

A DIMENSÃO POLÍTICA DA ESCOLA EM GRAMSCI E HANNAH ARENDT: UMA TENTATIVA DE ARTICULAÇÃO COM A DEMOCRACIA

POLITICS SCHOOL THE DIMENSION IN GRAMSCI AND HANNAH ARENDT: AN ATTEMPT OF JOINT WITH THE DEMOCRACY

RODRIGUES, Luiz Alberto Ribeiro¹

RESUMO

Gramsci e Hannah Arendt discutem, em diferentes perspectivas, a possibilidade de que a escola possa vir a desenvolver uma consciência política em seus educandos. Argumenta-se como finalidade da escola a formação para uma necessária atuação no espaço público, seja por meio do uso da palavra, seja através do desenvolvimento de uma cultura ideológica. Este artigo visa discutir a função da escola frente à necessidade de formação política dos alunos, a partir das concepções de Gramsci e de Hannah Arendt. A contribuição desses autores, ressalta a possibilidade de articulação entre a atuação da escola e a prática democrática nas sociedades.

Palavras-Chaves: Escola; Democracia; Hannah Arendt; Antonio Gramsci.

ABSTRACT

According to Gramsci and Hannah Arendt (from different perspectives), school may foster a political consciousness among its students. Allegedly, school is responsible for teaching students how to act at public scopes - both by speech and the growth of an ideological awareness. This article aims to discuss the function of school faced with a necessity of a political upbringing of the pupils, by comparing Gramsci's and Arendt's conceptions about school. The contributions of those authors emphasise the possibility of establishing a link between the performance of school and a democratic practice within societies.

Key-Words: School; Democracy; Hannah Arendt; Antonio Gramsci.

¹ Upe –Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata. **E-mail:** lalberto@ffpnm.upe.br

INTRODUÇÃO

A teoria da educação e a tradição do pensamento pedagógico estão inseridas num conjunto de idéias e abordagens que atribuem à escola em particular, alguns aspectos fundamentais do ato educativo, tais como: princípios, finalidade, práticas e estratégias pedagógicas. Esse conjunto de idéias encontra-se hoje ordenado sob diferentes perspectivas, entre as quais, os de tradição idealista que deram origem a outras concepções, como o racionalismo de René Descartes, o naturalismo (Rousseau), o idealismo alemão (Kant), a fenomenologia e o existencialismo. A perspectiva realista, de outro modo, apóia o pensamento liberal, o evolucionista, o positivista, o materialista e os seus derivados².

Originários dessa tradição, Antônio Gramsci e Hannah Arendt estão entre os autores clássicos que oferecem uma significativa contribuição ao debate acerca da dimensão política da educação.

Antonio Gramsci (1891-1937), considerado o marxista “clássico” que mais se dedicou a pensar a educação, afirma a escola na perspectiva de torná-la uma estratégia a mais para possibilitar à classe trabalhadora a aquisição de recursos decisivos à construção de sua hegemonia.

As idéias de Hannah Arendt (1906 a 1975), de origem judia, refletem o contexto de dificuldade política na Alemanha dos anos 30, da II Guerra Mundial, a ascensão do nazismo, e aspectos do existencialismo heideggeriano. Sua obra repercute também o período em que esteve exilada nos EUA, época na qual manteve contatos com Adorno e Horkheimer, da Escola de Frankfurt, que se encontravam na mesma condição de exilados. A autora pensa a educação na perspectiva da ação comunicativa, função fundamental a ser exercida no espaço público.

Nos dias atuais, a prática educativa escolar, sobretudo na percepção dos professores, não tem recebido da sociedade uma adequada valorização ou mesmo não há um ‘consenso’ sobre a sua finalidade. Reclamam os professores que a sociedade não sabe exatamente o que deseja e espera da escola. Ressente-se de um debate aprofundado sobre essa questão, considerando que na diversidade na qual se situa a sociedade hoje, com seus múltiplos modos de pensar o desenvolvimento humano, nas suas mais diversas dimensões, repensar em uma perspectiva dialética a finalidade do processo educativo nesse novo contexto, é urgente³.

Neste artigo pretende-se abordar o pensamento de Antonio Gramsci e Hannah Arendt, no que se refere à questão da finalidade da escola, ressaltando sua

² A tradição do pensamento pedagógico idealista, tem na sua origem o filósofo Sócrates (469-399 a.C.), seguido por Platão (427-347 a.C.), Santo Agostinho (354-430), e retomado pelos racionalistas René Decartes (1596-1650) e Comênio. O pensamento pedagógico realista nasceu com Aristóteles (384-322 a.C), retomado por Tomás de Aquino (1224-1274), Francis Bacon (1561-1626), originando outras tendências, tais como o liberalismo de John Locke (1632-1704).

³ Pesquisas recentes (2002 a 2007) apontam que na avaliação dos professores, os principais problemas da educação escolar são: a desvalorização da educação, o acúmulo de novas funções atribuídas ao professor além do ensino, precárias condições de trabalho, desvalorização salarial, fragmentação e isolamento das funções profissionais e a formação.

dimensão política na perspectiva da possibilidade de articulação entre escola e democracia. Observe-se que para ambos os autores, em um primeiro momento, a referência de escola coincide com a etapa de estudos pensada até o “diploma colegial” ou “escola normal”⁴.

A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO EM HANNAH ARENDT

As idéias de Arendt não têm inserção na educação numa perspectiva puramente pedagógica, mas busca, sobretudo, uma abordagem política para a educação. Neste sentido, a preocupação da autora não é exatamente com as questões do aprender, com o ato de como ensinar, mas com o educar, ou seja, as razões fundamentais a serem perseguidas pela educação, propondo a partir daí, repensar a sua finalidade social⁵.

Utilizando-se de argumentação desenvolvida por Brayner (1995), a contribuição de Arendt no campo da educação não pode ser entendida como motivos e princípios propriamente ‘pedagógicos’, mas de sua contribuição

(...) podemos obter indicações relevantes sobre o imenso paradoxo que é educar: tratar como plural o recém-chegado ao mundo e assegurar que essa introdução a um universo desconhecido e eventualmente destrutivo se faça com alguma segurança, renovando a promessa de que, mais tarde, o espaço público da ação e da palavra preserve sua condição de forjador da ‘inovação’(p.15)⁶.

