ou a tendência de formar homens superiores. A marca social [classista] decorre do fato que cada grupo social cria seu próprio tipo de escola destinada a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se quisermos romper esta trama, é preciso, portanto, não multiplicar e categorizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que leve os jovens até aos umbrais da escolha profissional, formando-os neste período como pessoas capazes de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (*idem*, p. 1.547)

A expressão “escola média multiforme” apresenta semanticamente uma vantagem e uma desvantagem: de um lado, ajuda a entender melhor o fenômeno escolar assim como existe; de outro lado, pode camuflar a noção de sistema dual, reflexo da estrutura classista fundamental da sociedade. Com efeito, o termo “multiforme” evidencia de imediato a grande fragmentação de nosso ensino médio, que, além dos dois principais tipos de escola, de cultura geral e técnico profissional, apresenta ainda variados tipos de escolas, em prédios e horários deferentes, de centro e de periferia, particulares e públicas etc. Se existisse, de fato, um processo da construção da unitariedade escolar, haveria progressivamente a diminuição de atalhos escolares profissionalizantes e um incremento substantivo do ensino médio regular público, unitário. No Brasil ocorre o processo oposto.

INTEGRADO

Como vimos, em polêmica com o idealismo e o reformismo, Gramsci traçou um perfil de escola média unitária, cuja primeira característica foi assim definida: “que *contempere* justamente o desenvolvimento de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual” (*idem*, p.1.531).

O autor utiliza a mesma expressão “trabalhar” para as atividades manuais e para as intelectuais. Recado para os socialistas reformistas. A escola, quando funciona, é sempre escola do trabalho. Tanto o manual que envolve esforço técnico e braçal, muscular nervoso, como o técnico, que envolve esforço intelectual. A unitariedade histórica exige que para as massas acentue-se a dimensão intelectual e de cultura geral.

Nesse debate, a palavra-chave utilizada por Gramsci na definição do modelo curricular unitário é *contemperare*. Não existe nos dicionários de língua portuguesa, mas é facilmente comprehensível por todos. Há quem a traduza como temperar, harmonizar, equilibrar, integrar etc. Pergunta-se: Em que medida seria legítimo fundamentar a proposta do ensino médio integrado com a proposta da escola unitária de Gramsci?

Na língua italiana, a palavra *contemperare* evoca metaforicamente a prática culinária, significando temperar, misturar em justas proporções ou dosagens, harmonizar, balancear, de forma que o resultado final apresente um sabor amalgamado, unitário, correspondente ao desejado. A metáfora é sugestiva e, de imediato, parece clara e precisa. Entretanto, Gramsci não deu a receita curricular. O leitor deverá buscar, nas páginas dos cadernos, cotejando-as também com as cartas e com os escritos políticos anteriores ao cárcere, o espírito, a preocupação de fundo que fundamentou a proposta de integrar (*contemperare*) as atividades formativas que desenvolvem o trabalho manual (técnico e industrial) com as atividades que desenvolvem o trabalho intelectual.

No geral, nosso autor expressa maior preocupação com os excessos das atividades práticas e da profissionalização precoce do que com o excesso das atividades voltadas para estudos rigorosos, literários, humanistas; justamente porque pensa em uma escola média unitária massiva para o trabalhador, objetivando dilatar, como foi dito, a intelectualidade entre as massas trabalhadoras. Com efeito, o diagnóstico que ele traça, preocupado, sobre a evolução da escolaridade, destaca que:

Na escola atual, por causa da profunda crise da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degeneração: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas de satisfazerem interesses práticos imediatos, estão se avantajando (*prendono il sopravvento*) sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal é que esse novo tipo de escolas apresenta-se e vem sendo proclamada como democrática, enquanto ao contrário ela não somente é destinada a perpetuar as diferenças sociais, mas a cristalizá-las em formas chinesas. (*idem*, p. 1.547)

