

Apropriação e usos do pensamento de Antonio Gramsci sobre Educação em trabalhos acadêmicos^{1 2 3}

Appropriation and uses of the Antonio Gramsci's thought on Education in academic works

Márcia Aparecida Jacomini ^⓪

^⓪ Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Guarulhos, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-2936-3174>, jacominimarcia@gmail.com, jacomini.marcia@unifesp.br.

Resumo:

Neste artigo analisamos a apropriação e os usos do pensamento de Antonio Gramsci sobre Educação, com o objetivo de apreender como pós-graduandos têm interpretado o pensamento do autor e sua atualidade para compreender a educação contemporânea. Trata-se de pesquisa documental e bibliográfica, com análise de nove teses e dissertações, de um conjunto de 32 trabalhos que indicaram Gramsci como referencial teórico no resumo. Os 32 trabalhos foram coletados de um banco de dados com 1.283 teses e dissertações sobre política educacional, produzidas em programas de pós-graduação em Educação no período de 2000 a 2010, que tiveram notas cinco, seis e sete na avaliação trienal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), encerrada em 2010. Concluímos que as ideias gramscianas sobre escola e educação foram referenciais importantes para os autores das teses e dissertações analisarem as políticas educacionais e a escola numa perspectiva crítica, demarcando a atualidade das reflexões educacionais do autor. Também apontamos que o pensamento gramsciano tem alimentado uma reflexão mais ampla e aprofundada da Educação, em articulação à forma de produção material e cultural numa sociedade dividida em classes e com marcante desigualdade social.

Palavras-chave: Antonio Gramsci, educação, escola unitária, trabalho como princípio educativo, produção acadêmica

¹ Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

² Este artigo foi produzido com base no relatório de pesquisa de pós-doutorado intitulado *Apropriações e usos das contribuições teóricas de Antonio Gramsci em pesquisas sobre políticas educacionais (2000-2010)*, disponível na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

³ Normalização, preparação e revisão textual: Douglas Mattos (Tikinet) – revisao@tikinet.com.br

Abstract:

In this article we analyze the appropriation and uses of Antonio Gramsci's thought about education, aiming to apprehend how graduate students have interpreted the author's thought and its relevance to understand contemporary education. It is a documentary and bibliographical research, analyzing nine theses and dissertations out of 32 works that indicated Gramsci as theoretical reference in their abstracts. The thirty-two papers were collected from a data bank with 1,283 theses and dissertations on educational policy, produced in post-graduation programs in Education from 2000 to 2010, which had scored five, six, and seven in the three-year evaluation, finished in 2010, from the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes). We conclude that Gramscian ideas about school and education were important references for the authors to analyze educational policies and school under a critical perspective, establishing the relevance of the author's educational reflections. Furthermore, we posit that Gramscian thought has fostered a broader and deeper reflection on education, in articulation with the material and cultural forms of production in a class-divided society with strong social inequality.

Keywords: Antonio Gramsci, education, unitary school, work as educational principle, academic production

Introdução

O pensador italiano Antonio Gramsci escreveu sobre temáticas diversas – especialmente durante o período do cárcere⁴ –, entre as quais educação e escola. Seus escritos têm sido estudados na academia e por organizações políticas e movimentos sociais, especialmente de esquerda, desde a primeira metade do século XX, mas foi principalmente nos anos de 1970 e 1980, quando parte dos escritos do cárcere foi publicada no Brasil na edição temática, que seu pensamento teve maior divulgação e inserção no meio acadêmico, destacadamente na área da Educação.

De acordo com Secco (2002), é significativamente maior a publicação de textos sobre Gramsci a partir de 1975 em relação ao período que vai de 1920 à década de 1960, quando aparecem as primeiras referências aos seus escritos. Na área da Educação também encontramos

⁴ Antonio Gramsci foi preso pelo regime fascista de Benito Mussolini em 1926 e libertado somente em 1937, pouco antes de sua morte. Neste período, escreveu 33 cadernos, conhecidos como *Cadernos do cárcere*.

um aumento de publicações sobre o pensamento gramsciano, ou que utilizam seus conceitos, a partir dos anos de 1980, conforme estudo realizado por Gomes (2017).

