



Laplage em Revista

E-ISSN: 2446-6220

geplageufscar@gmail.com

Universidade Federal de São Carlos  
Brasil

de Mattos Silva, Elcio Arestides; Evangelista, Francisco  
Antonio Gramsci e a educação (escola unitária)  
Laplage em Revista, vol. 1, núm. 3, septiembre-diciembre, 2015, pp. 55-66  
Universidade Federal de São Carlos  
Sorocaba, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756337007>

- ▶ 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

## **Antonio Gramsci e a educação (escola unitária)**

**Antonio Gramsci and education (unitary school)**

**Antonio Gramsci y la educación (escuela unitaria)**

**Elcio Arestides de Mattos Silva\***

Centro Universitário Salesiano - Unisal

**Francisco Evangelista\*\***

Centro Universitário Salesiano - Unisal

### **RESUMO**

A educação não está restrita à sala de aula ou a qualquer espaço físico pré-determinado. Ela acontece a todo o momento. Muitas vezes, sem nos darmos conta, se educa, até sem palavras. A escola unitária configura-se numa escola que leve em conta as faixas etárias e que não exclua ninguém do processo educativo. Tal escola considera a todos no seu todo, sem desprezar os diversos aspectos da dimensão humana. O objetivo desse artigo, à luz das contribuições de Antonio Gramsci é discutir o papel da escola e a possibilidade da formação do homem omnilateral. Nesse sentido, concorda-se com Gramsci quanto à possibilidade e efetividade da escola unitária, objeto que precisa estar na agenda brasileira, quando se pensa em emancipação social.

---

**Palavras-chave:** Antonio Gramsci. Educação. Escola unitária.

### **ABSTRACT**

Education is not confined to the classroom or any predetermined physical space. It happens all the time. Often without realizing it, it is educated, even without words. The unitary school sets up a school that takes into account age groups and that does not exclude anyone from the educational process. Such school considers everyone as a whole, without neglecting the various aspects of the human dimension. The purpose of this article, in the light of the contributions of Antonio Gramsci is to discuss the role of schools and the possibility of the formation of omnilateral man. In this sense, I agree with Gramsci as the feasibility and effectiveness of the unitary school, object that needs to be on the national agenda, when thinking about social emancipation.

---

**Keywords:** Antonio Gramsci. Education. Unitary school.

### **RESUMEN**

La educación no se encuentra restringida al aula o a cualquier espacio físico predeterminado. Sigue en todo momento. Muchas veces, sin darnos cuenta se educa, hasta sin palabras. La escuela unitaria se configura en una escuela que tiene en cuenta las fases etarias y que no excluye a nadie del proceso educativo. Esta escuela considera a todos en el todo, sin despreciar los diversos aspectos de la dimensión humana. El objetivo de este artículo, a la luz de las contribuciones de Antonio Gramsci, es discutir el papel de la escuela y la posibilidad de formación del hombre omnilateral. En este sentido, se concuerda con Gramsci en cuanto a la efectividad de la escuela unitaria, objeto que debe estar en la agenda brasileña, cuando se piensa en emancipación social.

---

**Palabras-clave:** Antonio Gramsci. Educación. Escuela unitaria.

## Introdução

[...] todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais. (Antonio Gramsci)

**T**endo sido árduo e humanamente penoso o processo de formação acadêmica de Gramsci, sua visão educacional tem como pressupostos, além da concepção marxista, sua própria história de vida e as inúmeras dificuldades enfrentadas para poder estudar na Sardenha e depois em Turim.

Em linhas gerais, a concepção marxista de educação foi gradativamente se configurando e assumindo os seguintes princípios: eliminação do trabalho das crianças nas fábricas; associação entre educação e produção material; educação politécnica que leva à formação do homem omnilateral, que abrange três aspectos: mental, físico e técnico, adequado à idade das crianças, jovens e adultos; inseparabilidade da educação e da política; articulação entre o tempo livre e o tempo de trabalho, isto é, o trabalho, o estudo e o lazer. (LOMBARDI, 2011, p. 224)