Nesse parágrafo, o autor utiliza uma metáfora, *sopravvento*, que lembra o soprar do vento, denunciando o avantajar-se das “escolas (no plural) de tipo profissional” sobre “a escola formativa” (no singular). Sobre a mesma questão, há inúmeras outras páginas de Gramsci que comprovam ser sua maior preocupação o avanço da profissionalização em detrimento da escola de formação geral. Sugerimos a leitura de três textos: a) “Homens ou máquinas”, de 1916 (1975c); b) “O instrumento de trabalho”, de 1920 (1975d, p. 79-84); e c) “A carta do cárcere a Iulca”,

de 1º de agosto de 1932 (1975b, p. 653). O primeiro texto é um artigo publicado no jornal *Avanti*, no qual polemiza a integração de conteúdos de cultura geral e profissionalizantes na escola unitária. O segundo, não assinado, é uma síntese das concepções defendidas por sua corrente política *Ordine Nuovo* sobre a definição de instrumento de trabalho. Pergunta: “É o objeto material, a máquina singular, o utensílio singular? [...] Ou se referem a todo o conjunto das múltiplas relações estreitamente interdependentes que constituem as condições do trabalho e da produção?” (1975d, p. 80).

Na carta à esposa, sobre as inclinações dos filhos, escreve:

Creio que em cada um deles existam todas as tendências, como em todas as crianças, quer em direção à prática quer em direção à teoria ou fantasia e que, aliás, seria adequado guiá-los nesta direção, para uma dosagem harmônica (*contemperamento*) de todas as possibilidades intelectuais e práticas, que poderão especializar-se no tempo adequado, com base numa personalidade vigorosamente formada num sentido completo e integral. O homem moderno deveria ser uma síntese das que são... exemplarmente representadas como características nacionais: o engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês, recriando, por assim dizer, o homem italiano do Renascimento, o tipo moderno de Leonardo da Vinci que se tornou homem-massa, o homem coletivo, mesmo mantendo sua forte personalidade e originalidade individual. [...] Você acredita que o sistema educativo Dalton possa produzir Leonards, mesmo como síntese coletiva? (1975b, p. 653-654)

A pergunta irônica do final da carta é uma indisfarçável expressão de descrença sobre o sistema educativo Dalton.

Admite, todavia, que no novo currículo unitário não mais conste o estudo das antigas línguas clássicas, grego e latim. Sem latim? Como foi difícil para ele excluir essas disciplinas, eixo estruturante de todo o currículo do ginásio e liceu clássico tradicional! Convenceu-se, todavia, da necessidade dessa amputação, porque o estudo das principais línguas modernas nacionais pode suprir a função formativa das antigas línguas. Se o grego e o latim conotam, de forma apologética, civilizações que a revolução renascentista (reforma) suplantou, as línguas nacionais modernas apresentam a própria civilização moderna, substituindo assim, simbolicamente, os nomes de Péricles, Júlio César, Marco Antônio ou Cícero pelos de Leonardo da Vinci, Giordano Bruno, Galileu Galilei ou Isaac Newton. O estudo historicista da língua nacional, por seu próprio dinamismo didático, levará o aluno às raízes culturais das línguas modernas, isto é, às antigas civilizações greco-romanas.

Todavia, os tons de pesar por essa amputação curricular são evidentes e demonstram o apreço de Gramsci pelos estudos clássicos, difíceis e vastos, mas necessários para formar homens dirigentes; ainda mais necessários quando os alunos pertencem à classe trabalhadora, cujo capital cultural familiar os coloca em inferioridade perante os colegas das classes mais elevadas. Gramsci aceitara a eliminação do latim e do grego, deixando claro, porém, que o novo currículo

precisará identificar uma nova disciplina formativa estruturante do currículo, assim como o fora o latim na escola tradicional.

Se *contemperare* é uma questão de dosagem, tratando-se de escolas de ensino médio populares, qual a medida ou a dosagem justa de estudos de cultura geral e de práticas? O professor Mário Luiz Neves de Azevedo, em um belo texto sobre igualdade e equidade, se pergunta:

Qual a medida da justiça social? [...] na esfera pública de ensino, principalmente a partir das reformas para a educação do final do século XX, tem predominado (retornado) a estratégia dominante da semicultura para a educação de massa e a cultura elaborada para as elites ou, como sugere Derouet, “uma formação de excelência no seio de redes internacionais destinadas às elites; e, para a mão de obra, o retorno aos saberes de base [*Back to Basis*]”. (Azevedo, 2013, p.14)

À luz dessas críticas e consoante às preocupações de Gramsci, a reforma das escolas de ensino médio regular no Brasil, com vista a uma escola média unitária nacional, transformaria esse ensino em um poderoso instrumento de cultura geral, moderno, opondo-se à onda crescente de sua profissionalização.