Mais recentemente, uma “nova geração de pesquisadores” que estudam o pensamento do autor ou utilizam conceitos e ideias gramscianos para analisar a educação no Brasil e outras temáticas tem sido favorecida pelo estreitamento de relações com os intelectuais italianos, que vêm desenvolvendo estudos filológicos dos escritos do autor, e pela criação da International Gramsci Society do Brasil (IGS/Brasil), instituição que visa divulgar a vida, a obra e o pensamento de Gramsci no país, no âmbito intelectual, cultural, político e social, e fomentar o debate sobre sua obra, além de ampliar e aprofundar a análise de temas diversos na perspectiva gramsciana, nas suas diferentes vertentes interpretativas⁵.

Em certo sentido, pode-se dizer que estamos vivenciando um novo momento de estudos da obra de Gramsci e de utilização de conceitos gramscianos para interpretar a realidade brasileira, com a fertilização de perspectivas analíticas inovadoras, graças inclusive à publicação da versão brasileira da edição crítica italiana⁶, socializada entre nós.

Entre os estudiosos de Gramsci, há distintas interpretações sobre seu pensamento. De acordo com Dias (1996), “as palavras gramscianas são meridianamente claras” (p. 112), assim, os usos e abusos que muitas vezes se faz dos escritos de Gramsci podem ser atribuídos à instrumentalização do pensamento do autor, como efeito de manobra política.

Consoante a isso, adotamos como método a análise do contexto histórico de produção da obra gramsciana, as práticas do autor como militante revolucionário e a compreensão de cada conceito como parte de uma totalidade, com base na leitura da nova edição brasileira dos *Cadernos* e das *Cartas do cárcere* e o cotejamento com a edição crítica italiana (Gramsci, 2002, 2007, 2011a, 2011b, 2012, 2013, 2014). Assim, a partir da compreensão de que há unidade no pensamento do autor, buscamos analisar os conceitos e ideias sobre educação utilizados nas teses e dissertação em relação à totalidade dos escritos de Gramsci.

A pesquisa maior teve como objetivo conhecer as apropriações e os usos do pensamento de Gramsci em teses e dissertações sobre políticas educacionais produzidas no período de 2000

⁵ Conforme informado na página da IGS/Brasil, recuperada de <http://igsbrasil.org/#>.

⁶ Trata-se da edição publicada em seis volumes pela editora Civilização Brasileira entre os anos de 1999 e 2002, organizada por Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques.

a 2010, em programas de pós-graduação em Educação com nota igual ou superior a cinco na avaliação trienal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), que se encerrou no ano de 2010. O banco é composto por 1.283⁷ teses e dissertações que tratam de políticas educacionais. De acordo com duas das organizadoras do banco, o critério de seleção dos programas se explica por dois motivos:

1) A impossibilidade de o grupo de pesquisa realizar a análise da produção de todos os programas de pós-graduação do país no referido período; 2) a consideração de que nesta seleção encontram-se os programas mais bem avaliados pela Capes. Isto, *a priori*, não se constitui numa análise do mérito das produções, mas serviu como um ponto de partida e abre perspectivas para o desenvolvimento de estudos futuros (Silva & Jacomini, 2016, p. 21).

A pesquisa tem caráter documental e bibliográfico (Lüdke & André, 1986), sendo os principais documentos estudados as 32 teses e dissertações que indicaram o pensamento de Antonio Gramsci como referencial teórico no resumo, selecionadas entre os 1.283 trabalhos do referido banco. Após leitura completa dos 32 trabalhos, verificamos que as ideias e conceitos gramscianos relativos à educação tinham sido utilizados centralmente por nove autores. Neste artigo, são apresentadas as análises das apropriações e usos de conceitos e ideias gramscianos sobre educação e escola na construção das pesquisas e na análise dos objetos de estudo dos pós-graduandos nessas nove teses e dissertações.

Os conceitos e ideias gramscianos utilizados pelos autores das monografias foram: escola unitária, trabalho como princípio educativo, marca social da escola e dualismo escolar. Em alguns trabalhos, também estiveram presentes os conceitos de ideologia, intelectual, Estado e hegemonia articulados à discussão educacional.

Além das referências diretas aos escritos de Gramsci, os mestrandos e doutorandos buscaram apoio em quatro intérpretes, Paolo Nosella, Mario Manacorda, António Tavares de Jesus e José Willington Germano.