Uma análise pertinente, inclusive para repensarmos a educação da Itália do período vivido por Gramsci e, porque não hoje, é, se de fato, a classe hegemônica – detentora do poder econômico, político, cultural etc – tinha ou não interesse em investir efetivamente em formação para todos. Gramsci utiliza a noção de hegemonia no sentido tradicional de sistema de dominação. Ele fala de capitalismo hegemônico, de exploração hegemônica, de sistema hegemônico<sup>1</sup>. Antes mesmo de sua prisão<sup>2</sup>, Gramsci já se deparara com o fascismo e as mudanças ocorridas no âmbito da educação. Segundo o fascismo não deveria haver escolas para todos, só para os que dispusessem de tempo livre e estivessem desocupados em aprender efetivamente<sup>3</sup>. Daí resulta a incompatibilidade da visão marxista e gramsciana de educação e o regime fascista. Uma vez que, na perspectiva marxista

[...] a educação proposta, longe de orientar uns para uma profissão e outros para outra, deveria destinar-se a todas as crianças e jovens, indistintamente, possibilitando tanto o conhecimento da totalidade das ciências, como das capacidades práticas em todas as atividades produtivas. (LOMBARDI, 2011, p. 224)

E ainda segundo Gramsci:

[...] o enorme desenvolvimento obtido pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que emergiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se

<sup>1</sup> BUCI-GLUCKSMANN, C.. *Gramsci e o Estado* – por uma teoria materialista da filosofia. 2ª edição. São Paulo, Paz e Terra, 1990. p. 202.

<sup>2</sup> Ocorrida na noite de 8 para 9 de novembro de 1926.

<sup>3</sup> MANACORDA (1992, p. 331).

buscou aprofundar e ampliar a “intelectualidade” de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. (GRAMSCI, 2006, 19)

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 escolas especializadas e pela sua 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. Pode-se ter um termo de comparação na esfera da técnica industrial: a industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas e pela fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que construam máquinas, etc. O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos destinados aos laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que verifiquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado, etc. O mesmo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação: escolas e instituições de alta cultura são similares. (GRAMSCI, 2001, p.19)

Gramsci preocupava-se com a transformação social, por isso evidenciou em seus escritos, as classes subalternas como as que deveriam receber igualmente formação e conteúdos pertinentes a sua progressão na tomada de poder, que se mantinha sob o comando da classe dominante. Sendo assim, a elaboração de novos conceitos que favorecessem a classe operária era um dos seus propósitos, como exemplo:

[...] hegemonia, bloco histórico, dominação ideológica (subordinação intelectual), concepção de mundo, senso comum, bom senso e filosofia da práxis, intelectual orgânico, reforma intelectual e moral e elevação cultural das massas, sociedade civil e sociedade política. (MOCHCOVITCH, 1990, 12).

Segundo a visão gramsciana, a educação ganha um duplo papel ético-político. De um lado, ela é utilizada para manter a situação vigente, forjando nas massas o consenso em relação à visão de mundo de classe dominante e dirigente e adequando o comportamento dos subalternos às necessidades do grupo no poder. De outro, a educação pode também ser utilizada para disputar o poder, criando as condições subjetivas para romper com a hegemonia em vigor e, assim, possibilitar a construção de uma nova civilização. (MARTINS, 2008, p.297)

A conduta de interiorização da ideologia dominante feita pelas classes subalternas e a ausência de uma visão de mundo dará consequências à dominação e a constante elevação da mesma. Portanto, Gramsci pensou que a base para manter uma visão de mundo crítica e consciente seria através de escolas unitárias, coerentes – *escola única e comum* – que possibilitassem a aquisição de conteúdos ligados à filosofia crítica, evitando-se, assim, o senso comum que:

[...] caracteriza-se, portanto, em primeiro lugar, pela sua adesão total e sem restrições a uma concepção de mundo elaborada fora dele próprio, que se realiza num conformismo cego e numa obediência irracional [...]. (MOCHCOVITCH, 1990, p.15).

[...]

Opõe-se à tomada de consciência das massas e submete-se ao domínio intelectual da classe dominante, a qual, graças a uma prodigiosa transposição de termos,

conseguiu transformar em senso comum a sua própria concepção do mundo, [...]. (MOCHCOVITCH, 1990, p.16)

Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvidas de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades.

[...]