TRAVESSIA

É uma palavra sugestiva, bonita e sedutora. Também no texto encomendado pelo GT09, “Trabalho e Educação”, da ANPEd (Moura; Lima Filho; Da Silva, 2012, p. 25) ela aparece várias vezes. Pinço uma delas:

Nessa “travessia”, as duas formas de organizar o ensino médio – ensino médio politécnico e ensino médio politécnico integrado à educação profissional – são coerentes e poderão coexistir até que as condições materiais objetivas da sociedade brasileira sejam tais que permitam aos jovens das classes populares concluírem a educação básica por volta dos 17 ou 18 anos de idade e somente então pensarem em uma profissionalização. Hoje isso é um “luxo”, há muito tempo garantido como direito apenas aos jovens dos estratos médios e altos da população.

O texto justifica, inclusive com citações de Gramsci, que na atual etapa de desenvolvimento da sociedade brasileira, isto é, nessa “travessia”, devam ser criados programas de escolas formativas alternativas ao ensino médio unitário, ou seja, defende, na atualidade, a criação de um sistema de ensino médio multiforme: “Gramsci considera a escola unitária como possibilidade futura e que, na sociedade presente (à sua época) as condições materiais concretas impediam a materialização plena da escola unitária (situação que permanece no Brasil de hoje)” (*idem*, p. 18-19).

O conceito de “travessia” no artigo citado indica passagem da situação atual (sociedade burguesa) para outra futura (sociedade socialista).

Eu mesmo, em 1991, escrevi que o Caderno 12 de Gramsci, sobre escola unitária, era “uma possível proposta educacional do Partido Comunista para a sociedade italiana [...] caso os comunistas conquistassem o Estado” (Nosella, 1992, p. 109). Mas, naquele ano, não havia ainda considerado “com muita fineza e delicadeza a proposição da passagem do reino da necessidade para o reino da liberdade” (Gramsci, 1975a, p. 1.489).

Hoje, leio o mesmo caderno com entendimento diferente: sua proposta da escola unitária é um programa de reformas que se dirige em geral a todas as sociedades preocupadas com a educação das novas gerações, ao Estado italiano ou à União Soviética, independente da passagem para um regime político socialista. Com efeito, a correlação entre escola unitária e vida social é um princípio dialético universal que corresponde à “necessária reciprocidade entre estrutura e superestruturas (reciprocidade que é precisamente o processo dialético real)” (*idem*, p. 1.051-1.052):

O advento da escola unitária significa o inicio de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho manual não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (*idem*, p. 1.538)

Ou seja, foi preciso revisitar melhor o historicismo absoluto com o qual Gramsci se identifica e à luz do qual critica como abstratas e metafísicas as teses dos reformistas socialistas e de marxistas como Nikolai Bukharin (*idem*, p. 1.396-1.450, *passim*). Foi preciso, portanto, levantar as inúmeras passagens em que Gramsci utiliza a palavra “dialética”, fotocopiar os trechos para captar o sentido exato do conceito. Foi preciso ler também Benedetto Croce, “A história como história da liberdade”, e *Scienza Nuova*, de Giambattista Vico, pai de todos os historicistas, para entender que Gramsci é marxista e leninista, mas é também um intelectual italiano do século XX. Sua linguagem e posicionamento político são inconfundíveis. Escandalizou muitos “companheiros” por gostar e defender Marinetti e Pirandello, política e ideologicamente execrados pelos burocratas do partido, embora comprehenda que “conceber a filosofia como historicidade é operação mental um pouco árdua e difícil” (Gramsci, 1975a, p. 1.402) e que “a história é um perpétuo devir, uma criação jamais acabada, um processo dialético infinito” (Gramsci, 2004b, p. 271).