Discutimos inicialmente as ideias e conceitos de Gramsci sobre educação nos *Cadernos do cárcere*, em seguida apresentamos uma síntese das interpretações e usos das ideias e conceitos gramscianos nos nove trabalhos e, por último, problematizamos as apropriações e usos do

⁷ O banco de dados da pesquisa está disponível em: <http://www.cede.uefs.br/arquivos/File/procadadempoliticaseducacionais.pdf>.

pensamento do autor com foco em seu potencial para reflexões sobre educação e políticas educacionais na contemporaneidade.

Escola unitária, trabalho como princípio educativo, marca social da escola e dualidade escolar nos *Cadernos do cárcere*

As questões relacionadas à escola e à educação nos escritos gramscianos encontram-se, principalmente, no Caderno especial de número 12, mas encontramos no decorrer de sua obra referências à educação como elemento fundamental no processo de construção da hegemonia cultural e política. Para Gramsci, a educação é uma tarefa importante para o Estado, os partidos políticos e as diferentes instituições da sociedade civil que disputam ideológica e politicamente a forma de organização e a direção da sociedade. Por isso, ele atribui ao Estado a tarefa de educar e formar o homem coletivo, num movimento constante de “criar novos e mais elevados tipos de civilização” (Gramsci, 2012, p. 23, C. 13, § 7).

Na análise do Ressurgimento italiano, Gramsci discorre sobre a ação dos moderados (Partido Moderado) “para introduzir o princípio pedagógico do ensino recíproco” (Gramsci, 2011b, p. 98, C. 19, § 27), num movimento concreto contra a escola jesuítica, e destaca a importância da atividade educativa escolar na formação dos intelectuais de todos os níveis e, conseqüentemente, na construção da hegemonia.

Ele considera que a educação, não apenas a escolar, cumpre papel fundamental na reforma intelectual e moral da sociedade. Assim, ao analisar como o folclore deveria ser discutido e ensinado, destaca a importância de se ampliar e aprofundar as pesquisas, de maneira que ele pudesse ser compreendido no sentido de uma concepção desagregada de mundo, e não como uma bizarrice. Acreditava que isso tornaria o ensino mais eficiente e poderia efetivamente determinar “o nascimento de uma nova cultura entre as grandes massas”, o que levaria ao desaparecimento da separação “entre cultura moderna e cultura popular ou folclore” (Gramsci, 2002, p. 136, C. 27, § 1).

Desse modo, a educação nos escritos de Gramsci tem um sentido amplo de atividade fundamental à construção da hegemonia que acontece em diferentes instâncias públicas e privadas da sociedade. Nesse contexto, ela está na base da conformação do conjunto da

sociedade à ideologia dominante, sendo atividade primordial às classes subalternas para o desenvolvimento da consciência de classe e formulação de uma concepção de mundo que oriente a luta contra a exploração e a opressão.

Por isso, a compreensão das reflexões educacionais de Gramsci requer entendimento do conceito de hegemonia, tanto em relação ao papel que a escola cumpre na conformação e manutenção da hegemonia dominante, nas sociedades capitalistas, quanto em relação à construção de uma nova hegemonia que vise à transformação da sociedade.

Gramsci elabora a proposta de escola unitária tendo como pressuposto que a crise pela qual passava a escola de seu tempo estava vinculada à complexidade das sociedades modernas, que levava à cada atividade prática a necessidade de se criar uma escola para formar seus próprios dirigentes e especialistas, fazendo com que, paralelamente à escola “humanista”, do tipo mais tradicional, cujo objetivo era desenvolver em cada indivíduo uma formação cultural geral, fossem criadas escolas voltadas a ramos de profissões ou mesmo profissões já especializadas.

Pode-se dizer, aliás, que 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 estruturado 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 mais geral (Gramsci, 2011a, p. 33, C. 12, § 1).