Uma das preocupações fundamentais de Arendt quanto à educação vem do seu questionamento quanto à despolitização das sociedades na modernidade, “isso porque esse fenômeno indica um rompimento do homem com sua capacidade de discernir critérios e referências de convivência que permitam a cada um comunicar-se com todos os demais e agir em presença da pluralidade humana” (TELES, 2007, p. 35).

- A partir de sua principal obra sobre educação, “Entre o Passado e o Futuro” (1958), descobre-se que a motivação da autora ao discorrer sobre este tema, é decorrente de sua atuação acadêmica profissional (teórica, política e filosófica), não restrita ao campo da pedagogia ou da educação, mas pela sua preocupação com a essência dela, motivada pelo princípio de ‘natalidade’, ou seja, o “fato de que seres nascem para o mundo” (ARENDR, 1978, p.223).
- Sua inserção nesta área é, portanto, de natureza essencialmente política e é nesta perspectiva que ela enxerga na educação, uma crise, identificada como a ‘falência’ do bom senso sobre os problemas⁷. Diz a autora,

⁴ Para Gramsci, a questão educativa não está associada unicamente à escola. Ele sugere as diversas organizações da sociedade como o partido, os jornais, igrejas, entre outros

⁵ O pensamento de Arendt é pouco conhecido no Brasil, é na França onde ele tem sido redescoberto com maior velocidade.

⁶ Grifos do autor

⁷ Arendt reflete o contexto da modernidade na América e em particular na Inglaterra. Afirma que aí se vive uma crise educacional aguda, causada pelo temperamento político do país, que espontaneamente peleja para igualar ou apagar tanto quanto possível as diferenças entre jovens e velhos, entre dotados e pouco dotados entre crianças e adultos e, particularmente entre alunos e professores (1978).

sempre que, em questões políticas, o senso comum fracassa ou renuncia à tentativa de fornecer respostas, nos deparamos com uma crise; pois essa espécie de juízo é, na realidade, aquele senso comum em virtude do qual nós e nossos cinco sentidos individuais estão adaptados a um único mundo comum a todos nós, e com a ajuda do qual nele nos movemos. O desaparecimento do senso comum nos dias atuais é o sinal mais seguro da crise atual (ARENDR, 1978, p.227).

A crise de que fala Arendt funda-se em três pressupostos básicos que permeiam a sociedade moderna, quais sejam: o primeiro afirma que “existe um mundo de crianças e uma sociedade formada entre crianças, autônomas e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem” (ARENDR, 1978, p. 227). Esse pressuposto, não leva em conta a criança individualmente, dando importância apenas ao grupo. Sua crítica se dá pela ausência da autoridade do adulto e a acentuação do poder ou mesmo uma espécie de ‘tirania’ do grupo sobre a individualidade da criança.

O segundo pressuposto da crise refere-se ao ensino, marcado sob uma forte influência da concepção pedagógica difundida através do pensamento pragmático. Acusa a autora que o pragmatismo diminuiu a importância do aspecto formal da atuação do professor, ressaltando que ele não tem obrigação de ser um especialista em sua área, mas um motivador da aprendizagem geral para os seus alunos⁸. Sua crítica a esse princípio, é que não se pode dispensar a competência formal dos professores, pois dessa forma termina-se por deixar “os estudantes abandonados a seus próprios recursos” (ARENDR, 1978, p. 227).

- Essa ideia pode contribuir para a perda da autoridade que era do professor e que ‘agora’ não mais existe. O terceiro pressuposto da crise tem em sua base ainda o pragmatismo, quando argumenta que “só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir o aprendizado pelo fazer” (ARENDR, 1978, p.232). Segundo Arendt, aí está o motivo pelo qual se diminuiu a importância do saber do professor sobre sua matéria, “foi o desejo de levá-lo ao exercício contínuo da atividade de aprendizagem, de tal modo que ele não transmitisse como dizia, ‘conhecimento petrificado’, mas, ao invés disso, demonstrasse constantemente, como o saber é produzido” (ARENDR, 1978, p. 232). O ensino conforme essa concepção, apenas é capaz de ‘inculcar’ habilidades, mas não ensina conhecimentos e ainda mais, deixa as crianças incapazes de adquirir pré-requisitos normais de um ‘currículo padrão’, afirma a autora.

A questão principal que guia o pensamento de Arendt é de concepção sobre o sentido e a essência da educação na sociedade. Ela propõe uma reflexão sobre essa questão, indagando qual “o papel que a educação desempenha em toda civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda a sociedade humana?” (ARENDR, 1978, p.234).

Propõe como resposta, discutir algumas categorias fundamentais, norteadoras da atitude educativa, das quais se destacam: **Natalidade, Autoridade, Público e Pensamento**. Procura-se a seguir, evidenciar de modo breve o sentido atribuído

⁸ O sentido atribuído ao termo Formal refere-se ao domínio dos conhecimentos da área específica de atuação do professor

pela autora a estas categorias, as quais se considera ser um significativo aporte político filosófico para compreensão da relação escola, educação e democracia.

A questão da **natalidade**, como mencionado anteriormente, se apresenta como a essência da educação, considerando o “fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento” (ARENDRT, 1978, p.247). Arendt chama a atenção para os efeitos provocados pela educação moderna, que concentra seus esforços para garantir o “bem-estar da criança”, no entanto, não considera suficientemente o processo educacional necessário à pessoa que chega a este mundo, o recém-nascido. A tarefa educacional é “inteiramente diversa (...) não mais dirigidas para a criança, porém à pessoa jovem, ao recém-chegado ao forasteiro, nascido em um mundo já existente e que não conhece” (A tarefa do ensino é própria da escola) “e o fracasso neste campo é o problema mais urgente da América atualmente” (ARENDRT, 1978, p. 238).

Contrariando a pedagogia pragmática, a autora diz que a “escola não é o mundo e não deve fingir sê-lo. Ela é a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (ARENDRT, 1978, p. 238).

