

AFINAL, O QUE SIGNIFICA O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO EM GRAMSCI?

Rosemary Dore*

RESUMO: Neste artigo, propõe-se identificar o lugar que ocupa a ideia do trabalho como princípio educativo na perspectiva teórica de Gramsci. É um princípio que ele retoma da escola humanista, cujo objetivo era o de desenvolver em cada indivíduo a capacidade de saber pensar e dirigir-se na vida. O conceito e o fato do trabalho ser seu princípio educativo porque considera a relação dos homens entre si, que cria os diferentes tipos de sociedade, as leis civis, a política, o governo, o Estado, bem como a relação dos homens com a natureza, que cria a ciência, a técnica. Esse é o princípio educativo que Gramsci apresenta como referência para a escola unitária, pensando a noção de trabalho em Marx, a formação de dirigentes e a construção da hegemonia. A difusão da sua proposta educativa, entretanto, desconheceu sua relação com o processo de reforma intelectual e moral, a formação de dirigentes, a construção da hegemonia. Foi reduzida ao modelo soviético do *politecnismo*, fundamentado em teorias da escola nova. Esse é o foco central do presente trabalho.

Palavras-chave: Gramsci. Educação. Trabalho. Hegemonia. Formação de dirigentes.

* Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil.

After all, what does work as an educational principle mean in Gramsci's writings?

ABSTRACT: The aim of this paper is to identify the place that the idea of work as an educational principle occupies in Gramsci's theoretical perspective. This is a principle that he takes from the humanist school, which intended to develop, in each individual, the ability to think and to rule one's own life. The concept and the fact of work are its educational principle because it takes into account the relation among men, which creates different types of society, civil laws, politics, government, the State, as well as the relationship between men and nature, which creates science and technique. This is the educational principle that Gramsci presents as a reference for the unitary school, thinking about Marx's notion of work, the formation of rulers and the construction of hegemony. The dissemination of his educational proposition, nevertheless, ignored its relationship with the intellectual and moral reform process, the preparation of rulers, the construction of hegemony. It was reduced to the polithecnicism of the soviet model, founded on the new school theories. This is the central focus of this paper.

Keywords: Gramsci. Education. Work. Hegemony. Leadership education.

INTRODUÇÃO

As reflexões de Gramsci sobre o trabalho, referência também da produção do conhecimento, seguem de perto a análise de Karl Marx sobre o trabalho como transformação da natureza e do próprio homem, como processo de humanização do homem. A sociedade é a completa unidade entre homem e natureza, o naturalismo realizado pelo homem e o resultado da humanização de sua natureza. "A indústria é a relação histórica real da natureza [...] com o homem". (MARX, 1985, p. 152)

São muitos os momentos em seu trabalho do cárcere nos quais Gramsci pergunta o que é o homem e a natureza humana, retomando suas leituras de Marx sobre o tema. Se a resposta à pergunta filosófica

sobre o que é o homem encontra-se no processo de transformação do homem, Gramsci quer identificar como ele pode dominar o próprio destino, pode “fazer-se”, pode criar uma vida para si mesmo. Quer entender os limites que nos definem como “produtores de nós mesmos”, da nossa vida, dos nossos destinos. (GRAMSCI, 1977, p. 1344) Ao buscar respostas para essas questões, Gramsci avança as análises de Marx e chega a uma nova compreensão da sociedade, da política, da cultura e da educação.

Considerando as mudanças históricas ocorridas desde Marx, Gramsci entende que a estratégia de transformação da sociedade, apresentada no *Manifesto do Partido Comunista* (1848), foi superada ¹. Propõe, em contrapartida, a construção da hegemonia civil, cujo percurso requer a reforma intelectual e moral das grandes massas populares. No projeto de revolução de Marx, a organização da cultura não assume relevo porque a luta ideológica na sociedade civil ainda não tinha se manifestado, como ocorre a partir do final do século XIX. O contexto no qual Gramsci discute a educação é aquele em que os próprios grupos dominantes defendem a democratização da escola pública, laica, única, tendo o trabalho como aspecto central. Não era essa a tendência da escola à época de Marx.

Os contornos da nova situação mundial, emergente na virada do século XIX ao XX, trazem muitas perguntas para Gramsci, que formula algumas propostas. No campo cultural encontra-se a proposta da escola unitária. Conhecer a demanda uma análise do conjunto da obra de Gramsci, à luz de suas teorias sobre o Estado, elaboradas para compreender um momento novo da luta de classes, que abrange o fascismo, a revolução bolchevique, a formação de partidos socialistas e comunistas, o crescimento dos sindicatos de trabalhadores, o aumento de organizações sociais, as políticas para universalizar a escola pública, o americanismo e fordismo, entre tantas outras mudanças da sociedade.

Seu ponto de partida é a obra deixada por Marx. É sua referência para lidar com problemas não conhecidos por Marx, e, por isso, Gramsci elabora novas concepções. Contudo, no que diz respeito à educação, suas ideias têm sido objeto de leituras superficiais, que praticamente se limitam ao livro *Os intelectuais e a organização da cultura* (GRAMSCI, 1978), atualmente *en dehors* de qualquer fórum de

debate sobre o pensamento de Gramsci. Além disso, sua proposta de escola unitária é associada ao modelo soviético do politecnismo, sendo desvinculada da formação de dirigentes e da construção da hegemonia.