Se Marx entendeu a história como passagem do reino da necessidade para o da liberdade, e Croce afirmou que a vida é a todo o momento perfeita e imperfeita, Gramsci, contra Croce, reafirma que a luta política real trava-se entre a necessidade do mercado e a liberdade da economia regulada, mas também adverte que a concepção marxiana da passagem do reino da necessidade para o da liberdade precisa ser “analisada e elaborada com muita fineza e delicadeza” (Gramsci, 2004b, p. 1.489). Com efeito, se a perspectiva ideal é “o início de uma fase histórica de novo tipo, quando necessidade-liberdade [estarão] organicamente compenetradas e não haverá mais contradições sociais e a única dialética será a ideal entre conceitos e não mais entre forças históricas” (*idem*, p. 1.482).

Diz isso consciente de que essa ideia não é uma previsão, é uma ideia-força, operante de forma contínua. A atualidade concreta é luta entre necessidade e liberdade contraditoriamente justapostas. O historicismo absoluto de Gramsci é a história da história, é um imanentismo absoluto sem sombras de transcendências. Retomando a metáfora de Heráclito, a história é um rio sem nascente e sem foz final, com cachoeiras repentinas, correntezas mais rápidas, amplos espaços de estagnação ou de próspera paz e, sobretudo, com inúmeras curvas *corsi e ricorsi* (Giambattista Vico), inclusive sem rígida lei de regularização desse movimento. Até a irrefutável dialética da reciprocidade entre estrutura e superestrutura, que permite alguma regularidade dialética (Marx), sofre interferências da fortuna (Maquiavel) e do livre arbítrio (Croce). A revolução de 1917 trincou o cristal do determinismo histórico, conforme se lê no artigo “O nosso Marx” (Gramsci, 2004b, p. 160). Certo determinismo histórico pode ter, em algum momento, função ideológica pedagógica para os militantes sedentos de certezas históricas.

No clima cultural do século XX, o adverbio temporal “depois” passou a ser uma expressão de sabor metafísico. Para a modernidade filosófica que Gramsci respira e à qual adere, a noção de dialética é tremendamente mais complexa que a dialética romântica do século XIX. Não mais se separam, mecânica e burocraticamente, os bons dos maus, os justos dos injustos, o “antes” e o “depois”, embora não confunda jamais os valores. Nessa modernidade, a luta é mais acirrada, diuturna, molecular, trava-se em todas as esferas da sociedade política e civil, na escola, dentro de casa, em toda “molécula” social que compõe o Estado, inclusive na individualidade de cada um:

Querida Tânia, [...] se pode encontrar uma serenidade também em meio à explosão das contradições mais absurdas e sob a pressão da mais implacável necessidade, se se consegue pensar “historicamente”, dialeticamente, e identificar com sobriedade intelectual a própria função ou uma própria função bem definida e limitada. (Gramsci, 1975b, p. 585)

O século romântico das sinfonias beethovenianas (movimento alegre, lento e pastoral, borrhascoso, trágico e finalmente triunfal) ou dos puros heróis wagnerianos (Sigfrid, Parsifal), portadores da salvação geral, consoantes com a dialética do *romanzo filosófico* de Hegel (Gramsci, 1975a, p. 471) era profundamente questionado pela intelectualidade do novo século. Hegel havia desvelado a lógica da contradição do espírito, isto é, da totalidade do real, erguendo uma muralha filosófica idealmente intransponível; Marx explicara com quanto sangue e lágrimas essa muralha foi construída. Todavia, em todos os gigantes da cultura e da política do século XIX permaneceram as linhas gerais do *romanzo filosófico*. Aliás, como lembramos, à luz desse *romanzo* marxiano, a revolução bolchevista de 1917 fora uma dissonância. Comte e o positivismo, ao detalharem tempos e movimentos desse infinito progresso humano, desenharam uma verdadeira caricatura da filosofia da história que, todavia, serviu para desvendar o espírito metafísico desse *romanzo*.

