

a contribuição da categoria gramsciana de sociedade civil no entendimento da constituição histórica da organização escolar na sociedade brasileira

Maria Luisa Santos Ribeiro*

Quando dos estudos realizados em decorrência das exigências impostas pela condição de aluna regular de um curso de doutorado em educação, deparei-me com a teoria (ampliada) de Estado de Gramsci (“... neste sentido”, diz o referido autor, “poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção”¹), teoria, esta, elaborada como condição necessária à compreensão da superestrutura que vai se desenvolvendo de maneira articulada à infra-estrutura das sociedades de tipo capitalista.

* Pedagoga, atualmente exercendo a docência no curso de mestrado em Educação da PUC/SP.

“(...) A classe burguesa, afirma Gramsci, situa-se como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a ao seu nível cultural e econômico, toda a função do Estado se transforma: o Estado torna-se ‘educador’ etc.

De que modo se verifica uma paralisação e a volta à concepção do Estado como pura força, etc. A classe burguesa está ‘saturada’: não só não se amplia, mas se desagrega; não só assimila novos elementos, mas desassimila uma parte de si mesma (ou, pelo menos, as desassimilações são muitíssimo mais numerosas do que as assimilações).”²

À página 145 do livro que vem sendo citado, Gramsci destaca, de um lado, **a escola** (grifo nosso) como função educativa positiva (função, portanto, de hegemonia, de sociedade civil) e os tribunais, de outro, como função educativa negativa (função, portanto, de coerção, de sociedade política), enquanto atividades mais importantes do Estado burguês.

Considera ele, como característica deste tipo de sociedade, o desenvolvimento dos organismos de sociedade civil que torna possível, porque necessária, uma ação do Estado **tendendo** a um equilíbrio na aplicação da educação e da força.

Antes dessa fase histórica burguesa, considera ele que a sociedade civil existia apenas numa forma frágil e embrionária, portanto, não constituída propriamente.

“(...) No Oriente”, diz Gramsci, “o Estado (aqui usado no sentido restrito de sociedade política) era tudo, a sociedade civil era primordial e gelatinosa; no Ocidente, havia entre o Estado e a sociedade civil uma justa relação e em qualquer abalo do Estado imediatamente descobria-se uma poderosa estrutura da sociedade civil”.³

Tendo como tema de tese de doutorado “a formação política do professor de 1º. e 2º. graus” da rede pública estadual de São Paulo, durante os anos 70, via-me diante da necessidade de compreender o processo de “enfraquecimento” sofrido pela Escola a

partir de 1964, escola, esta, que não chegara, a meu ver, a se constituir num organismo propriamente fortalecido antes desta data.

Diante deste desafio teórico e em contato com elementos da teoria (ampliada) do Estado de Gramsci, perguntava-me: Será que tal enfraquecimento faria com que esse organismo (a escola) voltasse a ter o mesmo “conteúdo” daqueles organismos de uma sociedade civil “primordial (primitiva) e gelatinosa”?

Se, de início, me pareceu que os elementos teóricos “sugeriam” uma interpretação nesta direção, logo tive a atenção chamada para o fato de que, se assim entendesse, estaria incorrendo numa aplicação mecânica da referida teoria, vale dizer, esvaziada de significado. Isto por quê?

Porque tais conclusões, elaboradas por Gramsci, decorriam da consideração da dinâmica própria das sociedades de tipo pré-capitalista. Assim sendo, é esta dinâmica que está presente no “conteúdo” desses organismos “primitivos e gelatinosos”.

No caso do Brasil pós-64, pelo contrário. Era a dinâmica de uma imposição de adequação da sociedade brasileira a uma fase avançada do capitalismo internacional (a fase monopolista) que tinha que ser considerada enquanto “conteúdo” dessa escola enfraquecida.

No caso, a indicação dos dados do real “sugeria” a necessidade de se considerar uma outra situação em que se verifica uma “volta à concepção do Estado como pura força”. Situação, esta, anterior à ‘saturação’ propriamente dita da classe burguesa. Situação, esta, que indica a possibilidade/necessidade de tal classe impor uma modernização nas relações de produção em áreas periféricas do sistema capitalista como forma de adequá-las à fase mais avançada do capitalismo internacional.

Foi, então, nessa busca de compreensão/aplicação não-mecânica da teoria que cheguei à elaboração da idéia do que viria a ser a escola enquanto organismo de sociedade civil “primitiva e gelatinosa”.