HEGEMONIA, ESCOLA UNITÁRIA, FORMAÇÃO DE DIRIGENTES

Sob o título “homem indivíduo” e “homem massa”, Gramsci examina a tendência ao conformismo, à formação de um homem coletivo. Mostra que tal tendência ampliou-se muito mais do que no passado e a estandardização dos modos de pensar e de agir assumem proporções nacionais e continentais. (GRAMSCI, 1977, p. 862) Afirma que a base econômica do homem coletivo relaciona-se à grande fábrica, à racionalização, à taylorização.

A formação do homem coletivo se realiza com base na posição ocupada pela coletividade no mundo da produção. A estandardização, que corresponde a um conformismo social, não é algo novo do fordismo, mas sempre existiu ². Naquele momento de brutal criação de um novo homem pela indústria fordista, tratava-se de uma luta entre “dois conformismos”: uma luta de hegemonias e uma crise da sociedade civil. Uma luta entre um tipo de civilização que se decompõe e uma nova civilização em gestação, sendo que o ponto de referência do novo mundo em gestação é o mundo da produção, do trabalho.

As reflexões de Gramsci sobre como se forma o homem coletivo o levam a estabelecer vínculos entre as tendências da escola ativa e a conquista da hegemonia. Por quê? Na pedagogia ativa, Gramsci observa as relações pedagógicas entre mestre e estudante: o mestre é aprendiz assim como o é o aluno, que também é mestre. Não se trata de método de ensino, mas de uma relação similar àquela explicitada por Marx na *III Tese sobre Feuerbach*, segundo a qual os vínculos recíprocos de modificação entre educador e educando só podem ser entendidos como “prática transformadora”. (MARX, 1975, p. 119)

A hegemonia é uma direção intelectual e moral sobre a sociedade. É intelectual porque diz respeito a uma concepção de mundo que

expressa os interesses de um determinado grupo social. É moral porque as concepções de mundo implicam formas de comportamento e valores que lhe são adequados. A reforma intelectual e moral não pode existir sem uma reforma econômica, com a mudança nas posições sociais e no mundo econômico. (GRAMSCI, 1977, p. 1561) A reforma intelectual e moral é o processo por meio do qual foram difundidas concepções de mundo e formas de comportamento que contribuíram para a ruptura do bloco histórico católico-feudal e a criação da sociedade capitalista.

O coroamento do movimento de reforma intelectual e moral é a filosofia da *práxis*, que consiste na superação dialética do materialismo ou do idealismo, incorporando-os numa síntese nova, que não é *nem materialista nem idealista*. (GRAMSCI, 1977, p. 1425) Todavia, a filosofia da *práxis* ainda está numa fase popular, pois a formação de um grupo de intelectuais autônomos, do qual depende o seu aprofundamento e o seu desenvolvimento, é muito complexa, difícil e requer um longo processo.

Com o propósito de identificar possibilidades de realizar uma reforma intelectual e moral no sentido de educar os grupos subalternos para elevá-los a um nível superior de civilidade e superar o dualismo entre governantes e governados, para conquistar a hegemonia, Gramsci propõe organizar a cultura, apresentando o esboço da escola unitária.

Nessa perspectiva, dedica grande parte de seu trabalho ao estudo das concepções de mundo dos grupos subalternos. Estes, para ele, têm uma concepção mecanicista da história e dos conflitos na sociedade, principalmente a concepção fatalista e determinista, como se o modo de superar a exploração do sistema capitalista adviesse de suas próprias crises. Trata-se de uma concepção desagregada, incoerente e sem crítica à qual os subalternos se agarram como esperança para superar suas dificuldades. Quando as concepções de mundo se tornam claras e unitárias, inicia-se o movimento de elevação do subalterno a dirigente, o que o torna responsável pela história, como seu artífice. A mudança é não apenas do modo de pensar, mas também do modo social de ser, coincidindo com uma mudança da personalidade e do conjunto das relações sociais. O subalterno deixa de ser uma “coisa” para ser o protagonista de sua própria vida.

E como seria possível formar uma vontade coletiva, viabilizando a transformação do conjunto das relações sociais?

Considerando essa questão, Gramsci analisa o trabalho a ser desenvolvido em relação aos grupos subalternos no sentido de torná-los capazes de construir a hegemonia. (DORE, 2011) O processo de elevação cultural das massas populares envolve o que Gramsci chama de *espírito de cisão*, “[...] isto é, a progressiva aquisição da consciência da própria personalidade histórica, espírito de cisão que deve tender a se alargar da classe protagonista às classes aliadas e potenciais [...]”. (GRAMSCI, 1977, p. 333)

Seu ponto de partida para possibilitar aos grupos subalternos tomarem consciência de si e fazerem a própria história é a organização da cultura. A escola unitária se articula à criação de um *centro homogêneo de cultura*, com duas linhas principais de ação: divulgar uma concepção de mundo - a filosofia da *práxis* - e um programa escolar. (GRAMSCI, 1977)

Com objetivo de pesquisar um princípio educativo e pedagógico original, ele analisa a escola elementar na Itália, mostrando que, antes da Reforma de Gentile (1923), existiam dois elementos presentes na formação da criança: as primeiras noções de ciências naturais e de direitos e deveres do cidadão. As leis da sociedade e do Estado organizam historicamente os homens de modo a dominar as leis da natureza, “[...] isto é, para facilitar seu trabalho, que é o modo próprio de participar ativamente da vida da natureza para transformá-la e socializá-la mais profunda e amplamente”. Por essas razões, “[...] o princípio que fundava as escolas elementares era o conceito de trabalho”. (GRAMSCI, 1977, p. 1540-41)