Quanto ao princípio da **autoridade** na prática educativa, salienta Arendt, que este termo tem sofrido um grande desgaste na vida pública, tendo cada vez menos sentido, representando no máximo um papel de contestação, o que:

significa, em essência, que as pessoas não querem mais exigir ou confiar a ninguém o ato de assumir a responsabilidade por tudo o mais, pois sempre que a autoridade legítima existiu, ela esteve associada com a responsabilidade pelo curso das coisas no mundo. (...) “toda e qualquer responsabilidade pelo mundo está sendo rejeitada, seja a responsabilidade de dar ordens, seja a de obedecê-las” (ARENDRT, 1978, p.240).

- Segundo a autora, há uma relação direta entre a “perda de autoridade na vida pública e política e nos âmbitos privados e pré-políticos da família e da escola”. Na escola e na família, consideradas como ambientes pré-político ou semi-público, a autora identifica que aí os adultos têm recusado a autoridade, ou mesmo se recusado a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças. Diz ela,

é como se os pais dissessem todos os dias: Nesse mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem. Em todo caso, vocês não têm o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos as mãos por vocês (ARENDRT, 1978, p.241-242)

A negação em assumir a autoridade, (dos adultos para as crianças), é classificada pela autora, como uma atitude desesperada em uma sociedade de massa. Assim, o ato de assumir a responsabilidade sobre o mundo, se justifica pela razão da necessidade de conservação.

A atitude conservadora é, além de uma ação educativa, a sua característica essencial. Na educação, diz a autora, “cuja atividade é sempre abrigar e proteger alguma coisa - a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo”. (A atitude conservadora desejada da educação, se traduz na inserção da criança, “algo novo” em um “mundo velho”,) “que por mais

revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição” (ARENDR, 1978, p.243).

A questão da autoridade, como se observou, é colocada na perspectiva da responsabilidade sobre a continuidade do mundo, responsabilidade esta atribuída aos pais e educadores, na atuação do espaço familiar e escolar respectivamente. Essa atuação é pensada aqui como a garantia do espaço para o exercício da ação comunicativa, a prática do discurso. O adulto deve agir considerando sempre que todos os conceitos que foram apreendidos acerca do mundo, até então, não têm uma “validade geral”. Cabe a escola transmitir o mundo dos conhecimentos às novas gerações, dando-lhe o direito de poder refazê-lo ou como diz Arendt, “a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é e não instruí-las na arte de viver” (ARENDR,1978, p.246). A autoridade como uma categoria, a partir da perspectiva realista defendida pela autora, é assim concretizada na responsabilidade dos adultos sobre as crianças.

A ação educativa deve ser norteada também, segundo a autora, pela dimensão do público. Ela ressalta que uma das funções da escola é preparar as pessoas para a prática do diálogo, considerada como uma ação fundamental para a ação no espaço público. Concebe-se assim que o espaço público é próprio para o exercício da atividade humana e que “a presença dos outros, que vêem o que vemos, ouvem o que ouvimos, garante a realidade do mundo e de nós mesmos” (ARENDR, 1997, p. 60).

O problema levantado pela autora decorre da perda na modernidade, do sentido da ação pública, sobretudo quanto a atividade do trabalho, que tem se tornado objeto de mercado e não uma ação que contribui para a realização pessoal. A questão nos remete em primeiro lugar a compreensão dos conceitos de liberdade e necessidade, que significam a condição e a capacidade do ser humano para ser vivida e desenvolvida em diferentes contextos históricos, políticos e produtivos em torno do trabalho⁹.

A autora discute a questão do trabalho, preocupada com a continuidade do mundo, fundamentalmente, com a condição que terá o homem em lhe dar continuidade. Necessidade e liberdade são nesse contexto associado ao processo de ingresso do sujeito na vida pública (liberdade), ou preparação para ela, enquanto ser de necessidades, determinadas pela sua condição natural.

O local de proteção das pessoas, crianças ou adultos, segundo Arendt, é a família. Ela é o espaço privado onde as pessoas vivem a sua intimidade e se “protegem” da exposição ao espaço público do mundo. A vida em si não interessa ao espaço público, “toda vez que esta é permanentemente exposta ao mundo sem a proteção

⁹ O conceito de liberdade é histórico e, portanto, diz respeito a sociedade dos homens. Em Marx e Kant liberdade é a ausência de coação; é aceitação conscientemente da norma - o homem dá a si a norma; no existencialismo de Paul Sartre, liberdade é a auto-determinação do homem sobre o que ele deseja e assume ser. Neste sentido o homem é fruto da sua decisão, é condenado a decidir a sua existência. O conceito de necessidade remete a natureza. Condições deterministas que não dependem unicamente da vontade humana, são leis inexoráveis – universais.

da intimidade e da segurança, sua qualidade vital é destruída. (...) o mundo não lhe pode dar atenção, e ela deve ser oculta e protegida do mundo” (ARENDR, 1978, p.236).

Observa a autora que na modernidade, se fez uma grande distinção entre ao espaço comum e as questões relacionadas à vida privada, resultando na separação do mundo comum das questões pertinentes à manutenção da vida (ARENDR, 1978, 1997). A dimensão política remete a esfera da liberdade e à necessidade que esta vinculada à esfera pré-política, identificada pela família ou a dimensão da vida privada. Assim diz Arendt, “ser livre significava ao mesmo tempo não estar sujeito às necessidades da vida nem ao comando de outro e também comandar” (ARENDR, 1978, p. 41).

A política na modernidade apresenta-se apenas como uma função na sociedade na qual a ação, “o discurso e o pensamento são, fundamentalmente, superestruturas assentadas no interesse social” (ARENDR, 1978, p.43). Deve-se recordar que Arendt está preocupada com a qualidade das relações no mundo moderno, que, segundo ela, tem levado as pessoas a perderem a força de viverem juntas, numa relação de companhia uns com os outros, como destaca,

o que torna tão difícil suportar na sociedade de massas não é o número de pessoas que ela abrange, ou pelo menos não é este o fator fundamental; antes, é o fato de que o mundo entre elas perdeu a força de mantê-las juntas, de relacioná-las umas às outras e de separá-las (ARENDR,1978, p.62)

Porém, lembra a autora, que toda atividade pública, supõe a presença de outros. Assim sendo, o risco identificado na sociedade moderna é que o aspecto do privado foi elevado para a esfera do social. O trabalho, por exemplo, foi transformado em labor e sua principal consequência é que o produto desse trabalho-labor passou a ser consumido como um bem de consumo¹⁰. Esta constatação é para a autora uma verdade incômoda, e explica:

(...) o triunfo do mundo moderno sobre a necessidade se deve à emancipação do labor, isto é, ao fato de que o animal *laborans* pôde ocupar a esfera pública; e, no entanto, enquanto o animal *laborans* continuar de posse dela, não poderá existir uma esfera verdadeiramente pública, mas apenas atividades privadas exibidas em público (ARENDR, 1978, p. 146).