O século XX reage contra tudo isso. Continuam os romances e os heróis, mas a nossa consciência sobre eles mudou, pois os representa exatamente como

tais. Certamente, o romantismo é mais palatável, mais gostoso, mas suscitou desconfiança por nos afastar do movimento real. Se as sinfonias românticas ecoavam melodicamente a sequência da arquitetura geral da história (do comunismo primitivo para a Idade Média, e desta para a explosão da produção industrial e, finalmente, para a revolução e o triunfo do reino da liberdade), a dodecafonia musical de Schönberg e a *Sagração da primavera* de Stravinsky representavam o drama do século das metamorfoses em uma música em que tudo acontece ao mesmo tempo: a paz e a guerra, a justiça e a injustiça, o suave som pastoral e o estrondo terrível dos conflitos. E frequentemente o final não é triunfal e satisfatório. Se Marx é o Beethoven da história, Gramsci é Stravinsky.

Semelhante paralelismo cultural, que nos ajuda a entender os traços essenciais de uma época e as peculiaridades da dialética moderna, pode ser feito contemplando as artes plásticas: as pinturas de Pablo Picasso e de Portinari misturam, em uma mesma tela, gritos de horror com bucólicas cenas de paz. Nas telas dos pintores modernos, tudo parece misturado, borrado, rascunhado; tudo é ao mesmo tempo tão imperfeito e tão perfeito! Os artistas não mais visam ao aperfeiçoamento formal típico das tradicionais obras clássicas e neoclássicas. Entretanto, as obras dos modernos, mesmo que inicialmente mais difíceis de serem apreciadas, são profundamente convincentes e encantadoras. A noção de travessia mudara.

Penso que os escritos de Gramsci não poderiam apresentar a forma de uma suma teórica ou de um manual doutrinário formalmente definido e fechado, não tanto porque o autor precocemente faleceu, mas, sobretudo, porque sua forma de anotações é consoante à sua forma íntima de pensar: para ele, “na história real, o processo dialético fragmenta-se em inúmeros momentos parciais” (Gramsci, 2000, p. 292). A dialética pensada no século XX não é um jogo da história que o intelectual, observador de processo, descobre e descreve, colocando-se, portanto, fora daquela, descrevendo de seu início até o ponto-final. Esse tipo de dialética era um exercício didático, não dialético. O militante não sabe o que vai acontecer; não sabe quem será o vencedor, nem pode antecipar os elementos das teses e das antíteses que entrarão na síntese. Só sabe que haverá muita luta:

Na história real, a antítese tende a destruir a tese, a síntese será uma superação, mas sem que se possa *a priori* estabelecer o que da tese será “conservado” na síntese, sem que se possa *a priori* “medir” os golpes, como ocorre num “ring” convencionalmente regulado. (*idem, ibidem*)

Portanto, quanto à estratégia de luta para a realização do projeto da escola unitária ou sobre como se desenvolverá a dialética de sua construção, sabe-se que:

na oposição dialética, somente a tese na realidade desenvolve todas as suas possibilidades de luta, até incorporar (*accappararsi*) os pretensos (*sedicenti*) representantes da antítese: justamente nisto consiste a revolução passiva ou revolução-restauradora [...] cada membro da oposição dialética deve procurar de ser integralmente si mesmo e lançar na luta todos os seus “recursos” polí-

ticos e morais, e somente assim haverá uma superação real (Gramsci, 1975a, p. 1.768).

Em síntese: não há como o militante propor uma estratégia de travessia equacionando o ponto de saída e o ponto de chegada ou, em termos atuais, equacionando a travessia da superação da sociedade neoliberal para a sociedade socialista.

O texto encomendado pelo GT09, “Trabalho e Educação”, da ANPEd (Moura; Lima Filho; Da Silva, 2012, p. 19-20) afirma encontrar evidências nos escritos de Gramsci em favor de certa “concessão”, interpretando que ao se referir à idade escolar, concede que isso dependa das condições econômicas gerais. Devo observar que a tradução do texto citado omitiu, depois de “jovens”, o termo *ragazzi* (garotos/meninos). Além disso, a citação, em seu sentido geral, fica prejudicada sem a leitura completa do parágrafo que diz:

A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens e os garotos a certa colaboração produtiva imediata. A escola unitária estabelece que o Estado possa arcar com as despesas que hoje estão a cargo da família na manutenção dos alunos, ou seja, [a escola unitária] transforma de cima a baixo o orçamento do ministério da educação nacional ampliando-o incrivelmente e complexificando-o: a inteira função da educação e formação das novas gerações, de privada se faz pública, porque somente desta forma pode abranger todas as gerações sem divisões de grupos ou castas. (Gramsci, 1975a, p. 1.534)