A formação para o trabalho nas escolas profissionais que se multiplicavam na Itália não constituía uma democratização. Qualificar operários não é democratizar a escola, mas sim a possibilidade de que cada cidadão possa se tornar governante e que a sociedade apresente essas condições para cada cidadão, mesmo que “abstratamente”. (GRAMSCI, 1977) A perspectiva de que a democracia da escola corresponda à capacidade de formar dirigentes é o aspecto central da proposta escolar de Gramsci. A marca social da escola, para ele, não reside nos métodos de

ensino nem na aquisição de capacidades diretivas e, sim, no fato de que cada grupo social tem um tipo específico de escola, voltado a manter as estratificações sociais, seja para o desempenho de funções dirigentes ou instrumentais. Por isso, Gramsci defende uma escola única, elementar e média, que até o momento da preparação profissional forme o jovem como pessoa “[...] capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”. (GRAMSCI, 1977, p. 1547)

Gramsci desenha a escola unitária no âmbito de uma discussão mais ampla sobre a organização da cultura e o papel dos intelectuais. A emergência da sociedade industrial colocou em crise a escola humanista e o tipo de intelectual que ela formava. Na sociedade industrializada, o perfil do intelectual mudou: não é mais um puro orador, mas deve imiscuir-se ativamente na vida prática, atuar como organizador, buscando sempre a persuasão, transformando-se no dirigente: “[...] da técnica-trabalho alcança a técnica-ciência e a concepção histórica humanista, sem a qual permanece ‘especialista’ e não se torna ‘dirigente’ (especialista + político)”. (GRAMSCI, 1977, p. 1551) O novo dirigente deve ter um preparo de cultura geral técnica que lhe dê condições “[...] senão de ‘criar’ autonomamente a solução correta, pelo menos de saber julgar entre as soluções projetadas pelos especialistas aquela mais justa do ponto de vista ‘sintético’ da técnica política”. (GRAMSCI, 1977, p. 1534)

É o dirigente que a escola unitária deve formar, como “[...] escola única geral de cultura geral, humanista, formativa”, em que haja equilíbrio entre a formação da “[...] capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”. (GRAMSCI, 1977, p. 1531) Gramsci entende por escola humanista aquela voltada ao desenvolvimento “[...] em cada indivíduo humano da cultura geral [...] o poder fundamental de pensar e de saber dirigir-se na vida”. (GRAMSCI, 1977, p. 1530) E o desafio para criar uma nova categoria de intelectuais, no sentido de promover um novo equilíbrio entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, reside na elaboração crítica da atividade intelectual. Gramsci afirma que um certo desenvolvimento da atividade intelectual já está presente em cada indivíduo. O problema é, ao ampliá-la, modificar sua “[...] relação com o esforço muscular-nervoso em direção a um novo equilíbrio” e conseguir

“[...] que o mesmo esforço muscular-nervoso, como elemento de uma atividade prática geral, que inova perpetuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção de mundo”. (GRAMSCI, 1977, p. 1551)

A DIFUSÃO DA ESCOLA UNITÁRIA

O conceito de hegemonia, entretanto, demorou muito tempo para ser discutido no âmbito da “esquerda histórica” na Itália, especialmente na área da educação. O livro de Gramsci, *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura* (*Os intelectuais e a organização da cultura*), na edição temática publicada pelo Secretário do Partido Comunista da Itália (PCI), Palmiro Togliatti, apareceu em 1949. No entanto, até praticamente o final dos anos 1960, os educadores da esquerda italiana discutiam a escola ativa como um “[...] conjunto de métodos e técnicas e como uma posição geral em relação à didática”, como aparece nas páginas da revista pedagógica do PCI – *Riforma della scuola*. (BINI, 1971, p. 218) Apenas no final dos anos 1970 começam a entender que o problema crucial de uma pedagogia marxista refere-se ao papel da escola e à sua função na sociedade. (BINI, 1971, p. 200)

Segundo Ângelo Semeraro (1979), nos anos cinquenta do século passado a esquerda se surpreendeu com suas debilidades teóricas, incluindo o terreno da educação. Então, era difundida uma confusa combinação de elementos doutrinários vindos do pensamento de John Dewey, que eram “largamente assimilados no ambiente laico e democrático”. (SEMERARO, 1979, p. 74) Assim, durante os anos 1950, bem como nos anos 1960, a pedagogia militante de esquerda permanece sob a hegemonia de Dewey, cujas ideias “[...] tinham penetrado na nossa cultura pedagógica assumindo um papel predominante no ambiente laico e democrático”. (BINI, 1971, p. 185-6)

No debate daquela época estava presente o historiador da educação Lamberto Borghi, grande difusor do pensamento de Dewey na Itália. Educador laico, Borghi foi também um dos primeiros estudiosos do pensamento pedagógico de Gramsci e estabeleceu uma rica interlocução com Dina Bertoni Jovine, ativa militante do PCI.