O que conhecemos hoje como cultura de massa, resulta de um processo no qual o labor torna-se mercadoria de consumo. Adverte a autora, que:

o perigo é tal que tal sociedade, deslumbrada ante a abundância de sua crescente fertilidade e presa ao suave funcionamento de um processo interminável, já não seria capaz de reconhecer a sua própria futilidade - a futilidade de uma vida que “não se fixa nem se realiza em coisa alguma que seja permanente, que continue a existir após terminado o labor” (ARENDR,1978, p. 148).

Nesse contexto, Arendt analisa as mudanças ocorridas nas relações e práticas no mundo do trabalho, considerado até então como aquilo que possibilita permitir a liberdade do homem, que em Marx torna-se sinônimo de produção. Assim, ao mesmo tempo em que o trabalho aproxima o homem de sua natureza, passa de

¹⁰ Labor, termo que por vezes esteve ligado ao esforço e à dor, a deformação do corpo humano é usado por Arendt para significar o novo contexto do trabalho na modernidade, ‘alienado’.

outro modo, a representar um objeto de sua própria alienação, na medida em que a conclusão de seu trabalho não pode ser mais vista. Isso, segundo a autora, acontece pela aceleração da produção, causado pela:

(...) organização da atividade do labor, visível na chamada divisão do “trabalho”, que precedeu a revolução industrial, e em que se baseia até mesmo a mecanização dos processos de labor, o segundo fator mais importante na produtividade do trabalho (ARENDDT, 1978, 1997, p. 57).

O problema decorrente desse contexto, segundo a autora é que o público se tornou privado, e assim foi perdida a qualidade da atuação pública, como explica: “Embora nos tenhamos tornado excelentes naquilo que elaboramos em público, a nossa capacidade de ação e de discurso perdeu muito de sua antiga qualidade desde que a ascendência da esfera social banuiu estes últimos para a esfera do íntimo e do privado” (ARENDDT, 1978, p. 59).

A sociedade moderna que tanto se orgulha da sua excelência na produção material, não consegue uma mesma qualidade na sua capacidade de ação e de discurso¹¹. A saída apontada pela autora é de que essas atividades, ação e discurso, sejam exercitados no já no espaço escolar. A escola é indicada como responsável por uma função estratégica de Estado, ou seja, preparar pessoas para o diálogo, uma ação própria do espaço público.

Outra categoria norteadora da atitude educativa, conforme Arendt é o **Pensamento**. Esta categoria não é encontrada em uma produção específica da autora, mas pode ser observado através de inserções ao longo de seus escritos. Como afirma Brayner (2002), não há um conjunto de definições ou mesmo um enquadramento conceitual, contudo percebe-se que surgem em seu texto de forma dispersa e ao longo de reflexões, por vezes sutis outras vezes complexas.

Na sua obra “**A Vida do Espírito**”, Arendt discute as atividades espirituais básicas, como o pensar, o querer e o julgar, destacando que não há entre elas uma derivação, mas apenas características comuns (ARENDDT, 1978).

A autora parte do conceito platônico de que o pensamento visa a contemplação, uma espécie de diálogo passivo do homem consigo mesmo. Essa idéia perdeu seu significado na modernidade, sobretudo a partir de Descartes, quando o pensamento passou a ser “servo da ciência do conhecimento organizado e ainda que tenha ganhado muito em atividade, segundo a convicção crucial da modernidade pela qual só posso conhecer o que eu mesmo produzo” (ARENDDT, 1978, p. 08).

O pensar e a razão assumem um novo significado com Kant e Nietzsche, sobretudo quando este último prega que ‘deus morreu’, ‘o mundo verdadeiro’, o mundo da certeza acabou, abrindo-se assim um abismo para o mundo das aparências, um espaço para o pensamento especulativo. Apesar de todo esse embate filosófico-político, a autora afirma a habilidade, à inclinação, à necessidade humana de pensar

¹¹ Ação, conceito empregado por Arendt, como o uso da palavra como força política; capacidade das pessoas de atribuir um sentido ao mundo.

para além do conhecimento: "(...) por mais seriamente que nossos modos de pensar estejam envolvidos nesta crise, nossa habilidade para pensar não está em questão; somos o que os homens sempre foram - seres pensantes (ARENDDT, 1978. p. 11)".

Arendt vai buscar em Kant a distinção entre a faculdade do pensar (razão) e a faculdade do intelecto (cognição). O intelecto deseja aprender, atividade própria da ciência que aprimora o senso comum, buscando verdades irrefutáveis. Por outro lado a razão quer compreender o significado, não preso a uma realidade. Com essa distinção, afirma a autora, não significa dizer que não haja relação entre pensamento e conhecimento. Ao contrário, "o conhecimento pode e deve ser aplicado na busca do conhecimento.

(...) Quando distingo verdade e significado, conhecimento e pensamento, e quando insisto na importância dessa distinção, não quero negar a conexão entre a busca de significado do pensamento e a busca da verdade do conhecimento (ARENDDT, 1978, p. 48).

Uma das características fundamentais do pensamento pode estar simbolicamente na expressão "dois-em-um", utilizada pela autora, significando uma situação que provoca o exercício do pensamento, ao introduzir uma diferença à unicidade do sujeito, no homem solitário que faz companhia a si mesmo, "o pensamento é um estar-só, mas não é solidão; o estar-só é a situação em que me faço companhia. A solidão ocorre quando estou sozinho, mas incapaz de dividir-me no dois-em-um" (ARENDDT, 1978, p. 139).

O pensamento em Arendt trata-se de um discurso silencioso, do diálogo instaurado entre eu-mesmo. Este momento só é quebrado quando o mundo exterior se impõe ao pensador. O pensamento enfatiza –difere da consciência em si – p do conhecimento. Enquanto o primeiro pensa algo, é intencional, cognitivo, o segundo pensa em alguma coisa, livre, não intencional.