O autor sardo entende que a necessidade de produzir novos quadros intelectuais num contexto de particularização e especificação de ramos profissionais, ou até mesmo de uma profissão, levou a uma divisão racional entre escola clássica e escola profissional, num contexto em que “a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (Gramsci, 2011a, p. 33, C. 12, § 1). Gramsci é contemporâneo do taylorismo/fordismo que, embora com presença marcante nos Estados Unidos, em alguma medida inspirou mudanças na forma de produção industrial na Europa. Considerava que “o desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, gerava a crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano”, o que levou ao desenvolvimento da “escola técnica (profissional mas não manual)” ao lado “da escola clássica”, e colocou em “discussão o próprio princípio da orientação concreta da cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada na tradição greco-romana” (Gramsci, 2011a, p. 33, C. 12, § 1).

Assim, naquele contexto, a divisão entre escola clássica e profissional buscava responder às demandas do desenvolvimento industrial, estabelecendo, a partir da escola, o futuro profissional dos estudantes, e reforçando, portanto, a divisão da sociedade em classes. Buscava-se formar na escola técnica o intelectual/profissional que a indústria requeria.

A organização da escola técnica colocou em discussão a orientação humanista cultural da escola clássica, e elaborou um novo programa escolar que respondesse de forma mais eficiente à preparação do futuro profissional, abdicando da formação humanística geral.

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) 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 profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (Gramsci, 2011a, p. 33, C. 12, § 1).

A proposta de Gramsci para solucionar a crise é a escola unitária, que significa uma escola inicial de formação cultural humanística geral, com o desenvolvimento da capacidade de trabalho manual e intelectual. A formação profissional ou especializada viria posteriormente a esta formação geral.

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: 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. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma escola especializada ou ao trabalho produtivo (Gramsci, 2011a, p. 33-34, C. 12, § 1).

No lugar de uma escola unitária, o que a Itália vivenciou nos anos de 1920 foi a Reforma Gentile⁸, que aprofundava a dualidade escolar à medida que, após os oito anos da instrução elementar, que começava com a educação pré-escolar, tinham-se os *Corsi Integrativi di Avviamento Professionale*, de caráter popular, destinados aos que seriam operários ou camponeses (Horta, 2008). A reforma do Ensino Médio de 1923 manteve a divisão horizontal entre instrução clássica, técnica e normal, e a vertical, que dividia em primeiro e segundo graus cada uma dessas modalidades. A instrução clássica de oito anos, cinco de ginásio e três de liceu, tinha a finalidade de preparar para o Ensino Superior, universidade ou instituto superior; a instrução técnica de

⁸ Giovanni Gentile (1875-1944), filósofo italiano e ministro da Instrução Pública do Reino da Itália entre 1922 e 1925, no governo de Benito Mussolini.

oito anos, com quatro anos de curso inferior e quatro de curso superior no Instituto Técnico, tinha o objetivo de preparar para o exercício de algumas profissões; e a instrução normal de sete anos, curso inferior de quatro anos e curso superior de três anos no Instituto Magistral, tinha como finalidade preparar o professor da escola primária (Horta, 2008).

Assim, ao analisar a escola de sua época em relação à escola tradicional, Gramsci contesta a ideia de que se tinha realizado uma efetiva democratização da escola. Para ele, não é democrática uma escola que coloca como função principal a preparação para os interesses práticos imediatos (profissionalização) em detrimento da formação humanista e cultural mais geral, e que perpetua as diferenças sociais.

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas do tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (Gramsci, 2011a, p. 49, C. 12, § 2).

Dessa forma, manteve-se na Itália dos anos de 1920 a dualidade escolar, com tipos de educação formal diferenciados de acordo com a classe social, conforme indicado nas análises gramscianas entre igreja e Estado e a formação da casta e dos intelectuais laicos.

A escola elementar e média é a escola popular e da pequena burguesia, estratos sociais que são monopolizados educacionalmente pela casta, uma vez que a maioria de seus elementos não chegam à universidade, ou seja, não conhecerão a educação moderna em sua fase superior crítico-histórica, mas só conhecerão a educação dogmática. A universidade é a escola da classe (e do pessoal) dirigente propriamente dito, é o mecanismo através do qual ocorre a seleção dos indivíduos das outras classes a serem incorporados ao pessoal governativo, administrativo, dirigente (Gramsci, 2007, p. 45, C. 16, § 11).