Já nos anos 1950, Borghi tinha escrito dois livros nos quais se reportava às ideias de Gramsci³, abordando o tema da revolução, do sistema social, da organização da escola e da cultura. Além disso, procurava identificar semelhanças e diferenças entre o pensamento de Gramsci e o de Marx, aproximando o deste último àquele de Dewey.

No Congresso sobre Gramsci, realizado em Cagliari, em abril de 1967, Borghi foi convidado a apresentar a comunicação “Gramsci, a educação e a escola”. Em sua exposição, considera a proposta educacional de Gramsci próxima ao núcleo central da pedagogia social moderna, apenas alcançado por Marx e Dewey. Mas a tônica de seu discurso é a ênfase de Gramsci sobre o esforço, a disciplina, a coerção. (BORGHI, 1969)

É justamente sobre a coerção que Bertoni Jovine (1969) se manifesta, discordando da posição de Borghi, pois aquele era um tema de tensão na controvérsia entre os educadores liberais e a esquerda com relação à escola ativa. Jovine tinha presente a supressão por Stalin das metodologias dos chamados Pioneiros do ativismo espontaneísta (MANACORDA, 1965, p. 135), como Anatoly Lunacharsky, Pavel Blonsky, Moisey Pistrak, Nadezhda Krupskaya. Por isso, defende a técnica do esforço, como a de Anton Makarenko, considerando-a a mais apropriada para preparar homens para o socialismo. (JOVINE, 1997)

Por ocasião do Congresso de Cagliari já haviam se passado 18 anos desde o início da publicação temática dos *Quaderni*. Antes disso, as notas de Gramsci sobre a escola circulavam muito lentamente e “[...] no interior do partido as lutas pela escola eram marginais com respeito às outras”. (SEMERARO, 1979, p. 41) Desse modo, praticamente até o fim dos anos 1970, faltava à esquerda o conceito de hegemonia desenvolvido por Gramsci 40 anos antes. Broccoli ressalta que, em 1972, o conceito de hegemonia em Gramsci era objeto de muitos estudos, mas não na área de educação, pois não fora posto na base da teoria educativa de Gramsci. À época, ele só encontrou um texto ressaltando a centralidade do conceito de hegemonia de Gramsci no campo pedagógico. (BROCCOLI, 1977) Refere-se ao prólogo de Giovanni Urbani (1967) ao livro que este organizou sobre as ideias pedagógicas de Gramsci.

A evidência dessa lacuna também aparece no discurso de Ângelo Semeraro, segundo o qual, antes da difusão das ideias de Gramsci sobre a educação, havia no PCI uma objeção com respeito à escola porque se acreditava que a sua transformação requeria a transformação de toda a sociedade. Aqui, como indica Semeraro, está presente um problema de orientação que não é de pouca monta: “[...] que é necessário mudar primeiramente a sociedade para transformar a escola”. (SEMERARO, 1979, p. 46) No PCI, as lutas pela escola estavam subordinadas às lutas em outros campos da sociedade. Além disso, “existia uma debilidade específica em relação aos próprios professores comunistas, os quais na sua maioria conduziam a sua luta exclusivamente fora da escola [...]”. (SEMERARO, 1979, p. 41) Consequentemente, pode-se dizer que Jovine, uma pioneira no estudo do pensamento de Gramsci sobre a educação, jamais compreendeu o princípio da hegemonia, pois morreu em 1970.

De acordo com Franco Cambi (2000, p. 398), Jovine foi “a única a ocupar-se da história da escola” entre 1950 e 1970. Já nos anos 1960, a sua pesquisa sobre o princípio socialista da educação é desenvolvida ao lado daquela “mais teórico-filosófica e político-ideológica de Mario Alighiero Manacorda”, o qual, sublinha Cambi, jamais afrontou diretamente a história da escola italiana. (CAMBI, 2000, p. 398)

Em tal ambiente, no qual a ignorância das ideias de Gramsci sobre a educação como conquista da hegemonia é reconhecida por historiadores italianos, o professor Manacorda, como representante da Comissão Cultural do PCI, inicia uma pesquisa sobre a educação socialista. Nenhum dos livros resultantes dessa investigação faz qualquer referência ao pensamento de Gramsci. (MANACORDA, 1964, 1965, 1966)

Relatando a história do politecnismo, Manacorda (1965) afirma que tal modelo foi desenvolvido no curso da revolução soviética, quando era retomada a proposta apresentada por Marx sobre a união do estudo ao trabalho produtivo⁴. No entanto, seguindo-se a sua explicação sobre a fortuna do politecnismo, conclui-se que ele não era uma proposta de Marx e nunca foi efetivamente implantado.

Manacorda diz que o pensamento de Lenin sobre a politécnica era claro e, ao mesmo tempo, mostra que não, pois Lenin não deixa

publicar suas anotações sobre as teses de Krupskaya a respeito do tema. (MANACORDA, 1965) Krupskaya, por sua vez, reconhece que o ensino politécnico era sustentado pelo ensino de ofícios, convertendo-se em ensino de artesanato, o que não era politecnia. (KRUPSKAYA, [19--]) O conhecimento dos professores sobre a escola do trabalho referia-se às propostas da escola nova, na versão de Dewey ou de Georg Kerschens-teiner. (MANACORDA, 1965) Krupskaya confessa que introduziu no ensino politécnico uma combinação de metodologias da escola nova norte-americana, o método de projetos⁵ e o Plano Dalton⁶, num artigo que escreveu em 1923. E explica posteriormente, em 1931:

Sobre o nefasto método de projetos? Como nasceu? Devo dizer que nesse método de projetos tem também um pouco da farinha do meu saco. Em 1922, chegou da América um agrônomo muito famoso, chamado Tulaikov e nos contou de modo muito interessante como eram lá as universidades e os institutos técnicos, como se desenvolvia o trabalho com a população. Não recorro se falava do método de projetos [...]. (KRUPSKAYA, 1931, apud MANACORDA, 1965, p. 182)

Segundo Fitzpatrick (1979, p. 21) os educadores soviéticos diziam que o princípio politécnico se originava de Marx, “[...] mas a sua exposição sempre parecia dever menos a Marx do que ao teórico da educação americana da ‘escola ativa’, John Dewey”. Este educador foi convidado por Lunacharsky, quando ocupava o Commissariado da Educação, para visitar a Rússia, estudar a educação do país e fazer recomendações às suas necessidades. Dewey revela que ficou impressionado com o maravilhoso desenvolvimento das ideias e práticas da educação progressiva americana na Rússia. (DEWEY, 1929, p. 69)

Quando Stalin assume o poder dá início a políticas autoritárias para forçar o crescimento da indústria e da agricultura coletivizada. O quadro de fome e desespero gerou a falta de alimentos na Rússia, levando até ao canibalismo na Ucrânia. (VDRDY; VARDY, 2007) O clima de perseguições e julgamentos alcançou seu auge em 1938, implicando na

morte da maior parte dos velhos bolcheviques e de milhões de pessoas. (KOLAKOWSKI, 1983; KENEZ, 2006)

Com a aplicação do Plano Quinquenal (1927-1930) aumentam as pressões da indústria por trabalhadores qualificados. Nesse contexto, segundo Krupskaya, é imposta a necessidade de ensinar os jovens a planejar e a adoção do Plano Dalton é ampliada. (KRUPSKAYA [19--], apud MANACORDA, 1965) Havia, então, uma mistura entre o Plano Dalton, o plano de laboratório e o método de projetos, cujo conteúdo era ignorado pela maioria dos professores.

Ninguém sabia exatamente o que era [o método de projetos], cada jovem o compreendia ao seu modo, começou-se a achar que fosse um método bom para todas as ocasiões e que nenhum outro era necessário. Começou-se a batizar de “método de projetos” qualquer atividade de agitação. (KRUPSKAYA [19--], apud MANACORDA, 1965, p. 183)

No meio do debate sobre a escola politécnica na Rússia, Manacorda destaca o problema do atraso industrial, das teorias sobre a morte da escola (DORE, 2013), levando a rumos que não eram os da escola politécnica projetada por Krupskaya. (MANACORDA, 1965) Em 1932, o governo elaborou uma resolução para “liquidar essa deformação do método de laboratório” e organizar o ensino em novas bases. (MANACORDA, 1965, p. 135) Na opinião de Manacorda é justamente na época de aceleração da indústria e da coletivização forçada do campo que foi edificada a educação socialista: o “ímpetuoso desenvolvimento industrial” colocou de modo novo e concreto os objetivos da politecnização. (MANACORDA, 1965, p. 11) Inicialmente, as mudanças foram parciais, voltadas à educação profissional e à ligação da escola ao trabalho. Mas, logo em seguida, Manacorda se desdiz. Mostra que não havia politecnismo e sim formação profissional para suprir a falta de trabalhadores qualificados. (MANACORDA, 1965)

Manacorda critica as iniciativas do governo de Stalin, dizendo que é o período no qual o trabalho é abolido de todas as classes da escola elementar, coroando “o processo de dissolução da escola politécnica”.

(MANACORDA, 1965, p. 16) Contudo, não explica como a “escola politécnica” – ideia que segundo ele nunca ficou bem esclarecida e também jamais foi posta em prática no movimento soviético – pudesse ser dissolvida... E o dado mais surpreendente é a retomada dessa proposta – ainda não esclarecida e jamais existente concretamente – no período posterior a Stalin.

Depois de 1956, a orientação para a escola indicada por Nikita Khrushchev representa, segundo Manacorda, “a mais avançada tentativa de realizar a politecnização”. (MANACORDA, 1965, p. 19) Então, são retomados “os motivos do primeiro período revolucionário”, conseguindo-se atingir o sentido mais verdadeiro das indicações marxianas, isto é, “a ligação não subordinada da escola com a fábrica”. (MANACORDA, 1965, p. 20)

Por mais que Manacorda defenda que o politecnismo represente a união do estudo ao trabalho produtivo, na experiência soviética ele limitou-se a uma escola ligada ao trabalho artesanal ou ao trabalho industrial nos moldes clássicos da formação profissional conhecida nas sociedades capitalistas.

A União Soviética jamais considerou desenvolver o homem em todas as suas potencialidades, como aparece na propalada *omnilateralidade*⁷ sustentada por Manacorda. Ao contrário, era uma sociedade sem liberdades civis que destruiu qualquer movimento de liberalização do socialismo. E é exatamente naquele período que Manacorda ressalta, com entusiasmo, a implantação do verdadeiro politecnismo, que atribui a Marx, para desenvolver *omnilateralmente* o homem...

O historiador da educação italiano enfatiza na politecnicidade a união entre instrução e fábrica. Mas em que consistia o desenvolvimento da *omnilateralidade*? Esse é um aspecto que ele não afronta no seu estudo sobre a experiência do socialismo real, embora aí identifique uma educação endereçada ao desenvolvimento da *omnilateralidade*.