Outra característica do pensamento é a capacidade de julgar. O julgar leva ao processo de decisão, que é "um atributo daqueles que guardam intacta a capacidade do pensar, é nas situações concretas em que é necessário julgar, escolher e decidir entre o que podemos e o que não podemos fazer" (BRAYNER, 1995, p. 242). Destaca ainda o autor que na relação entre preconceito e pensamento, a saída para uma conciliação se dá pela discussão.

- No espaço da discussão se mantém aberta à possibilidade de que sejam colocados os pontos de vista diferentes e na mesma medida considerar a todos, mostrando inclusive a natureza preconceituosa de cada um deles. Salienta ainda que nenhum pensamento está livre de preconceitos, de limites e ilusões, dado que ele se subtrai do mundo, das referências e da 'sociedade dada'¹².

O diálogo é sem dúvida um encontro com o outro, uma ação a ser realizada no espaço público. É o outro que garante a realidade do mundo e de nós mesmos por meio do diálogo, provocado pela própria presença. É "a presença de outros que vêem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos" (ARENDDT, 1997, p. 60).

¹² Grifos do autor

Assim o pensar é uma categoria fundamental a ser exercitada durante o processo educativo, portanto uma função importante da escola para com a sociedade. O espaço escolar não pode abdicar de sua responsabilidade de exercitar o pensar, de ensinar a pensar, de provocar atitudes de conflito cognitivo, de forma a levar alunos e professores a investirem de modo pessoal e organizativo no seu processo de aprendizagem. E ainda, “o pensar precisa do discurso não só para ter realidade sonora e para tornar-se manifesto; precisa dele até mesmo para poder ser ativado” (ARENDRT, 1978, p. 93).

É próprio do pensar o desenvolvimento de algumas atitudes, como sugere Arendt (1997): auto-interrogar-se, ou seja, a capacidade de colocar minha certeza sob júdice; argumentar, utilizando-se de argumentos para defender, criticar ou negar alguma idéia ou conceito; propor soluções aos problemas, intervindo e buscando entender a questão abordada; e finalmente decidir, escolhendo dentre as diversas opções ou argumentos apresentados ou não.

Em resumo, Hannah Arendt ressalta a palavra, o discurso como força e ação política. Compreende que o sentido da educação, a sua função na sociedade, é preparar o sujeito para exercer seu poder no espaço público, através do uso da palavra. Entende que esta ação só pode ser exercida na relação com os outros e que essa atuação exige um necessário exercício do pensar.

A escola é concebida como uma instituição de grande ‘poder’ e de grande penetração na sociedade, sendo um dos indicadores deste poder. É nela em que se ocupa uma grande parte da vida das pessoas. A autora defende que a escola é sobretudo um espaço semi-público, onde os educandos podem exercitar suas capacidades para atuação pública, caracterizada como ação comunicativa. Nesse sentido, afirma que a escola deve desenvolver nos seus alunos a competência do pensar, do interrogar, do julgar, habilidades fundamentais para que se possa atuar e contribuir para com a prática democrática na sociedade e não simplesmente na sala de aula.

A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ANTONIO GRAMSCI

Encontra-se em Gramsci um esforço em pensar a escola, sobretudo quanto ao seu papel e significado na construção do processo de hegemonia. Ele se coloca preocupado em resolver uma questão da revolução socialista e considera a escola como a principal via de organização cultural. Gramsci nega aspectos da prática educativa de sua época, questionando métodos, princípios e até mesmo a sua organização, afirmando uma escola organizada na perspectiva de torná-la uma estratégia a mais, capaz de possibilitar à classe trabalhadora a aquisição de recursos decisivos à construção de sua hegemonia¹³. A principal estratégia para a elevação hegemônica na ótica de Gramsci é a elevação intelectual. Ele aponta a escola como a organização que é responsável pela formação de intelectuais em uma larga e diferente natureza, ao afirmar:

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das

¹³ Posição expressa no período da guerra (1914 - 1918), quando de sua discordância pública, contra a proposta de escola profissionalizante do governo italiano.

escolas especializadas e pela hierarquização: quanto mais extensa for a 'área' escolar e quanto mais numerosos forem os "graus" "verticais" da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. (GRAMSCI, 2004. C.C. 12, p. 19)

O propósito aqui é compreender o papel político da escola atribuído por Gramsci, enfatizando o sentido e significado atribuído à prática educativa. Seu pensamento sobre este tema encontra-se disposto, sobretudo, nos Cadernos do Cárcere, escritos durante sua prisão entre os anos 1929 e 1935¹⁴. Deve-se considerar, no entanto, que no período anterior ao cárcere, Gramsci já havia abordado a questão da escola. É relevante ainda insistir que sua obra é por si mesma bastante complexa, e que tem sido objeto de polêmicas e diferentes interpretações, não sendo portanto objeto deste estudo, pretender esgotar esta temática.

Uma das importantes correntes filosóficas predominantes no debate sobre a educação na época de Gramsci foi o pragmatismo. Essa forma de pensar deu um novo alento ao capitalismo norte americano, no final do século XIX e início do século XX, influenciaram parte do movimento da Escola Nova, tendo John Dewey como um de seus mais importantes expoentes¹⁵.

Ainda no final do século XIX e início do séc XX, floresce na Rússia uma discussão socialista sobre a "escola do trabalho", concebida também como "escola ativa". Foi referência para esse debate, as idéias de dois importantes autores da época, Kerschensteiner e o próprio John Dewey¹⁶. A influência de ambos se fez presente na tentativa de redimensionar a organização da escola buscando responder, às novas exigências da cultura capitalista, sobretudo as alterações nas formas de luta de classes impostas pela nova conjuntura.

Jonh Dewey, diferentemente de Kerschensteiner, admite que a educação na sociedade capitalista seria uma via para conduzir a igualdade entre todas as pessoas ou mesmo teria esta a possibilidade equalizadora de tornar essa igualdade possível (SOARES, 2000).