Concluí que: “... a escola se constitui num organismo de sociedade civil enfraquecido (não expressando, portanto, a fase propriamente capitalista da sociedade) quando é restrita, e se dirige apenas (ressalvadas as exceções que só confirmam a regra) às pessoas que têm sua origem na classe fundamental dominante.

Assim sendo, é a escola em que pouca diferença haverá entre a concepção de mundo que nela se difunde e aquela da família de que o aluno provém. É uma escola, portanto, da qual está ex-

cluída, do começo ao fim, a grande maioria das crianças.”

“Um organismo-escola desse tipo é a expressão de uma sociedade feudal/rural/agrícola sob o domínio da aristocracia, com um Estado que ainda não se complexificou e que, diante disso, não necessita de grande quantidade de letrados para ocupar os postos nas ‘sociedades política e civil’, ou que exija a diferenciação significativa de origem social desses mesmos letrados. Para isso, quando muito, um pequeno setor ‘médio’ é suficiente”.⁴

Em termos de sociedade brasileira, o conhecimento prévio do período que vai de 1822 até os primeiros anos da vida republicana auxiliava, em alguma medida, na elaboração desta conclusão. Por sua vez, tal elaboração contribuía para, ao reestudar o período, chegar a uma articulação em nível superior do conhecimento sobre ele.

É o resultado deste reestudo que apresento, para debate, neste artigo.

A organização escolar na fase nacional da história brasileira: 1822 a 1870

Fazendo um rápido apanhado dos acontecimentos ligados à necessidade de organização escolar com sentido e base nacional, necessidade, esta, surgida, de certa forma, após a separação política do Brasil em relação a Portugal, o que se constata é o seguinte:⁵

- a) **Uma distância significativa** entre o grande número de projetos e o pequeno número de leis aprovadas;
- b) **Uma distância significativa** entre a abrangência dos princípios defendidos nos projetos e a estreiteza daqueles que aparecem na lei.

Isto faz com que uma política de integração dos três níveis de ensino em âmbito nacional, presente nos projetos (ou pelo me-

nos em alguns deles), esteja completamente ausente nos textos legais.

Isto faz, também, com que os resultados sejam, em linhas gerais, os que se seguem:

Quanto ao grau elementar de ensino:

Reduzia-se ele, no que diz respeito ao conteúdo, ao ensino das primeiras letras e dos primeiros cálculos enquanto habilidades mínimas exigidas por alguns poucos empregos no comércio, na burocracia civil e militar (inferiores na hierarquia) e, mais especificamente, exigidas para aqueles que pretendiam e ao mesmo tempo tinham condições sócio-econômicas para chegar ao ensino médio e se preparar para o ingresso no ensino superior.

Desta maneira, não se constitui num ensino capaz de propiciar o domínio básico da estrutura da língua nacional, bem como do raciocínio matemático propriamente dito.

No que diz respeito à quantidade, o grau de ensino elementar durante o período monárquico referido não chega a atender 10% da população em idade escolar. Percentagem, esta, citada em relatórios oficiais da época, fruto de conclusões à base de cálculos grosseiros, já que os levantamentos estatísticos escolares no seu conjunto é tarefa assumida pelo governo somente depois de 1930.

Portanto, não se evidenciou como uma necessidade para o Estado (no sentido restrito de Sociedade Política) Brasileiro, senão mais de um século após sua origem histórica (1822/1931), a criação de um organismo especializado em estatísticas escolares. Os levantamentos realizados durante a Primeira República são bastante incompletos. Durante todo esse tempo, não se tornou necessário o levantamento criterioso da população em idade escolar atendida ou não pela escola enquanto instrumento de planificação e execução de uma política efetiva de ampliação das oportunidades escolares.

Sendo esta a situação, a maioria das crianças em idade escolar estava excluída da escola desde a entrada (é bom não se esquecer de que uma boa parte delas estava excluída por serem filhos de escravos). Neste momento, é que se efetivava a grande seleção, qual seja, entre os poucos que iriam ser escolarizados e a grande maioria que não iria sê-lo. Esta grande seleção tornava insignificante a seleção, certamente ainda existente, durante o período de escolarização.

Quanto ao grau médio de ensino:

Tinha como única função preparar para o ensino superior da maneira mais restrita, vale dizer, preparando para os exames de ingresso ao ensino superior. Com isto, vinha atender a uma clientela com alguma condição sócio-econômica de chegar ao grau subsequente, para o qual "preparava". Uma clientela que se constituía em parte daqueles 10% que sabiam ler e escrever, além de contar rudimentarmente, e que tinham dinheiro para pagar professores, já que os pagos pelo governo eram poucos.