Quando finalmente escreve sobre o pensamento pedagógico de Gramsci, Manacorda relaciona sua proposta para a educação ao modelo soviético. Considera que, ao escrever suas notas sobre a educação, Gramsci tentava dar “*um novo salto na direção do chamado politecnismo*”⁸ (MANACORDA, 1966, p. 203-4, grifo da autora).

Observando a reflexão de Gramsci sobre a educação com os olhos da experiência soviética e desconsiderando a formação de dirigentes, Manacorda dirá que “[...] americanismo e conformismo, isto é, industrialismo e antiespontaneísmo” são “o ponto de chegada da pesquisa gramsciana do princípio educativo”. (MANACORDA, 1966, p. 7)

No que diz respeito à formação de dirigentes esse é um argumento que escapa à pesquisa de Manacorda sobre o princípio educativo de Gramsci. Enfim, é um Gramsci sem hegemonia. Provavelmente essa é a perspectiva que lhe permite misturar a ideia soviética de politecnia com a proposta de Gramsci para a escola unitária. É a sovietação da perspectiva de Gramsci sobre a escola.

A ausência de compreensão do conceito de hegemonia civil e de suas implicações para a luta política e cultural é a tônica do contexto em que Manacorda divulga o pensamento de Gramsci. A “esquerda histórica”, da qual Manacorda fazia parte, lia o Gramsci de Togliatti, alinhado à União Soviética. Esse é o Gramsci de Manacorda. Um Gramsci sovietaizado. Um Gramsci despojado de sua maior contribuição à teoria do Estado: o conceito de hegemonia. É a partir desse paradigma que ele lê a escola de Gramsci. Uma escola que não tem por objetivo formar dirigentes para conquistar a hegemonia. Uma escola que liga estudo e fábrica como qualquer outro treinamento vocacional em sociedades do ocidente. É a sovietação do conceito de escola unitária de Gramsci.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo mostrou-se que, em Gramsci, as referências à noção de trabalho são muito próximas das de Marx. Um tema recorrente nos *Cadernos do Cárcere* é o questionamento sobre o que é o homem, a natureza humana e como o homem constrói a si mesmo, a sociedade, o Estado, as leis, a técnica, a ciência, nas suas relações com outros homens e com a natureza por meio do trabalho. E essa noção de homem e de trabalho Gramsci a encontra na escola humanista, de cultura geral, que preparava dirigentes. É o que ele entende como princípio educativo da escola humanista, apresentando-o como fundamento da escola unitária.

O contexto em que Gramsci discute a sua proposta educativa é bem diferente daquele em que vivera Marx. Gramsci se defronta com novas relações entre sociedade civil e Estado e, por isso, identifica outra estratégia de transformação da sociedade, que conceitua como hegemonia civil, diversa daquela constante do *Manifesto de 1848*. No novo contexto, um dos maiores desafios é o de alçar os grupos subalternos a posições de direção, para a conquista da hegemonia. Nesse sentido, propõe a inteira organização da cultura num centro unitário homogêneo. A escola unitária faz parte desse centro e seu princípio educativo é retomado da escola humanista. Seu objetivo é a unidade entre teoria e prática, a formação de dirigentes para a conquista da hegemonia.

A difusão da escola unitária, contudo, foi marcada pelos limites do entendimento tanto do conceito de hegemonia quanto do novo contexto da luta de classes.

Um dos destacados divulgadores do pensamento pedagógico de Gramsci, o historiador Mario Manacorda, interpreta o princípio educativo gramsciano a partir do modelo escolar soviético (MANACORDA, 1976)

Em seus estudos sobre a educação soviética, Manacorda enfatiza a formação do homem *omnilateral* pela educação politécnica, atribuída a Marx, mesmo que faltassem todas as condições para realizar tal propósito. Teria mesmo existido na União Soviética a formação de um homem *omnilateral* pelo politecnismo?

Gramsci, por sua vez, descreve o Leonardo, que seria o homem coletivo, desenvolvido em todas as direções⁹. (GRAMSCI, 1965) Não menciona o *homem omnilateral* soviético e jamais alude à ideia de escola politécnica como referência de sua proposta pedagógica. Trata-se de um conceito que está ausente dos *Cadernos do Cárcere*.

Conclui-se, portanto, que o professor Mario Manacorda fez uma leitura da escola unitária de Gramsci como escola politécnica, interpretando-a no marco das diretivas educacionais da União Soviética. Ali, desde os Pioneiros do ativismo escolanovista até a atualidade, nunca houve a formação *omnilateral* do homem pela politecnia. E desse modelo politécnico estão ausentes o conceito de hegemonia e a formação de dirigentes, aspectos fundamentais do trabalho como princípio educativo

que Gramsci apresenta para a escola unitária, inspirado na escola humanista como expressão pedagógica da reflexão de Marx sobre o trabalho.