Gramsci viveu ativamente o contexto de debates em torno da escola ativa, como afirma Soares, ele

(...) partiu justamente da identificação dos elementos da escola ativa que via como fundamentais no sentido de fazer avançar teórica e praticamente as forças que dariam sustentação ao nascimento de uma nova sociedade. Considerando a escola uma das maiores

¹⁴ Em particular, o Vol. II dos Cadernos do Cárcere, ed. Carlos A. Coutinho, Civilização Brasileira, 2004.

¹⁵ Conhecida também pelos termos "Escola Ativa" ou "Escola Progressiva".

¹⁶ **Kerschensteiner**, pedagogo de Munique, de visão de mundo elitista, propõe a 'escola do trabalho', considerando uma relação social entre cultura e produção, ligando a experiência empírica do trabalho manual, nas escolas elementares, 'a formação cívica'. Foi o ponto de referência dos debates sobre a 'escola do trabalho' no interior da social-democrática alemã, propondo a escola para poucos. **Jonh Dewey**, filósofo e pedagogo de posição mais democrática do que Kerschensteiner, contemporâneo de um grande movimento em favor da 'americanização' (conhecido também como pragmatismo) dos programas escolares, voltada para elementos de higiene, ciências domésticas, artes manuais, de modo a treinar imigrantes e os camponeses. Contribuiu para difundir o pragmatismo em educação. Sintetiza sua concepção educacional, debatendo com a pedagogia 'tradicional' (humanista). Porta voz da 'escola ativa' progressiva, fundamentada na ampliação da participação das massas no governo da sociedade, a maior diversidade de 'capacidades pessoais' e a necessidade da educação para o consentimento ativo ao governo democrático (SOARES, 2000).

organizações da sociedade civil, esboçou, com a “escola unitária”, um projeto educacional para organizar culturalmente as forças populares (SOARES, 2000, p. 197).

O interesse de Gramsci sobre a escola surge da convicção de que esta é uma importante instituição para a elaboração colegiada da vida cultural e sua difusão no meio social, tal como eram os jornais e as revistas. Percebeu ainda que a formação especializada tornou-se uma marca do tempo moderno, que vem se tornando cada vez mais complexo, no qual cada grupo tende a criar uma escola para seus próprios dirigentes. Assim, afirma que

(...) ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação. (GRAMSCI, 2004, C. C. 2, Vol 2. p. 32).

A proposta que Gramsci vai fazer, nasceu no contexto dos debates sobre a crise da escola, marcada pela concepção da ‘escola nova’ e ‘escola ativa’, momento em que a escola profissional passava a prevalecer sobre a escola formativa¹⁷. Ele identifica uma crise bastante complexa, pois sente a falta de princípios para uma formação educativa ampla, estágio que chamou de caótico, quando diz:

A crise escolar que hoje se difunde liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente estabelecido: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral. (GRAMSCI, 2004, C. C. 2, ol 2, p. 33).

O movimento da ‘escola nova’ também repercutiu no Brasil, e se faz presente como um movimento de renovação da educação em contrapartida ao movimento de educação católica. Sua influência se deu no decorrer da década de 30 e 40, e pretendeu valorizar a formação profissional, bem como a descoberta da psicologia infantil na educação.

A solução à crise, pensada por Gramsci, é a criação de uma escola ‘única’, como explica: “Uma escola única, inicial de cultura geral, humanista, formativa que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2004, C. C. 2, Vol 2, p. 33).

¹⁷ Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. “Escola Ativa” ou “Escola Progressiva” são termos mais apropriados para descrever esse movimento. Os primeiros grandes inspiradores da Escola Nova foram o escritor Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Fröbel (1782-1852). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). O psicólogo Edouard Claparède (1873-1940) e o educador Adolphe Ferrière (1879-1960), entre muitos outros, foram os expoentes na Europa. No Brasil, as idéias da Escola Nova foram introduzidas já em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). No século XX, vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932.

Gramsci percebe que o avanço das escolas profissionalizantes coloca em crise os princípios pedagógicos da 'escola tradicional' centrada na tradição clássica (grego-romana). Entende também que os princípios pedagógicos da 'escola tradicional' eram importantes para a formação de dirigentes. Com a 'escola única' Gramsci pretendia: "ampliar os elementos democráticos da escola nova e, assim, tornar concreta a perspectiva de construção da escola socialista" (SOARES, 2000, p. 345).

A perspectiva de 'escola única', procura articular de maneira dialética o trabalho com a cultura. Entende que sem a educação, o trabalho não se realiza plenamente. Vincula o aspecto particular ao universal, enriquece as particularidades quando pensa o gênero humano mais amplo. Propõe que é a cultura ampla que vai dar sustentáculo à democracia participativa.

Denuncia ainda Gramsci, que a 'escola nova' aparece como democrática, mas se tem prestado a manter as contradições sociais presentes na sociedade italiana de seu tempo. Diz ele, "o aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas" (GRAMSCI, 1979, p. 136).

Outro problema que a escola unitária pretende enfrentar é a 'função instrumental' que a 'escola nova' tem exercido na sociedade, tendência que identificada por nosso autor, na qual

(...) cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar e média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 1979, p. 136).

A marca social da escola deve ser, segundo Gramsci, não a sua capacidade de formar dirigentes - pessoas destinadas à nova geração de dirigentes, mas sobretudo a possibilidade de formar 'homens superiores' na capacidade de pensar, estudar, dirigir ou mesmo e controlar quem dirige (GRAMSCI, 1979).

A categoria 'unitário' em Gramsci tem um objetivo político que afirma a igualdade e a solidariedade entre as pessoas na sociedade. Tem assim um sentido abstrato e sua concretização depende de uma prática social ampla, sobretudo no campo cultural.

Os princípios que fundamentam a escola unitária se expressam nos seguintes momentos: na 'atividade' como expressão pedagógica ou 'guerra de posição' garantida na escola para todos; no trabalho teórico e prático, por meio do qual o homem transforma o mundo e a si mesmo; no ato de unir conhecimento técnico com cultura geral; contra o espontaneísmo, pois defende que o método de ensino propicie a aquisição de capacidades dirigentes (SOARES, 2000).