Na contramão da dualidade escolar, a escola unitária na perspectiva gramsciana daria oportunidade a todos os estudantes, indistintamente, de desenvolverem suas potencialidades e, a partir delas, fazer suas escolhas de continuidade dos estudos em institutos de formação técnico-profissional ou em universidades. Para realizar este objetivo, a escola unitária deveria ser pública e garantir as condições para que todos pudessem frequentá-la, o que envolvia tanto as condições materiais, como prescindir do trabalho infanto-juvenil, ter acesso aos materiais didáticos/pedagógicos etc., quanto um programa escolar (currículo, tempo, espaço, práticas pedagógicas) que favorecesse o desenvolvimento dos estudantes das classes subalternas que,

devido às condições sociais, apresentavam menos intimidade com os programas e cultura escolar.

É nessa perspectiva que a escola unitária constitui parte importante da construção de uma nova hegemonia no marco da sociedade capitalista e da luta por uma sociedade socialista. Ela significa uma proposta de superação da chamada crise da escola no marco do capitalismo e, também, o germe para a construção de novas formas de sociabilidade e de formação numa sociedade regulada, na qual ela poderá se desenvolver integralmente. Para Gramsci, a escola unitária implicava novas relações entre trabalho manual e intelectual em toda a vida social, não apenas na escola.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (Gramsci, 2011a, p. 40, C. 12, § 1).

Ele defendia que, para formar homens capazes de dirigir e serem dirigidos, a escola unitária deveria superar a preparação apenas jurídico-formal, característica da escola técnica, e integrar a ela uma formação geral que fornecesse os elementos culturais políticos para que todos estivessem em condições de exercer o papel de dirigentes.

O dirigente deve ter aquele mínimo de cultura geral que lhe permita, se não “criar” de forma autonomamente a solução justa, pelo menos saber julgar entre as soluções projetadas pelos especialistas e, conseqüentemente, escolher a que seja justa do ponto de vista “sintético” da técnica política (Gramsci, 2011a, p. 35, C. 12, § 1).

A formação humanística na escola unitária tem um caráter de apropriação da cultura geral de forma mais ampla que aquela da escola tradicional. Assim, a última fase da escola unitária deveria

ser concebida e organizada como fase decisiva, na qual tende a criar os 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, comércio, etc.) (Gramsci, 2011a, p. 39, C. 12, § 1).

Em diálogo com as condições escolares de seu tempo, Gramsci apresentou um conjunto de propostas acerca da organização da escola (currículo, faixa etária a que se destinava a escola unitária, relação numérica professor/aluno, período integral/internato, financiamento público),

ou seja, questões fundamentais para dar materialidade a sua concepção de escola, pois “para instruir-se e educar-se é necessário um aparelho de cultura através do qual a geração velha transmite à geração nova toda a experiência do passado” (Gramsci, 2007, p. 129, C. 14, § 69).

Embora o autor considere que escola unitária seja também uma escola ativa, ele alerta para a necessidade de se distinguir entre escola ativa e a criadora, sendo a escola unitária uma escola criadora, entendida esta como uma escola que desenvolve com os estudantes métodos de investigação e conhecimento, e não um programa predeterminado. Ou seja, uma escola que conduza os estudantes a certos hábitos de disciplina que contribuam com a aprendizagem e o desenvolvimento da personalidade num esforço espontâneo e autônomo (Broccoli, 1979).

Para Gramsci, é importante que a escola oriente os estudantes sobre o fato de “que a aprendizagem ocorre sobretudo graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade” (Gramsci, 2011a, p. 40, C. 12, § 1). Nisso consiste o papel fundamental da escola, à medida que favorece a construção da autonomia intelectual.

Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual, na qual se podem descobrir verdades novas. Por isso, nesta fase, a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais; é nela que são recolhidas as indicações orgânicas para a orientação profissional (Gramsci, 2011a, p. 40, C. 12, § 1).

Ainda sobre a escola unitária, Gramsci explica que ela não deve ser confundida com a introdução de trabalhos manuais/práticos na organização de uma escola tradicional, a exemplo do que ocorria na “Public School de Oundle, uma das mais antigas escolas inglesas”. Na “escola unitária o trabalho e a teoria estão estreitamente ligados”, pois é sua função educar “as classes instrumentais e subordinadas para um papel de direção na sociedade, como conjunto e não como indivíduos singulares” (Gramsci, 2011a, p. 174-175, C. 9, § 119).