REFERÊNCIAS

- BINI, G. *La pedagogia attivistica in Italia*. Roma: Riuniti, 1971.
- BORGHI, L. *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Firenze: La Nuova Italia, 1951.
- BORGHI, L. *Educazione e scuola nell'Italia di oggi*. Firenze: La Nuova Italia, 1958.
- BORGHI, L. Gramsci, l'educazione e la scuola. In: PIETRO, R. (Org.) *Gramsci e la cultura contemporanea*. Roma: Riuniti, 1969. p. 207-262.
- BROCCOLI, A. *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. México: Nueva Imagen, 1977.
- CAMBI, F. La scuola italiana nella storiografia In: CIVES, G. (Org.). *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*. Milano: La Nuova Italia, 2000. p. 363-426.
- DEWEY, E. *The laboratory plan*. New York: E. P. Dutton & Company, 1922.
- DEWEY, J. *Impressions of soviet Russia and the revolutionary world*. New York: New Republic, 1929.
- DORE, R. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, 2006.
- DORE, R. Linguagem e técnica de pensar em Gramsci: elevação cultural das massas populares e conquista da hegemonia civil. In: SEMERARO, G. et al. *Gramsci e os movimentos populares*. Niterói: Ed. Universidade Federal Fluminense, 2011. p. 83-102.
- DORE, R. O debate sobre o conceito de escola do trabalho na revolução soviética. In: MENEZES, A. et al. *Socialismo e educação*. Belo Horizonte: Fino traço, 2013. p. 65-84.
- FITZPATRICK, S. *Education and social mobility in the soviet union 1921-1934*. London: Cambridge University Press, 1979.
- GRAMSCI A. *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*. Torino: Einaudi, 1949.

- GRAMSCI, A. *Lettere dal carcere (1925-1937)*. Organização Sergio Caprioglio e Elsa Fubini. Turim: Einaudi, 1965.
- GRAMSCI, A. *La formazione dell'uomo: scritti di pedagogia*. Organização Giovanni Urbani. Roma: Ed. Riuniti, 1967.
- GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. Edizione critica. Organização Gerratana. Turim: Einaudi, 1977. v. 4.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- JOVINE, D. B. Intervento nel convegno di cagliari su Gramsci, aprile 1967. In: ROSSI, P. (Org.) *Gramsci e la cultura contemporanea*. Roma: Riuniti, 1969. p. 239-242.
- JOVINE, D. B. *Principi di pedagogia socialista*. Organização A. Semeraro. Roma: Riuniti, 1997.
- KENEZ, P. *A History of the Soviet Union from the beginning to the end*. Second Edition, Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- KILPATRICK, W. H. The Project Method. Teachers College Record. 19 (September 1918), p. 319-334. Disponível em <http://historymatters.gmu.edu/d/4954/> Acesso em: 28 jul. 2014.
- KOLAKOWSKI, L. *Principales corrientes del marxismo*. La crisis. Tradução Jorge Vigil Rubio. Madrid: Alianza Editorial, 1983. v. 3.
- KRUPSKAYA, N. Papel de Lenin en la lucha por una escuela politécnica. In: _____. *Acerca de la educación comunista*. Artículos y discursos. Moscou: Edições em língua estrangeira, [19--].
- KRUPSKAYA, N. Una svolta generale? In: MANACORDA, M. *Il marxismo e l'educazione (Testi e documenti 1843-1964)*. La scuola sovietica. Roma: Armando Armando, 1965. p. 179-184. v. 2.
- MANACORDA, M. A. *Il marxismo e l'educazione (Testi e documenti 1843-1964)*. I classici: Marx, Engels, Lenin. Roma: Armando Armando, 1964. v. 1.
- MANACORDA, M. A. *Il marxismo e l'educazione (Testi e documenti 1843-1964)*. La scuola sovietica. Roma: Armando Armando, 1965. v. 2.
- MANACORDA, M. A. *Il marxismo e l'educazione (Testi e documenti 1843-1964)*. La scuola nei paesi socialisti. Roma: Armando Armando, 1966. v. 3.

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

MARX, K. Teses sobre Feuerbach (1845). In: MARX, K.; ENGELS, F. *Textos*. São Paulo: Edições Sociais, 1975. p. 118-120. v. 1.

MARX, K. *Manuscritos economía y filosofia*. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

PARKHURST, H. Education on the Dalton Plan. New York: B. P. BUTTON & COMPANY, 1922. Disponível em <https://archive.org/details/educationontheda028244mbp>. Acesso em: 29 jul. 2014.

SEMERARO, A. *Dina Bertoni Jovine e la storiografia pedagogica nel dopoguerra*. Manduria: Lacaita, 1979.

SMALL, R. The Concept of polytechnical education. *British Journal of Educational Studies*, v. 32, n. 1, p. 27-44, fev. 1984.

VDRDY, S. B.; VARDY, A. H. Cannibalism in Stalin's Russia and Mao's China. *East European Quarterly*, XLI, n. 2, p. 223-238, June 2007.