É necessário lembrar que Gramsci se defrontou com uma escola que, de um lado oferecia para os trabalhadores um conhecimento técnico na perspectiva do trabalho

imediatos, e de outro, dispõe para os burgueses de uma educação com o foco nas humanidades¹⁸. Assim destaca:

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinada às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, provocava uma crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional, mas não manual), o que colocou em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral, fundada sobre a tradição grego-romana (GRAMSCI, 1979, p. 118)

O risco identificado por ele na prática da escola de sua época, estava centrado sobretudo pelo caráter determinista com que a mesma concebia o futuro de seus alunos. As escolas se mostravam pouco interessadas na formação ampla dos seus alunos. A tendência percebida por Gramsci era

abolir qualquer tipo de escola 'desinteressada' e 'formativa', ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionalizantes especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminadas. (GRAMSCI, 2004, C. C. Vol 2. p. 33).

A escola pretendida por ele deveria, diferentemente, enfatizar a formação de valores fundamentais do humanismo “a autodisciplina intelectual, e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas, etc.)” (GRAMSCI, 1979, p. 124).

O modelo de organização escolar pensada por Gramsci tem certamente como fonte de inspiração, a experiência soviética¹⁹. Mesmo considerando que ele não tenha acompanhado essa prática diretamente em todo o seu desenvolvimento, ainda assim ele propõe um modo original, explicitando que por meio desse “tipo de escola única, através de experiências repetidas de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas profissionais especializadas” (GRAMSCI, 1979, p. 18)²⁰.

Em resumo, Gramsci percebe que a prática da escola tem profundas implicações na vida social e vai além ao discuti-la enquanto instrumento de mudança. Concebe que a escola pode auxiliar a criação de novos horizontes para além do poder do Estado

¹⁸ Gramsci expõe sua posição a esta controvérsia do seu tempo, quando publica no final de 1916, no jornal socialista “Avanci” um artigo intitulado “homens ou máquinas”. Nele expõe que 1 o partido conseguiu até agora elaborar e propor um programa escolar concreto que diferenciasse dos demais; 2. de fato ao proletariado sobram as migalhas escolares ou as escolas laterais “técnicas ou profissionais; que o proletariado precisa mesmo de uma escola de cultura desinteressada. (NOSELLA, 1992).

¹⁹ Em 1930, na União Soviética, afirmava-se a necessidade de atacar, seja a tendência de escola de puro verbalismo e dogmatismo, seja a tendência ao profissionalismo e à subestimação da preparação político social e politécnico; era, antes do retorno da pedagogia staliniana, a última tentativa de permanecer fiel às hipóteses marxiana e leniniana, originais de uma escola única, que fosse ao mesmo tempo de cultura e de trabalho (Resolução do C.C. do PC (b), 25 de julho de 1930.) (MANCORTA, 1990)

²⁰ 1930, Gramsci está preso e por meio de cartas aos familiares procura saber dos resultados do modelo de escola proposto pelo PC.

coercivo, que tem se prestado a manter a acumulação do capital e garantir a hegemonia do capitalismo.

A partir da referência filosófica marxista, ele sugere um caminho de luta pela igualdade, fundada na dimensão cultural. Toma a categoria “unitário” como princípio articulador das relações entre o mundo do trabalho – produção e o mundo intelectual. A proposta de escola ‘unitária’ em Gramsci busca responder às questões do movimento operário, orientado pela necessidade de unir o trabalho intelectual ao trabalho produtivo.

Propõe ele uma escola que tenha princípios humanistas, como aqueles presentes na ‘escola tradicional’ e elementos racionais, como os inseridos na proposta da “escola nova”. Acrescenta ainda conquistas do pensamento socialista, dando à escola uma natureza democrática, pública, vinculando ensino e trabalho, teoria e prática (SOARES, 2000).

O princípio ‘unitário’ é tomado como o devir, contra as concepções fatalistas que tentavam determinar a natureza humana de sua época. A igualdade é o ponto de chegada, fruto da construção do homem como categoria histórica. Gramsci insiste na necessidade da reformulação do conceito de homem como indivíduo.

CONCLUSÃO

A partir do que foi posto pelos dois autores e numa tentativa de análise, é possível inicialmente considerar que ambos, Hannah Arendt e Gramsci, no contexto de seu tempo, problematizam a escola, discutindo entre outras, questões relacionadas a função política da escola na formação dos indivíduos e a educação como uma estratégia de Estado.

A primeira questão pode ser ilustrada a partir da concepção de escola ‘única’ em Gramsci, sobretudo quando ele se refere à responsabilidade que deve assumir a escola em possibilitar a igualdade de oportunidades de formação elementar e média, a todos os grupos sociais dessa faixa escolar. Revela-se aqui a preocupação gramsciana em garantir por meio da educação, as bases de uma sociedade socialista, na medida em que entre outras questões, deposita na escola a função de possibilitar uma formação comum para todos, de modo a preparar jovens para a escolha profissional. Seu objetivo é destruir a trama de uma escola determinada para cada função na sociedade, como observou no seu tempo.

A função política a ser realizada pela escola implica que além de oferecer uma formação acadêmica, cabe a escola desenvolver no estudante, capacidades políticas, tais como a de pensar, de estudar, dirigir ou de controlar quem dirige a sociedade.

De outro modo, Arendt propõe que a escola desenvolva uma atitude ‘conservadora’ frente à sociedade, no sentido de inserir a criança, “algo novo” em um ‘mundo velho’. Defende que as gerações atuais têm a responsabilidade de transmitir às novas gerações os conhecimentos já produzidos, sabendo, porém, que o mundo será sempre modificado sob o ponto de vista da geração seguinte. A função básica da escola será, nesse sentido, o de ensinar e exercitar o pensar. Trata-se de

transmitir os conhecimentos e provocar atitudes de conflito cognitivo, de forma a levar alunos e professores a investirem de modo pessoal e organizativo no seu processo de aprendizagem.

O que Gramsci chama de capacidades política, (pensar, de estudar, dirigir ou de controlar quem dirige a sociedade), Arendt chama de atividades espirituais básicas (o pensar, o querer e o julgar), atividades a serem exercidas no 'estar-só', situação em que o homem faz companhia a si mesmo, em um diálogo cognitivo. A questão chave para Arendt é a continuidade do mundo, a necessidade de ocupação do espaço público pela ação comunicativa. Assim o pensar é a uma condição necessária para elaborar e manifestar o discurso no espaço público²¹. A autora faz menção aos limites da sociedade moderna que se orgulha da sua excelência na produção material, mas não consegue uma mesma qualidade na sua capacidade de ação e de discurso. Para ambos os autores, a escola é a estratégia chave para a qualidade da vida social, para a efetiva participação nela, algo que não percebem na escola nos dois diferentes contextos.