Seria demasiado ingênuo, até angelical de nossa parte, esperar que a “bancada ruralista” aceitasse quieta e concordante a discussão, nas escolas rurais e mesmo urbanas do país, da reforma agrária como projeto econômico, político e ético da maior importância para o próprio desenvolvimento nacional. (FREIRE, 2006, p.99)

Existe uma responsabilidade colossal sobre os ombros de todos os educadores, mas no dia em que cada educador, desempenhar eticamente o seu ofício, assumindo-o com afinco e como missão existencial, os nossos espaços destinados à construção de saberes transcenderão a mediocridade da teorização exacerbada. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto, que quase se confunda com a prática.<sup>4</sup> É importante destacar que para responder aos problemas atuais do momento histórico em que se vive, a utilização do bom senso, que surgirá a partir da análise crítica do senso comum – em sua essência filosófica – não deve ser descartada, pois [...] não se trata de introduzir uma ciência na vida individual de ‘todos’, mas de inovar e tornar ‘crítica’ uma atividade já existente”.<sup>5</sup>

Dentro da realidade – cotidiano – da massa, surgem também suas lutas políticas que originam a formação dos intelectuais que representam a união entre a teoria e a prática, objetivando “elevar a consciência dispersa e fragmentária das massas ao nível de uma concepção de mundo coerente e homogênea – os intelectuais orgânicos são dirigentes e organizadores”.<sup>6</sup> O conformismo difundido nos ambientes de trabalho e, também, nas redes escolares, é contrário ao contexto de uma Escola única e comum: [...] elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral,<sup>7</sup> é papel fundamental da escola, que é de extrema responsabilidade ética do Estado.

[...] um tipo único de escola preparatória (elementar média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entremesmos como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (MOCHCOVITCH, 1990, p.54).

A escola tem sua função social e deve ministrar um trabalho pedagógico comprometido com o ser humano e a sociedade que se quer. É um espaço privilegiado para trabalhar o conhecimento. Porém, não deve ter um saber fechado, “em si mesmo”, é preciso saber o que acontece fora e trazer para um real contexto escolar interno, podendo alcançar o todo. Assim, é possível lançar as “primeiras sementes” que visem minimizar a pobreza, as discrepâncias sociais, as desigualdades. A elaboração de conteúdos que integrem e socializem essa organização, deve surgir de um currículo que objetive a humanização, até mesmo porque o “modelo” de ser humano desejado corresponde a um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.<sup>8</sup> Urge tornar-se um cidadão consciente de todas as suas potencialidades, que não é passado para trás, “comprado” ou seduzido sutilmente por qualquer ideologia. É preciso um conhecimento

<sup>4</sup> FREIRE, 2006, p. 39.

<sup>5</sup> MOCHCOVITCH, 1990, p. 17.

<sup>6</sup> Ibidem, p. 18.

<sup>7</sup> Ibidem, p. 47.

<sup>8</sup> SILVA (2010, p. 15).

esclarecedor que possibilite um olhar, uma leitura crítica dos fatos. Se a ideologia cedesse lugar ao verdadeiro conhecimento, o currículo e a sociedade seriam finalmente emancipados e libertos.<sup>9</sup> Sendo assim, é preciso um currículo que contemple as necessidades intrínsecas e essenciais do ser humano, considerando-o holisticamente, e não ceder à fragmentação do currículo, de acordo com as necessidades das elites dominantes e hegemônicas, que atende somente as preferências dos mais favorecidos, em seus aspectos intelectuais, psíquicos e físicos. Todo o conhecimento produz resultados eficazes quando não é capaz de segregar, de criar estratificação social e nem alienar os indivíduos, mas de tirá-los, aos poucos, da “caverna platônica”.

Assim, em lugar de uma escola onde ‘professores fingem que ensinam’ para ‘alunos que fingem que aprendem’, centrada na forma e não no conteúdo, é preciso propiciar a todos o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, bem como uma educação crítica, voltada ao entendimento de toda a sociedade, dentro de uma perspectiva política de transformação social. (LOMBARDI, 2011,240)

[...] é a escola pública, laica, obrigatória e gratuita, aberta e garantida às crianças originárias de todas as classes sociais, que estudam as mesmas disciplinas, pelo mesmo currículo, por todas as séries ou graus que precedem o nível universitário, sem distinção entre formação humanista e formação profissional. (MOCHCOVITCH, 1990, 67).