Gramsci (2011a) encera o primeiro parágrafo do Caderno 12 reiterando que a organização do trabalho cultural, de acordo com os princípios da escola unitária, pode servir de orientação para o desenvolvimento de centros de cultura que se constituam como molécula de uma estrutura mais ampla. Ou seja, essa maneira de pensar a formação, integrando atividades manuais e intelectuais, deve ser o princípio para a formação humanística de cultura geral em todos os espaços da sociedade.

No segundo parágrafo desse caderno, ele se dedica à uma investigação do princípio educativo e realiza uma análise crítica da reforma educacional de Gentile (Gramsci, 2011a). Como instituição que contribui para a conformação de formas de pensar e conceber o mundo, ele destaca o papel da escola na construção de uma concepção de mundo unitária que ajude na superação das concepções fragmentárias, baseadas no folclore, na religião e no senso comum. Para isso, a escola unitária deveria ter o trabalho como princípio educativo.

Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo no qual se baseavam as escolas primárias era o conceito de trabalho, que não pode se realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si mesmo como liberdade e não por simples coerção (Gramsci, 2011a, p. 43, C. 12, § 2).

O trabalho é aqui entendido em seu sentido ontológico e antropológico, trata-se do trabalho como atividade humana dirigida à uma finalidade tal como em Marx (1999), portanto, como conceito abstrato e experiência concreta.

O trabalho, como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade –, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana (Marx, 1999, p. 64-65).

Ao discutir o processo educativo escolar de sua época, Gramsci (2011a, C. 12, § 2) critica o fato de não existir “unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre educação e instrução” (p. 44). Adverte, contudo, que a separação entre instrução e educação foi um erro da pedagogia idealista, pois não é possível separá-las de forma absoluta, uma vez que o estudante é sujeito do processo educativo.

Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um “recipiente mecânico” de noções abstratas, o que é absurdo, além de ser “abstratamente” negado pelos defensores da pura educatividade precisamente contra a mera instrução mecanicista (Gramsci, 2011a, p. 44, C. 12, § 2).

Para o autor, o nexos instrução-educação ocorre na medida em que o professor, consciente das diferenças culturais presentes na sociedade e entre a criança e o adulto, organiza um processo de ensino e orienta os estudantes para que possam refletir sobre os saberes

populares e os conhecimentos científicos e se apropriem daqueles que permitem a elaboração de uma concepção unitária de mundo.

Se o corpo docente é deficiente e o nexos instrução-educação é abandonado, visando resolver a questão do ensino de acordo com esquemas abstratos nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corporeidade material do certo e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente, ou seja, de modo teórico (Gramsci, 2011a, p. 44, C. 12, § 2).

Ao analisar a Reforma Gentile, Gramsci (2011a, C. 12, § 2) afirma que de nada valerá mudar os programas e a organização disciplinar se a crise da escola não for compreendida como expressão da crise do modo tradicional de vida intelectual e moral, que separa a escola da vida. Observa que “os novos programas, quanto mais afirmam e teorizam sobre a atividade do discente e sobre sua operosa colaboração com o trabalho do docente, tanto mais são elaborados como se o discente fosse mera passividade” (p. 45), e em nada contribuem para a superação da crise. O trabalho como princípio educativo tem como pressuposto justamente garantir a unidade entre escola e vida. “Assim, retorna-se à participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida” (p. 45).

Outra falsa contraposição analisada por Gramsci é entre escola conteudista e escola formativa. Como a formação não ocorre no vácuo, a escola demanda um conteúdo que, apresentado aos estudantes numa perspectiva formativa, constitui o fundamento do humanismo cultural mais geral, isto é, a escola desinteressada ou não imediatamente interessada.

Assim, as mudanças para resolver a crise da escola eram mais complexas do que pareciam, não se tratava apenas de mudanças programáticas, mas de todo um complexo social.

A luta contra a velha escola era justa, mas a reforma não era uma coisa tão simples como parecia; não se tratava de esquemas programáticos, mas de homens, e não imediatamente de homens que são professores, mas de todo complexo social do qual os homens são expressão. Na realidade, um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que se tornem mais cultos; ele desenvolverá, com escrupulo e consciência burocrática, a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta, e com a ajuda do ambiente social, a “bagagem” acumulada (Gramsci, 2011a, p. 44-45, C. 12, § 2).