Do texto citado resulta claro que a proposta gramsciana de escola unitária não transmite a ideia de “concessão”, e sim de constatação. Mais uma observação de caráter filológico: as linhas citadas pertencem à longa nota (§ 50) do Caderno 4, encabeçada pelo título *La scuola unitária*. Seria um estudo filológico extremamente interessante comparar a primeira versão com a segunda. Do meu ponto de vista, as pequenas, mas significativas mudanças introduzidas no texto de segunda versão (Caderno 12) confirmam minha leitura de que se trata de constatação, e não de concessão. Até mesmo o acréscimo do termo *ragazzi* (garotos/meninos) ao termo *giovani* (jovens) confirma tratar-se de uma dolorosa constatação.

Gramsci é o autor que afirma não ser possível escolher a forma de “guerra” que desejamos enquanto revolucionários (*idem*, p. 1.614); aliás, defende, nas condições de seu tempo e contrariando a apatia dos seus companheiros (que aguardavam a revolução), a “guerra de posição”, que se relaciona, mas não se identifica, com a “revolução passiva”. Assim, pergunto: estaria aberta para os autores do texto com o qual estou debatendo um caminho teórico gramsciano para defender, nessa travessia, um programa de difusão de escolas técnicas e profissionais de ensino médio? Pessoalmente, não concordo que a estratégia da travessia ou da concessão encontre sustentação na teoria da guerra de posição de Gramsci. Com efeito, salta evidente nos textos de Gramsci a fortíssima tensão teórica política relacionada à utilidade e ao perigo desse argumento:

Perigo de comodismo histórico, isto é, de indiferentismo, porque a impostação geral do problema pode fazer acreditar num fatalismo etc.; mas a concepção permanece dialética, isto é, pressupõe, aliás, exige como necessária, uma antítese vigorosa e que ponha em campo todas as suas possibilidades de explicação intransigentemente. Portanto, jamais como programa. (1975a, p. 1.827)

EPÍLOGO

Em síntese, neste texto procurei dizer duas coisas: primeiro, que o ensino médio representa a fase escolar de importância estratégica na formação de uma pessoa e da própria nação; em segundo lugar, questionei que um autor como Gramsci possa ser utilizado como escudo teórico na defesa de programas educacionais que “reconhecem a necessidade da existência de escolas distintas, em uma fase de transição, o que remete à possibilidade de profissionalização precoce dos jovens cujas condições de vida assim exigirem” (Moura; Lima Filho; Da Silva, p. 2.012).

Estou bem ciente de que a reforma do ensino médio em curso no Brasil não se resolve com análises filológicas e hermenêuticas dos textos de um marxista italiano da primeira metade do século passado. Por isso, minha contribuição é bastante parcial. Na verdade, pretendia desenvolver pontos direcionados mais especificamente à situação atual, por exemplo, precisar a diferença entre o trabalho como princípio educativo geral de todo sistema educativo e o trabalho escolar como princípio pedagógico específico de cada fase etária.

Pretendia reafirmar que trabalho e emprego não são sinônimos e que entre o ensino médio regular e os cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) existe profunda diferenciação metodológica e de conteúdos. Propunha-me polemizar a concepção de ensino integral como prolongamento mecânico do turno escolar: se o estatuto teórico curricular do turno, de alguma forma, foi elaborado, isso não ocorreu com referência às atividades formativas do contraturno. Finalmente, propunha-me chamar atenção na fácil tentação do assistencialismo, dos projetos especiais e dos interesses corporativos em educação.

Pretendia ainda tecer algumas análises sobre os dois maiores ausentes em nossos debates: a família e o adolescente. Este último, sobretudo, é o principal esquecido, porque – se diz – passa por uma fase transitória de vida. Como se todas as fases da vida não fossem transitórias! Pretendia, finalmente, me perguntar o que o adolescente procura matriculando-se em uma escola técnica ou profissionalizante de nível médio, tendo por hipótese que, se em sua consciência imediata e utilitária busca garantir uma profissão rentável em curto prazo, em sua intencionalidade profunda busca o conhecimento geral que lhe fora historicamente negado.