Assim, o que vem sendo chamado de grau elementar e médio de ensino, efetivamente, não chegou a ser organizado na forma de cursos propriamente ditos. Eram, mais especificamente, aulas que se acrescentavam umas às outras, dadas muitas vezes na própria casa do aluno ou do professor.

Quanto ao grau superior de ensino:

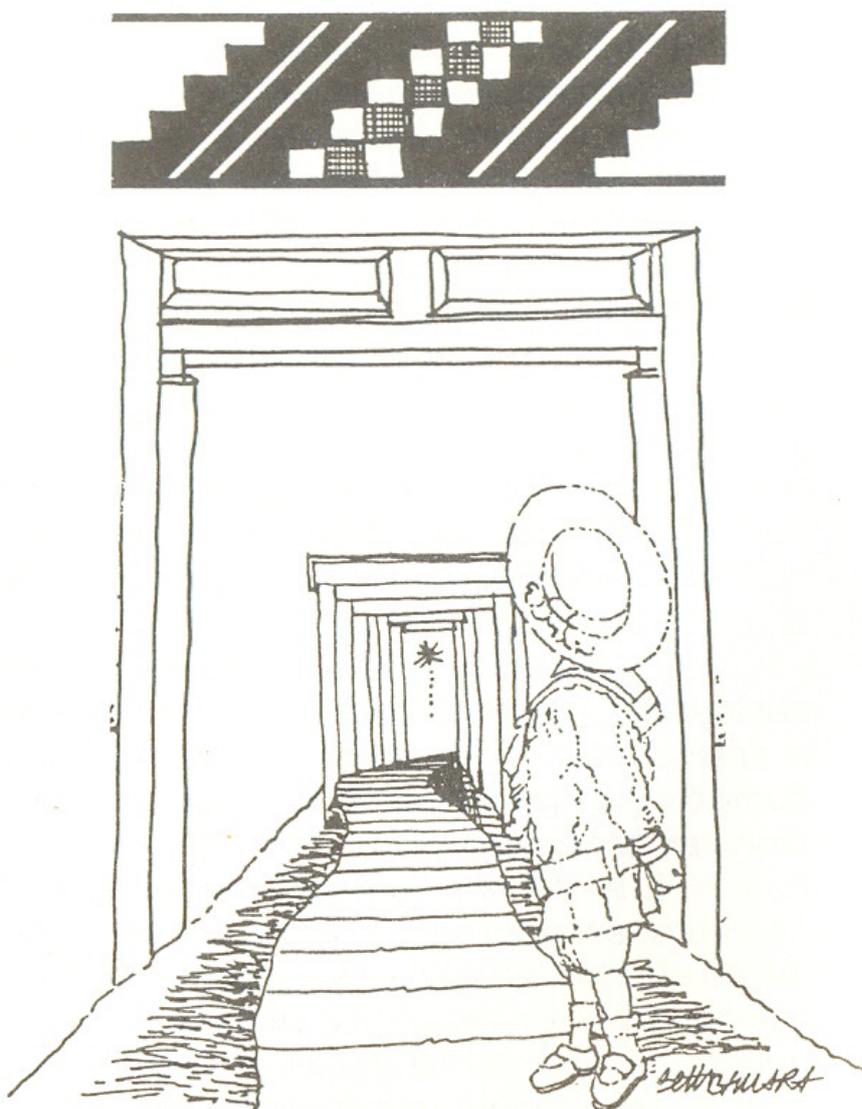
Era o que estava sob a responsabilidade do governo central, uma vez que os demais estavam sob a responsabilidade dos governos provinciais ou mesmo de particulares.

Este ensino conferia títulos (diplomas) que mais ratificavam privilégios sócio-econômicos do que significavam uma sólida formação teórica para a ação profissional.

As faculdades representavam a oportunidade de desenvolver a capacidade de assimilar muito mecanicamente as idéias vindas predominantemente de centros europeus. Idéias que mais serviam de justificação que de explicação das condições reais da sociedade brasileira de então. Idéias consumidas, na maior parte das vezes, "em si mesmas", ou seja, sem levar em conta seus determinantes, sem levar em conta que eram a expressão do ponto de vista do centro de desenvolvimento capitalista ao qual a nação brasileira estava subordinada. Idéias que, assimiladas em tais condições, chegam a provocar "severas" críticas ao "atraso" brasileiro, críticas, estas, que quase sempre se esgotam nos debates travados entre "parceiros" reunidos nos salões das câmaras, do senado ou dos clubes sociais.