Destaca-se nesta citação o papel do professor no processo educativo, mas também o do estudante, que poderá, a despeito do professor, aprender por conta própria, dada sua imersão no contexto social. Gramsci (2011a, C. 12, § 2) alerta, entretanto, que diante dos novos

programas, e da “queda geral no nível do corpo docente, simplesmente não existirá mais nenhuma ‘bagagem’ para organizar” (p. 45). Ele refere-se à “bagagem” que o próprio estudante poderia organizar, estando este num ambiente cultural rico de experiências e conhecimentos sistematizados. Entrementes, isso não minimiza a reponsabilidade da escola e do professor no processo educativo.

Para o autor, o fundamento e a organização da escola numa dada sociedade são condicionados à consciência de toda a nação, da qual os professores são expressão, “ainda que amesquinhada, e não certamente uma vanguarda” (Gramsci, 2011a, p. 43, C. 12, § 2).

Ainda como parte da análise crítica da Reforma Gentile, Gramsci (2011a, C. 12, § 2) afirma que “os novos programas deveriam ter abolido completamente os exames” (p. 45). Isso porque eles se pareciam mais com “jogo de azar” do que propriamente um momento em que se podia verificar de forma sistematizada o grau de conhecimento dos estudantes. Com a reforma da escola italiana na década de 1920, Gramsci parecia vislumbrar uma escola que se esvaziava em termos de conteúdo e preenchia este vazio com forte apego aos exames.

Ele considerava que a Reforma Gentile havia realizado mudanças na escola no que se refere à instrução e ao aprendizado de noções concretas que eram prejudiciais à formação dos estudantes. Manifestava preocupação com o que denominava de afrouxamento da disciplina de estudo e afirmava que o estudo é também um trabalho, por sinal bastante cansativo, que exige esforço.

É um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento. A participação das massas mais amplas na escola média traz consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar “facilidades”. Muitos pensam que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a só considerar como trabalho e fadiga o trabalho manual (Gramsci, 2011a, p. 51-52, C. 12, § 2).

Para Gramsci, era necessário enfrentar essas questões e resistir à tendência de facilitar os estudos, à medida que eles demandam esforço e interesse, sem os quais o processo de ensino e de aprendizagem será desnaturado. Pois “se se quiser uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, a partir de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será necessário superar enormes dificuldades” (Gramsci, 2011a, p. 52, C. 12, § 2).

Essa concepção de educação que Gramsci desenvolve mais sistematicamente nos *Cadernos do cárcere* pode ser encontrada em forma de reflexão sobre a educação dos filhos Delio e Giuliano e da sobrinha Mea, na correspondência epistolar que trocou, durante os anos de prisão, com a esposa, que vivia na então União Soviética, e com a família da Sardenha. Na base de sua concepção de educação está à ideia de que a “vida é uma luta para nos adaptarmos ao ambiente, mas também, e especialmente, para dominá-lo e não nos deixarmos esmagar por ele” (Gramsci, 2005, p. 439).

Uma questão bastante presente nas cartas diz respeito ao espontaneísmo na educação das crianças. Como visto, Gramsci considera necessário que o adulto oriente e direcione o processo educativo, o que implica, em certa medida, um tipo de coerção, com base na “autoridade que vem do afeto e da convivência” (Gramsci, 2005, p. 439)¹⁰.

Numa carta de 14 de julho de 1930 à esposa Giulia, na qual discute a educação dos filhos, diz acreditar que “com as crianças, até que sua personalidade chegue a um certo grau de desenvolvimento um pouco de pedantismo seja necessário e indispensável” (Gramsci, 2005, p. 432), e adverte que, normalmente, o direcionamento que deve ocorrer antes da adolescência é muitas vezes praticado entre os 12 e 16 anos, quando é prejudicial e já não pode ter o efeito orientador que teria na infância¹¹.

Em outra carta, de 30 de dezembro de 1929, Gramsci escreve que a concepção de educação de Giulia e da respectiva família lhe parecia “excessivamente metafísica”, ou seja, que elas partiam do pressuposto de que o homem está em potência na criança e que o papel da educação é ajudar a criança a desenvolver algo que está latente. Ele, ao contrário, pensava “que o homem é toda uma formação histórica obtida com a coerção (entendida não só no sentido brutal e da violência externa)” (Gramsci, 2005, p. 386).