Gramsci, em seus escritos, não descarta a hegemonia, mas a considera imprescindível à luta de “hegemonias”:

Gramsci sempre pensa na perspectiva da transformação da sociedade, e não da reprodução. O que lhe interessa é como mudar a hegemonia e como pode o proletariado estabelecer sua hegemonia sobre as outras classes subalternas da sociedade, pois a constituição de uma visão de mundo coerente e homogênea, que consegue adesões e alianças, é imprescindível para que a classe operária possa abalar a hegemonia burguesa e conquistar sua hegemonia ideológica antes mesmo da tomada de poder. (MOCHCOVITCH, 1990, 24).

A educação é um instrumento de luta “para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado”<sup>10</sup>, que “pode se tornar classe dirigente e dominante na medida em que consegue obter o consenso das amplas massas”.<sup>11</sup> A partir da educação é possível extrair o núcleo válido: bom senso – e fazer valer os interesses populares, a partir de uma concepção de mundo mais adequada para este fim.<sup>12</sup> É preciso considerar o Estado como aquele que deve proporcionar educação – de forma ética, onde fiquem claras as reais condições sociais, políticas e econômicas. Ressaltando que, “é a capacidade de produzir esse consenso em torno de uma ordem moral que faz com que o Estado, além de educador, seja um Estado ético”.<sup>13</sup>

<sup>9</sup> Ibidem, p. 149.

<sup>10</sup> Ibidem, p. 26.

<sup>11</sup> Ibidem, p. 25.

<sup>12</sup> Ibidem, p. 27.

<sup>13</sup> Ibidem, p. 46.

Para que o Estado seja ‘ético’ e haja um bloco histórico, é preciso ‘elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral’ e, nesse processo, a escola emerge entre as atividades estatais mais importantes. Ela tem um papel na produção do novo senso comum, na difusão, entre os novos cidadãos, das nações sobre os seus ‘direitos e deveres’ [...] (MOCHCOVITCH, 1990, p.47)

A ética estatal está diretamente relacionada a um processo de emancipação. Ou seja, não existirá a ética do Estado educador, se o mesmo não estiver livre de concepções de ordem burguesa que prejudiquem a educação das massas populares.

Gramsci insiste assim na necessidade de garantir, pelo menos nos níveis básicos de ensino, a existência da escola formativa, desinteressada, que representa a verdadeira tendência democrática. A escola democrática, que deve ser assegurada a todos pelo Estado, quando este é ‘ético’ e ‘educador’, é aquela através da qual a sociedade coloca ‘cada cidadão’, em termos gerais e pelo menos ‘abstratamente’, na condição de se tornar ‘governante’. (MOCHCOVITCH, 1990, p.56)

A existência de uma escola única (unitária), formativa, tende a garantir a todos, sem distinção, a aquisição de bens culturais e históricos, que “dirijam” a sociedade a uma progressão autêntica, livre de vestígios burgueses. Ou seja, uma escola única – direcionada por um Estado “ético” e “educador” – capaz de “construir” uma sociedade dotada de uma cultura distante de ser apenas um simples saber. Como seria, configurado, o modelo de escola unitária almejada por Gramsci?

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa prestação produtiva imediata. A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abranger todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc. O corpo docente, em particular, deveria ser ampliado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc. Por isso, inicialmente, o novo tipo de escola deverá ser – e não poderá deixar de sê-lo – própria de grupos restritos, de jovens escolhidos por concurso ou indicados sob a responsabilidade de instituições idôneas. A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O nível inicial

da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver, sobretudo, a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze ou dezesseis anos, já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária. Pode-se objetar que um tal curso é muito cansativo por causa de sua rapidez, se se pretende efetivamente atingir os resultados propostos pela atual organização da escola clássica, mas que não são atingidos. (GRAMSCI, 2001, p.36-37)

Vale salientar que:

[...] a União Soviética continua sendo indubitavelmente o ponto de referência constante de sua reflexão pedagógica original; não ter esse ponto presente dificultaria compreender a fundo o seu discurso. [...]. Para a seriação da escola, Gramsci toma, como ponto de referência, a escola clássica existente na Itália, [...] níveis serão reorganizados, não somente com relação aos conteúdos e aos métodos de ensino, mas também com referência à disposição da carreira escolar. (MANACORDA, 2008, p.172)

A aquisição de uma verdadeira cultura, para Gramsci, não equivale a:

[...] um saber enciclopédico, em que o homem é visto como enciclopédico, em que o homem só é visto como recipiente de empiria e portador de fatos empíricos, de fatos brutos e desconexos que deve arrumar em seu cérebro do mesmo modo que nas colunas de um dicionário para poder depois, em cada ocasião, responder aos vários estímulos do mundo externo. (MOCHCOVITCH, 1990, p.57)

Sendo assim, a cultura é:

[...] organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista da consciência superior, pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e deveres. (MOCHCOVITCH, 1990, p.57)

Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade [...].<sup>14</sup> Esta não leva à cristalização das diferenças sociais [...].<sup>15</sup> Este pensamento é claro ao analisar as intenções das escolas profissionalizantes que contribuem para elevação do caráter burguês que depende da massa popular para manter o *status quo*, uma realidade que nos cerca.

<sup>14</sup> Ibidem, p. 56.

<sup>15</sup> Ibidem, p. 57.

A marca social é dada pelo fato de que 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, [...]. (MOCHCOVITCH, 1990, p.53)

Para Gramsci, vivenciar essa realidade é inevitável, pois dela não é possível o homem abster-se. Porém, a convivência com o real deve garantir, minimamente, a condição para a humanidade almejar novos caminhos que suscitem transformações sociais.

[...] pode-se construir uma consciência política que ultrapasse a ordem dominante no sentido de poder visualizar sua transformação: é como se fosse necessário 'entrar na ordem' para poder sair dela armado para combatê-la. (MOCHCOVITCH, 1990, p.57)

Nada se constrói do dia para noite, por outro lado, a conquista gradativa da cidadania não deve ser vista como ponto de chegada, pois os problemas inerentes à classe operária e camponesa não estariam sanados. Mas deve ser visto pela ótica de um ponto de partida, pois

[...] cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (MOCHCOVITCH, 1990, p.65)

Para não distorcermos as prerrogativas conceituais em Gramsci, faz-se necessário esclarecer e pontuar que “sociedade civil, em Gramsci, não pertence ao momento da estrutura, mas o da superestrutura”<sup>16</sup>; isso, enquanto marxista, não o afasta de Marx, mas o torna um intérprete do marxismo num outro momento histórico, diferente do de Marx, Engels e Hegel. Gramsci se afasta do sistema de relações econômicas, nas quais Marx centrou o seu conceito de sociedade civil, e toma como objeto as instituições que regulamentam tanto essas relações como as sociais e a vida cultural em geral.<sup>17</sup> Podemos deduzir a seguinte antítese gramsciana, da estrutura para superestrutura: “[...] não é partindo da estrutura (economia) que se pode transformar a realidade, mas sim operando em particular a partir da superestrutura (a ideologia, a cultura).”<sup>18</sup>

A experiência pedagógica mais rica e mais alta do marxismo foi talvez aquela teorizada por Antonio Gramsci (1891 – 1937), o qual repensou os princípios metodológicos do marxismo (a relação estrutura-superestrutura, a dialética, a crítica da ideologia) e a sua visão da história (como luta de classes para emancipação humana e como sucessão de modelos econômico-políticos cada vez mais complexos) [...]. (CAMBI, 1999, p.562)

A cultura, mais uma vez, é apontada como fonte principal de libertação e faz parte de um projeto formativo oriundo de reflexões feitas por Gramsci acerca do marxismo:

<sup>16</sup> MOCHCOVITCH, 1990, p. 29.

<sup>17</sup> op. cit.

<sup>18</sup> CAMBI (1999, p. 562-563).

Nesse repensar do marxismo operado por Gramsci, o aspecto pedagógico é dominante: a hegemonia cultural se constrói pela ação de muitas instituições educativas (desde a escola, que deve tornar-se ‘escola única’, [...], e iniciação a uma cultura histórica e científica eminentemente crítica, mas nutrida de noções que permitem superar o folclore [...]). (CAMBI, 1999, p.563).