Quando tais idéias chegam a contribuir, de alguma maneira, mais para a explicação que para a justificação das condições reais da sociedade brasileira de então, e chegam (com todos os seus limites) a servir de orientação, não simplesmente para o deba-

Estaríamos, pois, diante da evidência de uma fase feudal da sociedade brasileira, quando a "classe" fundamental dominante era a aristocracia, "o Estado (sociedade política) era tudo (e) a sociedade civil era primordial e gelatinosa" como na sociedade chamada Oriental, por Gramsci?



te, mas também para uma ação efetiva, transformadora, são violentamente reprimidas. Mais adiante, farei uma citação que evidencia este fenômeno.

Numa situação como esta, a "integração" entre esses três graus de ensino acabava por se fazer em consequência de fatores extrapedagógicos. Fatores determinados quase que diretamente pela estrutura sócio-econômica.

Quando se pretende, diante deste "rápido apanhado dos acontecimentos", mais que constatar, compreender essa realidade educacional-escolar que expressa meio século de vida do Brasil já na condição de nação, parece necessário considerar que tal realidade é uma evidência de que o Estado Brasileiro, ou, em outras palavras, o governo que resulta do processo chamado independência, não chega a ser o Estado 'educador' do qual fala Gramsci; não chega a ser um Estado que tem na organização da rede pública escolar uma de suas atividades mais importantes.

Tomando-se como referência os relatórios dos políticos investidos da responsabilidade de tratar dos assuntos da educação na época, com freqüência são encontrados pareceres reprovando a situação calamitosa do ensino. São, no entanto, reprovações que não ultrapassam os limites da repreensão moral ou do aconselhamento no sentido de o governante tomar medidas exemplares a serem seguidas pelos súditos.

É assim que o governo central, “preocupado” com a situação do ensino médio, cria o Colégio Pedro II, em 1847, para servir de padrão; é assim que, ao invés de o resultado ser na direção pretendida, acaba por ser oposto a ela, fazendo com que, na Reforma José Bento da Cunha Figueiredo (1876/78), o próprio Colégio acabasse por se reduzir a um curso preparatório para os exames ao curso superior.

Estaríamos, pois, diante da evidência de uma fase feudal da sociedade brasileira, quando a “classe” fundamental dominante era a aristocracia, “o Estado (sociedade política) era tudo (e) a sociedade civil era primordial e gelatinosa” como na sociedade chamada Oriental, por Gramsci?

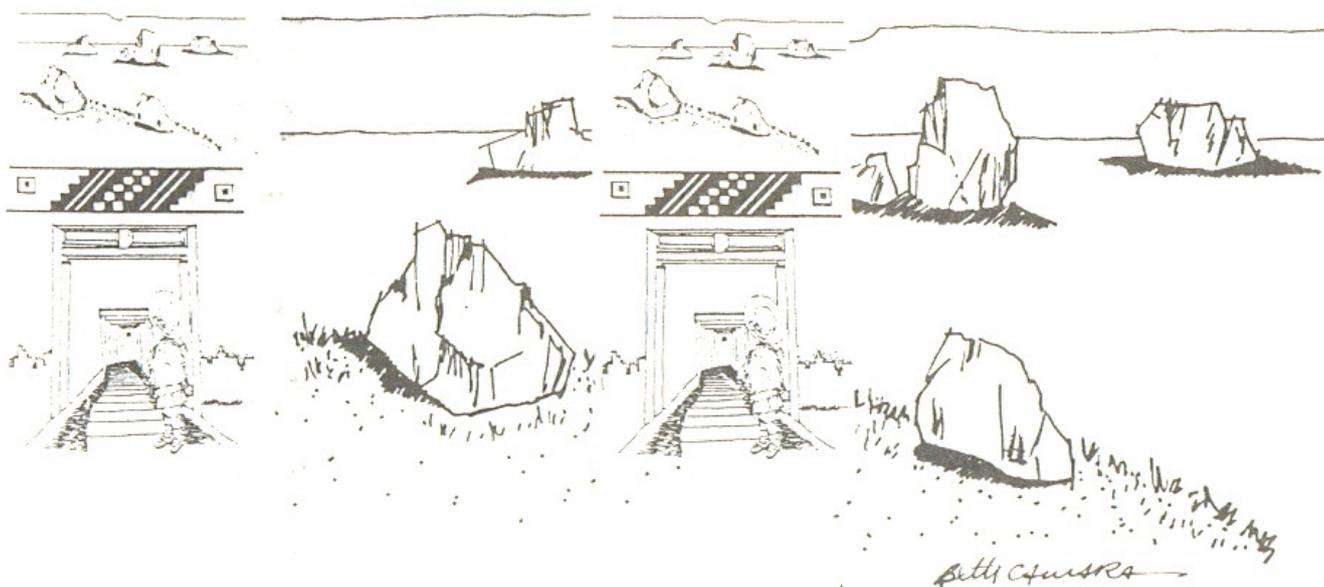
É evidente que não, uma vez que, desde a fase colonial, a estrutura econômica de base agrícola, da qual decorre a dominação dessa “aristocracia” e a feição rural, mais que urbana, da sociedade brasileira nesse primeiro meio século de existência enquanto nação, produz para o mercado externo. Portanto, não está calcada em feudos propriamente ditos; é uma estrutura que continua subordinada às forças dominantes nesse mercado, isto é, à burguesia (industrial), fração de classe fundamental dominante na fase do capitalismo concorrencial.