Trabalho & Educação – vol. 17, nº 2 – Maio / junho 2008.

É neste sentido que ambos os autores discutem a educação como uma estratégia de Estado. A saída proposta por Hannah Arendt, para o problema da sociedade moderna, é a afirmação do sujeito pela ação comunicativa, a ser exercida no espaço público. A escola é indicada como responsável por uma função de preparar pessoas com as condições básicas para o diálogo, e para o uso da palavra no espaço público. Arendt interroga o futuro da nossa sociabilidade, ameaçado pela dificuldade na relação entre a escola e as novas exigências de 'cidadania', em uma sociedade cada vez mais complexa e pluricultural, com profundas dificuldades de convivência.

A escola neste sentido privilegia a busca da liberdade e à necessidade, vinculada à esfera pré-política, ou seja, a família, a dimensão da vida privada. Tem a escola uma função política na medida em que "ser livre significava ao mesmo tempo não estar sujeito às necessidades da vida nem ao comando de outro e também comandar" (ARENDDT, 1997, p. 41).

Gramsci, na direção de criar condições de participação da sociedade civil nas decisões do Estado, afirma que a razão da escola se coloca no conjunto da sociedade e não no indivíduo, e seu vínculo deve ser com "as classes instrumentais e subordinadas para um papel de direção na sociedade, como conjunto e não como indivíduos singulares" (GRAMSCI, 1979, p. 149). Mantém desse modo o objetivo da escola, centrado no desenvolvimento da dimensão política e cultural dos novos dirigentes da sociedade.

Gramsci aproxima a escola dos planos estruturais (sociedade civil ou sociedade política), esse segundo correspondendo a função de "hegemonia" expressa no governo. Sugere um novo intelectual na modernidade, que incorpore exigências do mundo da técnica e do trabalho industrial. Ao mesmo tempo propõe novas formas de intelectualidade para além do orador puro, voltado agora para a função de construtor e organizador da vida prática, enfim um dirigente. Propõe desse modo criar uma nova cultura escolar: que priorize a dimensão crítica da atividade intelectual.

²¹ O uso público da palavra como poder é típica da concepção pós-moderna.

Como se observa, a escola proposta por Gramsci contesta os modelos de educação voltados unicamente aos interesses do capital e do trabalho. Ao contrário, prioriza a condição de exercício de hegemonia, a dimensão da cultura ampla que amplia a visão e a perspectiva política acerca do mundo.

De outro modo Arendt enfatiza o aspecto da ação comunicativa do discurso. Toda a sua preocupação foca as condições e as atitudes que devem ser desenvolvidas pela escola, como modo de preparar, formar, capacitar as crianças para atuarem no mundo dos adultos, respeitando, no entanto a sua condição de criança e por outro lado a responsabilidade que pesam aos adultos sobre elas.

O que se observa é um modo diferente como cada um dos autores trata a questão do saber, da inteligência e seu papel na sociedade democrática. Gramsci, preocupado com a sustentação do socialismo, concebe ao intelectual o papel de elaboração e sustentação de um projeto de sociedade autônoma. Arendt, preocupada com a continuidade do mundo moderno, discute que o conhecimento não pode ser tomado como mercadoria de consumo, mas utilizado para garantir o princípio da 'natalidade', ou seja, a transmissão do mundo aos recém-chegados, preservando assim a possibilidade de que os conhecimentos sejam por esses renovados.

- Essas duas concepções, em diferentes perspectivas ideológicas, apontam para uma forte crítica ao modo de como historicamente a escola tem atuado, colocando-se politicamente "neutra" na sociedade. Levantam a questão de que sua função é contribuir para o avanço democrático na sociedade. Tanto na abordagem de perspectiva socialista, em Gramsci, ou de abordagem liberal de Hannah Arendt, há uma nítida crítica ao papel da escola, que se tem colocado à margem da "responsabilidade democrática" de formar pessoas nas mais diversas dimensões da vida. Não há nessa perspectiva, mais espaço para uma escola que não se posicione frente ao projeto social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDR, Hannah. A vida do espírito - **O pensar, o querer e o julgar**. Relume Dumara, Rio de Janeiro, 2002.
- ARENDR, Hannah. **A condição Humana**. Forenze. Universitária. 1997.
- ARENDR, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. S. P. Perspectiva. 1978.
- BRAYNER, Flávio. H. **Educação e Sociedade em fim de século. Ensaio desencantados**. Recife. Ed. Universitária. 2002.
- BRAYNER, Flávio. H.. **Ensaio de crítica pedagógica**. Campinas. Autores Associados. 1995.
- BRAYNER, F. H.. **Um mundo entre os homens. Estudos sobre política e educação a partir da obra de Hannah Arendt**. (texto inédito, utilizado para fins didáticos), 2007.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere. Vol 2**. 3ª edição. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Edição Carlos Nelson Coutinho - com Marcos Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2004.
- GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**. 3ª edição. Seleção e tradução de Noêmia Spíndola. Rio de Janeiro: Ed. Civilização brasileira, 1987
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais a organização da cultura**. 3ª edição. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ed. Civilização brasileira, 1979

MANACORDA, Mário A. **O princípio educativo em Gramsci**. Col. Educação – teoria e crítica. Ed. Artes Médicas, Porto Alegre, 1990.

MENDEZ, Arcádio Sabido. **Sobre o conceito de hegemonia**. In. Gramsci e o Brasil. Dez. 2005. Acessado em 13/01/2006. www.gramsci.org.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Gramsci e a escola unitária**. IN: www.artmed.com.br/gramsci/arquiv162.html. (acessado em 03 de março de 2006.)

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Col. Educação teoria e prática. Artes Médicas, Porto Alegre, 1992.

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí, Ed. Unijaí, 2000. 488p.

TELES, Edson Luís de Almeida; A causa de nossa ação. Hannah Arendt, seu pensamento sobre a ação política e a experiência da polis grega. In: **Discutindo Filosofia**. Ano 2, nº 7 Escola Educacional, São Paulo, 2007. ISSN 18088961.