Gramsci não pensou numa instituição educativa que tem

[...] “seu papel como guia para um aprendizado sistemático da cultura, o engajamento no estudo e a disciplina, contra qualquer espontaneísmo e qualquer ativismo pedagógico [...]”, e sim, num “novo ‘princípio pedagógico’” desenvolvido “numa escola de cultura e não de tipo politécnico”, onde o foco principal era a “transformação da realidade”. (CAMBI, 1999, p.563)

Tais ideias nos reportam aos estudos feitos por Mario Alighiero Manacorda<sup>19</sup> – pedagogo italiano – que o levaram a afirmar que “o entendimento dos problemas da formação do homem novo e do trabalho como princípio educativo, é de fundamental importância na obra gramsciana”.<sup>20</sup>

[...] o operário não é especificamente caracterizado pelo trabalho manual ou instrumental, mas por esse trabalho sob determinadas condições sociais; [...] existe em qualquer trabalho físico, inclusive no mais mecânico e degradado, um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criativa. [...]. Não é, portanto, uma vez mais, a natureza da atividade exercida, que é sempre, de qualquer modo, intelectual, mas a sua colocação no âmbito das relações sociais aquilo que conta; [...] (MANACORDA, 2008, p.165)

Gramsci não mediou palavras e nem esforços para desenvolver uma crítica incisiva sobre o taylorismo e o americanismo, que reduzia o ser humano a um mero “gorila amestrado”, onde se configurava um novo tipo de operário através da racionalização taylorizada dos movimentos. A partir dessa análise Gramsci refletiu sobre a intelectualização da atividade prática e a praticização da atividade teórica.<sup>21</sup> Como mencionado anteriormente, não existe atividade prática que não suponha o mínimo de atividade intelectual.

É o novo entrelaçamento entre ciência e trabalho na indústria moderna, o qual cria um novo tipo de intelectual diretamente produtivo; [...] cria, ademais, a necessidade de uma escola que seja também ela de cultura [...], mas de uma cultura nova e diferente, ligada à vida produtiva. [...] escola de cultura para um novo tipo de intelectual, [...] (MANACORDA, 2008, p.167)

Escola unitária:

[...] vários graus da carreira escolar, [...] devam ser adequados não somente aos dados subjetivos do desenvolvimento psicológico dos jovens, mas também aos dados

<sup>19</sup> \*9/12/1914 - +17/2/2013: um dos mais importantes pensadores marxistas do século XX no campo da História e Filosofia da Educação. Um intelectual coerente com seus ideais até o fim - ideais "comunistas" como ele gostava de dizer. In: <http://prestesaressurgir.blogspot.com.br/2013/02/tributo-mario-alighiero-manacorda.html>

<sup>20</sup> LOMBARDI (2011, p. 222).

<sup>21</sup> MANACORDA (2008, p. 171).

objetivos do fim a ser alcançado, que é o de introduzir, na vida social, os jovens, dotados de uma certa autonomia intelectual e de uma capacidade de criação intelectual e prática ao mesmo tempo, e de orientação independente. (MANACORDA, 2008, p.171)

Para evitar determinadas manutenções, como do tipo tradicional do ‘dirigente’ político, que:

[...] preparado somente para a atividade jurídico-formal, torna-se anacrônico e representa um perigo para a vida estatal; o dirigente deve possuir aquele mínimo de cultura geral técnica que lhe permita, senão ‘criar’ autonomamente a solução justa, pelo menos saber julgar entre as soluções propostas pelos especialistas e escolher, consequentemente, a que for mais justa do ponto de vista ‘sintético’ da técnica política. (MANACORDA, 2008, p.252)

Gramsci, percebendo possíveis equívocos, corrigiu a fórmula que definia o dirigente como ‘especialista da política’, escrevendo que é igual a ‘especialista + político’. Através do “[...] método democrático de atividade coletiva para a elevação cultural de todos os membros de uma comunidade de trabalho [...]”<sup>22</sup> afirmando que:

[...] é útil uma certa ‘estratificação’ da capacidade e das atitudes, e a formação de grupos de trabalho sob a orientação dos mais experientes e desenvolvidos, que acelerem a preparação dos mais atrasados e imaturos. (MANACORDA, 2008, p.253)

E ainda:

Uma espécie de ensino mútuo, portanto, para realizar aquilo que se poderia chamar de conformismo não imposto do alto, mas surgindo da colaboração democrática de iguais, em níveis diversos de amadurecimento cultural; (MANACORDA, 2008, p.253)