NOTAS

1. Gramsci se reporta à estratégia de luta política descrita no *Manifesto do Partido Comunista* como “dottrina quarantottesca della ‘rivoluzione permanente’” (GRAMSCI, 1977, p. 1235), ou seja, a formulação cientificamente elaborada, em 1848, das experiências jacobinas da Revolução Francesa. Tal estratégia revolucionária corresponde a um período no qual ainda não existiam “os grandes partidos políticos de massa e os grandes sindicatos econômicos e a sociedade ainda estava [...] no estado de fluidez sob muitos aspectos” entre os quais ele cita o pouco desenvolvimento do aparato estatal e a maior autonomia da sociedade civil. São aspectos que se modificam depois de 1870, com a expansão colonial europeia e a maior complexidade nas relações nacionais e internacionais do Estado. Então, a “fórmula de 1848” é “superada na ciência política pela fórmula da hegemonia civil”. (GRAMSCI, 1977, p. 1565) A análise de Gramsci sobre a estratégia da “revolução permanente”, abordada por Marx e Engels no *Manifesto do Partido Comunista*, encontra-se mais desenvolvida no *Caderno do Cárcere 13*. Ali, Gramsci discute como os embriões dos fenômenos históricos que se desenvolvem na França, a partir de 1879, se exaurem em 1870-71, com a Comuna de Paris. Então, perdem “eficácia junto aos princípios de estratégia e tática política nascidos em 1789 e desenvolvidos ideologicamente em torno a 1848 (aqueles que se resumem na fórmula da ‘revolução permanente’”. (GRAMSCI, 1977, p. 1582)

2. O “conformismo”, para Gramsci, refere-se ao homem coletivo, ao “conformismo social”. (GRAMSCI, 1977, p. 883) “Conformismo significa nada mais que ‘sociabilidade’, mas gosto de empregar a palavra ‘conformismo’ para contrariar os imbecis.”. (GRAMS-

CI, 1977, p. 1720) Sociabilidade, conformismo, homem coletivo são conceitos análogos no léxico gramsciano. O conformismo resulta de “uma luta cultural (e não apenas cultural), é um dado ‘objetivo’ ou universal, assim como não pode ser objetiva e universal a ‘necessidade’ sobre a qual se ergue o edifício da liberdade”. (GRAMSCI, 1977, p. 1720) Nesse sentido, o conformismo não é uma questão nova. “O conformismo sempre existiu”, acrescenta Gramsci. Ao tratar do fordismo, ele afirma: “Sobre o ‘conformismo’ social é preciso notar que a questão não é nova e que o alarme lançado por certos círculos intelectuais é apenas cômico. O conformismo sempre existiu: trata-se hoje de uma luta entre ‘dois conformismos’, isto é, de uma luta de hegemonia, de uma crise da sociedade civil.”. (GRAMSCI, 1977, p. 862) No momento em que estuda o fordismo, Gramsci afirma que a tendência ao conformismo se mostrava mais ampla e profunda do que no passado, pois se alargara a base econômica de formação do homem coletivo: “grandes fábricas, taylorização, racionalização, etc.”. (GRAMSCI, 1977, p. 862)

3. Os livros de Borghi são *Educazione e autorità nell'Italia moderna* (1951) e *Educazione e scuola nell'Italia di oggi* (1958).

4. Nem mesmo Marx teria criado a noção de escola politécnica, como também reconhece Small (1984, p. 27).

5. William Kilpatrick apresentou uma abordagem prática da filosofia educacional de Dewey em “The Project Method” (1918), o qual foi amplamente divulgado como o método de projetos.

6. O Plano Dalton, ou *Dalton Laboratory Plan*, foi formulado por Helen Parkhurst (1922). Foi um método muito apreciado nos Estados Unidos, sendo objeto também de um livro da filha de Dewey. (DEWEY, E. *The laboratoty plan*. New York: E. P. Dutton & Company, 1922)

7. Embora a expressão homem completo ou “omnilateral” se encontre nos *Manuscritos econômicos e filosóficos* de Marx – e constitua uma proposta de desenvolvimento integral do homem – ela foi associada por Manacorda ao programa soviético de educação, o qual não propiciou condições para que fossem desenvolvidos todos os “lados” do homem, pois se tratava de um sistema totalitário, sem permitir liberdades civis e democráticas, sem ter em vista a formação de dirigentes.

8. Quando aborda a escola em Gramsci e a relaciona ao modelo soviético, Manacorda afirma que encontra a expressão “escola única do trabalho” apenas uma vez nos escritos de Gramsci da prisão, o que interpreta como um “*lapsus*” da criptografia carcerária. (MANACORDA, 1990) Se ele encontra aquela expressão apenas uma vez, jamais encontraria o termo “politecnicia” ou “politecnismo”. Na edição digitalizada dos *Cadernos do cárcere*, disponibilizada pelo jornal *l'Unità* e pela *International Gramsci Society*, pode-se verificar facilmente que aqueles termos simplesmente não existem. Não se trata de um “lapso” de Gramsci e sim de um abismal conflito entre suas concepções sobre o Estado e a educação e aquelas formuladas no contexto soviético.

9. Ao mesmo tempo em que assinala os aspectos que deveriam compor a formação do homem moderno, na síntese do Leonardo, Gramsci também critica o Plano Dalton, adotado na União Soviética, sugerindo que esse tipo de metodologia seria incapaz de

Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?

formar Leonardos: “O homem moderno deveria ser uma síntese daqueles que podem ser [...] imaginados como figuras nacionais: o engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês, recriando, por assim dizer, o homem italiano do Renascimento, o tipo moderno de Leonardo da Vinci transformado em homem-massa ou homem coletivo simplesmente mantendo a sua forte personalidade e originalidade individual. [...] *Você pensa que o sistema educativo Dalton possa produzir Leonardos, seja tão somente como síntese coletiva?*” (Carta à Giulia, n. 283, 1/08/1932, in GRAMSCI, 1965, p. 234, grifo da autora.)

Recebido em 10 de agosto de 2014.

Aprovado em 10 de novembro de 2014.