É, pois, esta determinação burguesa externa sobre o conjunto da sociedade brasileira que explica, em última instância, a preservação de estruturas e conseqüentes padrões “arcaicos”. Eles se constituem em instrumentos através dos quais, por um certo tempo, essa burguesia tem seus interesses atendidos.

A modernização necessária, tanto na estrutura econômica como na política, e que é fundamental para os interesses dessa classe, tem que acontecer preservando esses “arcaísmos” e sob rígido controle. Controle cuja característica fundamental **não** está no equilíbrio entre hegemonia (educação) e coerção (repressão), e, **sim**, na fragilidade dos organismos prioritariamente dedicados à educação (sociedade civil) e no excessivo fortalecimento dos organismos prioritariamente dedicados à repressão.

Os investimentos na infra-estrutura que acontecem após 1850, quando há capital também internamente disponível em decorrência do fim do tráfico de escravos e da solução econômico-agrícola com a produção do café, são responsáveis pela modernização; modernização, esta, que acontece posteriormente a um período de extermínio de lideranças que podiam ser consideradas como representantes dos interesses de uma faixa mais ampla da população.

“Na repressão às rebeliões regenciais, a destruição das figuras que de alguma forma se ligassem ao temível fantasma da elite agrária, o povo, foi feita de maneira sistemática; no período de 1837 a 1840, a repressão acentuou-se: basta ver que, para uma rebelião de pequena amplitude, como a Sabinada, as punições foram violentíssimas, atingindo nos seus ‘Júris de Sangue’ mesmo os liberais da época da independência que não participaram diretamente do levante (...). Com o massacre dos rebeldes da Cabanagem e a liquidação dos rebeldes do Ceará e de Pernambuco, além de inúmeras prisões de autênticos liberais em todo o país, completou-se o processo, restando apenas o processo revolucionário rio-grandense, só terminado em 1845”.⁶



E mais adiante, os mesmos autores acrescentam:

*“o fim da Praieira (1849) assinala o desaparecimento, no Brasil, dos últimos resquícios do liberalismo radical e democrático inaugurado durante o processo de independência. Facilitaria, para a elite política, o tranqüilo revezamento partidário e a morosa política tendente à conciliação, características do Segundo Reinado”.*⁷

As forças políticas internas que não são atingidas pela repressão (oligarquias agrário-comerciais) não divergem no fundamental. As divergências de caráter secundário podiam ser, na maior parte das vezes, negociadas pacificamente, mesmo que por um certo tempo.

Desta forma, pela exclusão violenta das lideranças de movimentos com certa penetração popular, garante-se que o processo de modernização interna, que interessa à burguesia internacional (inglesa) e à oligarquia agrário-comercial brasileira ligada à exportação e dependente da primeira, se faça sem grandes riscos.

A exclusão fundada na repressão dispensa, por assim dizer, naquele momento, a conquista de uma parcela mais significativa da população pela via da educação e, em especial, da educação escolarizada. Por isso, a modernização, de imediato, não inclui como necessária a construção de uma moderna rede de ensino por todo o território nacional. Tal “rede” pode continuar frágil e embrionária ou “primordial e gelatinosa”, nas palavras de Gramsci.