Contudo, em meio à demanda e, também, como meio de garantir o acesso ao conhecimento a todos igualmente – pois muitos ainda estavam excluídos, principalmente, por questões financeiras – foi necessário repensar a prática coletiva de metodologia do trabalho educativo desenvolvido por vias ‘outras’ que a escola, mas, precisamente, à ampliação da função do Estado no campo da educação [...]<sup>23</sup>, pois desta forma, seria possível requerer a maior participação do próprio Estado, que vale lembrar é visto por Gramsci como aquele que deve ser ‘ético’ e ‘educador’. E, com esta participação efetiva, ainda, consolidava-se a idade escolar obrigatória e, em consequência, a ampliação nacional da educação em questões quantitativas e qualitativas.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, para a manutenção dos escolares, isto é, que se transforme inteiramente o orçamento da educação nacional, ampliando-o de modo extraordinário e tornando-o mais complexo; a inteira função da educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem distinções de grupos ou de castas. (MANACORDA, 2008, p.253)

<sup>22</sup> MANACORDA (2008, p. 253).

<sup>23</sup> MANACORDA (2008, p. 253).

A partir do legado deixado por tantos pensadores – que com seus “olhos de águia” eram sensíveis às entrelinhas da vida – é possível observar que não devemos conceber a educação como pré-determinismo biológico ou social. Gramsci, por exemplo, desenvolveu fisicamente uma limitação que lhe trouxe sérios problemas de saúde ao longo de toda a vida e, ainda, passou por inúmeras dificuldades financeiras. Contudo, nenhum desses fatores foi determinante para que Gramsci se tornasse um ser abatido diante da vida e das reais circunstâncias sociais. Isso nos leva a pensar – pelo menos quem está na área da educação – que devemos rever urgentemente a nossa concepção de educação, assim como as nossas motivações e práticas pedagógicas.

Este problema<sup>24</sup> pode e deve ser aproximado da colocação moderna da doutrina e da prática pedagógicas, segundo as quais a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor. Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares”, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem suas experiências e seus valores historicamente necessários, “amadurecendo” e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (GRAMSCI, 1999, p.399).

Antonio Gramsci é reconhecidamente um dos maiores e mais importante teórico marxista da política dos séculos XX e XXI. “Entre os teóricos marxistas, foi ele que percebeu com maior clarividência a importância da política como uma dimensão especial da sociedade e porque ele compreendeu que a política envolve mais do que o poder. Isso é de enorme importância prática, e não menos para os socialistas.” Morreu na Itália, em Roma, na manhã de 27 de abril de 1937.

## Referências

- BUCI-GLUCKSMANN, C. *Gramsci e o Estado* – por uma teoria materialista da filosofia. 2<sup>a</sup> edição. São Paulo, Paz e Terra, 1990.
- CAMBI, F. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. 2<sup>a</sup> reimpressão. São Paulo, UNESP, 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 34<sup>a</sup> edição. São Paulo, Paz e Terra, 2006.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Vol. 1. Rio de Janeiro, Brasileira, 1999.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Vol. 2. 2<sup>a</sup> edição. Rio de Janeiro, Brasileira, 2001.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Volume 2: os intelectuais, o princípio educativo. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006.

<sup>24</sup> A importância da questão linguística geral, isto é, da conquista coletiva de um mesmo “clima” cultural.

- HOBSBAWM, E. *Como mudar o mundo - Marx e o marxismo*, 1840-2011. Tradução Donaldson M. Garschagen. 2ª reimpressão. São Paulo, Companhia das Letras, 2011.
- LOMBARDI, J.C. *Educação e ensino na obra de Marx e Engels*. São Paulo, Alínea, 2011.
- MANACORDA, M. A. *História da educação*. Da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 3ª edição. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1992.
- MANACORDA, M. A. *O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo*. Tradução Willian Laços. Campinas, Alínea, 2008.
- MARTINS, M. F. Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade? Campinas e Americana, Autores Associados/Centro Unisal, 2008.
- MOCHCOVITCH, L. G. *Gramsci e a escola*. São Paulo, Ática, 1990.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma Introdução às Teorias de Currículo*. 3ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

---

\* Mestre em Educação pelo Centro Universitário Salesiano (Unisal). E-mail: [anneelcio@hotmail.com](mailto:anneelcio@hotmail.com)

\*\* Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal) – Campus Americana. E-mail: [francisco.evangelista@am.unisal.br](mailto:francisco.evangelista@am.unisal.br)

Recebido em 21/11/2015

Aprovado em 22/12/2015