Nada de tudo isso foi possível desenvolver neste texto. A questão da “travessia” envolveu-me porque toca na difícil tarefa política de determinar concretamente como ocorre o movimento dialético entre a estrutura econômica social e a superestrutura educativa. Do meu ponto de vista, considerando que o Brasil vive atualmente objetivas condições econômicas e políticas favoráveis à redução dos multiformes modelos de ensino médio e considerando a natureza não determinista

do movimento dialético, considero importante propor com mais vigor e integralidade o projeto de escola média unitária. A defesa do direito dos adolescentes (de 14 a 18 anos) às atividades de estudo e de cultura geral, moderna e consistente, corresponde à defesa teoricamente consensual do direito das crianças às atividades lúdicas. Assim, como ninguém invocaria o argumento da “travessia” para justificar, em situações sociais particularmente difíceis, o trabalho produtivo de crianças, torna-se urgente defender a estratégia política de resistência à fragmentação sistemática do ensino médio e à sua profissionalização precoce. Isso passa, dialeticamente, pela denúncia do abandono, por parte do Estado, do ensino médio regular, público, de formação geral, em que estão quase 90% das matrículas entre os 14 e 18 anos. Infelizmente, cada vez mais se multiplicam atalhos e paliativos escolares dissimulando esse crime de lesa formação nacional.

Obviamente, essas e outras argumentações não eliminam toda dúvida, menos ainda ditam regras de ação, mas podem enriquecer o debate e elevar a responsabilidade de nossas opções. Era esse meu escopo.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, M. L. N. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? *Revista Avaliação (Campinas; Sorocaba)*, Sorocaba: RAIES; UNISO, 2013.
- BOBBIO, N. et al. *Dizionario, verbete “populismo”*. Torino: UTET, 1990.
- CROCE, B. *História como história da liberdade*. Rio de Janeiro: Topbooks Editora, 2006.
- GARZANTI. *I grandi dizionari di italiano*. Novara: Editora Garzanti Linguística, 2011. Reimpressão, mar. 2011 da L.E.G.O.S.pA.
- GEIMONAT, L.; TISATO, R. *Filosofia e pedagogia nella storia della civiltà*. Milano: Garzanti Editore, 1973. v. III.
- GENTILE, G. *La nuova scuola média*. Firenze: Le Lettere, 2003.
- GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi Editore, 1975a. Edição Valentino Gerratana, v. I, II, III, IV.
- _____. *Lettere dal carcere*. Torino: Einaudi Editore, 1975b. Edição curada por Sergio Caprioli e Elsa Fubini.
- _____. *Cronache torinesi*. Torino: Einaudi Editore, 1975c.
- _____. *L'ordine nuovo*. Torino: Edição Einaudi, 1975d.
- _____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- _____. O nosso Marx. In: _____. *Escritos políticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a. v. I.
- _____. *Escritos políticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b. v. I.
- HOUAIS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LUZIO, A. S. *La scuola degli italiani*. Itália: Il Mulino, 2007.

MANACORDA, M. A. Marx e a formação do homem. In: _____. *Karl Marx e a liberdade*. São Paulo: Alínea, 2012.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; DA SILVA, M. R. *Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira*. Rio de Janeiro: ANPEd. Trabalho encomendado ao GT Trabalho e Educação (GT09). Reunião Geral, 2012. Mimeografado.

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

_____. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores. Para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*, ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

_____. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 32, n. 117, out./dez. 2011.

PAPI, F. et al. *Educazione e filosofia nella storia delle società*. Bologna: Nicola Zanichelli, 1976. v. 3.

VECHIA, A.; CAVAZOTTI, M. A. (Orgs.). *A escola secundária: modelos e planos* (Brasil, séculos XIX e XX = L'Enseignement secondaire: des plans et des programmes (Brésil, XIX ème et XX ème siècles). 1. ed. São Paulo: AnnaBlume Editora, 2003. v. 1.

SOBRE O AUTOR

PAOLO NOSELLA é doutor em filosofia da educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor titular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e da Universidade Nove de Julho (UNINOVE).
E-mail: nosellap@terra.com.br

*Recebido em março de 2013
Aprovado em fevereiro de 2014*