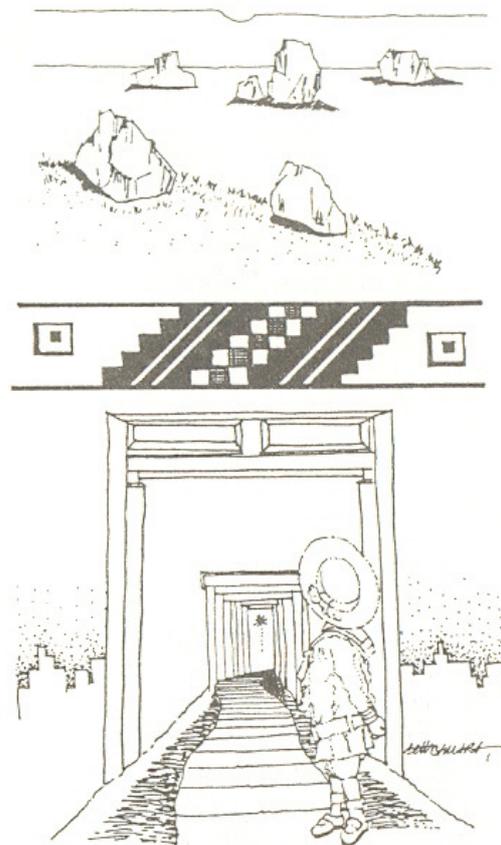
Se continuarmos o estudo, veremos que, só no final dos anos 30, o governo Vargas toma medidas no âmbito educacional que inauguram a implantação efetiva do princípio de uma política educacional de âmbito nacional.

Considerações finais:

Quando apenas se constata a realidade educacional de meio século do período monárquico da fase nacional da história brasileira (1822 a 1870), aceita-se a justificativa de que os graves problemas aí existentes não chegaram a ser resolvidos por insuficiência de recursos num país pobre, sempre em crise econômica.

Mas quando, além de se constatar, se busca compreender, chega-se à explicação da própria insuficiência de recursos para os

Quando apenas se constata a realidade educacional de meio século do período monárquico da fase nacional da história brasileira (1822 a 1870), aceita-se a justificativa de que os graves problemas aí existentes não chegaram a ser resolvidos por insuficiência de recursos num país pobre, sempre em crise econômica.



assuntos educacionais escolares, em razão de estes não se constituírem em assuntos importantes para uma classe representada no Estado (Sociedade Política), que tem como função construir uma nação de segunda classe. Uma nação subordinada a interesses do capitalismo internacional na condição de zona periférica, em cujo interior as relações de tipo capitalista não precisam penetrar de imediato para além do âmbito do comércio.

Espero, com este estudo, ter podido, em certa medida, indicar a contribuição que a assimilação não-mecânica da teoria (ampliada) de Estado de Gramsci pode oferecer no esforço de superação do nível da simples constatação para o de compreensão da formação histórica da organização escolar brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Trad. Luiz Mário Gazzaneo. 3. ed. Rio de Janeiro: C. Brasileira, 1978. 444 p.
2. MARANHÃO, Ricardo et al. **Brasil história; textos e consultas**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1979, v. 2, 350 p.
3. RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **A formação política do professor de 1º. e 2º. Graus**. São Paulo: Cortez/A. Associados, 1984. 280 p.
4. _____. **História da educação brasileira; a organização escolar**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1982. 166 p.

NOTAS

1. Cf. Antonio GRAMSCI, **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. p. 149. (Victor H. PARO, em seu livro **Administração Escolar: uma abordagem crítica**, faz uma análise desta definição, chamando a atenção para a expressão "neste sentido". Sentido, este, que tem que, obviamente, ser buscado nos parágrafos anteriores do texto de Gramsci. Feito isto, ou, tendo-se este cuidado, percebe-se, por exemplo, que Gramsci **não está afirmando** que Estado, no sentido ampliado, é sinônimo de superestrutura (CF. PARO, p. 35/36). Desta maneira, tem-se que pensar na superestrutura como algo mais amplo onde estão contidos o Estado/coerção (Sociedade Política), o Estado/educador (o Estado atuando também à semelhança da Sociedade Civil) e a Sociedade Civil propriamente dita.
2. Ibidem, p. 147.
3. Ibidem, p. 75.
4. Cf. Maria Luisa Santos RIBEIRO. **A formação política do professor de 1º. e 2º. graus**, p. 26
5. Este "apanhado" tem por base os capítulos 3 e 4 do livro de minha autoria intitulado **História da Educação Brasileira: a organização escolar**.
6. Cf. Ricardo MARANHÃO et al., **Brasil história: textos e consultas**. [s.l], [s.n] v. 2, p. 244-245.
7. Ibidem, p. 269