Assim, na correspondência com a família, Gramsci vai delineando uma concepção de educação na qual o adulto cumpre o importante papel de garantir sistematicidade e organicidade ao processo educativo. Nesse sentido, ele se contrapõe às propostas pedagógicas que reivindicam total liberdade e autonomia da criança, numa idolatria à espontaneidade. Isso não

⁹ Carta de 25 de agosto de 1930, endereçada ao irmão Carlo.

¹⁰ Carta de 25 de agosto de 1930, endereçada ao irmão Carlo.

¹¹ Ver carta ao irmão Carlo, de 25 de agosto de 1930.

significa, contudo, como vimos nos *Cadernos*, que ele não estivesse atento ao autoritarismo e ao formalismo que muitas vezes imperava na atividade educativa, nem que não os criticasse.

Ao analisar o que chamou de marca social da escola, ou seja, a existência de tipos diferentes de escolas, destinadas ao público de acordo com suas condições sociais, Gramsci chamou atenção para o fato de a escola tradicional ser “oligárquica”, não pelo seu modo de ensinar, mas porque destinava-se a formar as classes dirigentes e não ser acessível às classes subalternas. Para ele, a marca social da escola era dada pelo fato de o tipo de educação destinado à formação de dirigentes não estar disponível a todos. “A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental” (Gramsci, 2011a, p. 49. C. 12, § 2).

Para superar essa condição da escola, no contexto analisado por Gramsci, ele elaborou a proposta de escola única ou unitária.

Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um único de escola preparatória (primária-média) que conduza os jovens até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (Gramsci, 2011a, p. 49, C. 12, § 2).

Um aspecto fundamental das análises de Gramsci sobre a escola de seu tempo, em comparação com a escola tradicional, era sua oposição aos diferentes tipos de escola que serviam a diferentes classes sociais, de forma a reproduzir as diferenças sociais. A escola destinada às classes subalternas, pela sua característica de formação técnica, não oferecia uma formação humanística de cultural geral, base para o exercício de direção e para a construção de uma nova hegemonia em torno dos interesses das classes subalternas. Por isso, considerava que a multiplicação das escolas técnicas, com currículo voltado à preparação para o exercício de uma profissão de caráter técnico, desvinculado de um conteúdo de formação cultural geral, tal como estava acontecendo na Itália dos anos de 1920, mantinha justamente aquilo que se criticava na escola tradicional. “A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de ter uma tendência democrática” (Gramsci, 2011a, p. 49, C. 12, § 2).

Para Gramsci (2011a), não basta que a escola prepare o operário qualificado, é preciso dar-lhes os meios para que se torne um “governante”, mesmo que abstratamente em condições gerais para poder fazê-lo, pois “a democracia política tende a fazer coincidir governantes e

governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade” (Gramsci, 2011a, p. 50, C. 12, § 2).

Mas, em suas análises, a escola que se estruturava na Itália nos anos de 1920, aquela destinada aos subalternos, não dava sequer a possibilidade de ampliação do tipo de educação que formava tecnicamente os dirigentes.

Mas o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer a conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada, num ambiente social político que restringe ainda mais a “iniciativa privada”, no sentido de dar esta capacidade e preparação técnico-política, de modo que, na realidade, retorna-se as divisões em “ordens”, juridicamente fixadas e cristalizadas em vez de superar as divisões em grupos: a multiplicação das escolas profissionais, cada vez mais especializadas desde o início do currículo escolar, é uma das mais evidentes manifestações desta tendência (Gramsci, 2011a, p. 50, C. 12, § 2).

Para Gramsci, a formação técnico-profissional precoce e desvinculada da formação de cultura geral retirava das classes populares as possibilidades que uma educação desta natureza oferece ao desenvolvimento das capacidades de direção, tão fundamental à organização dos subalternos e à construção de uma nova hegemonia. Por isso, este tipo de escola, ao contrário de democratizar a educação, tende a manter a estratificação escolar e imprime uma marca social à escola, opondo-se, portanto, à proposta de uma escola primária e média de caráter unitário.

Assim, o trabalho como princípio educativo, a unidade entre teoria e prática, trabalho manual e intelectual que devem orientar a organização curricular da escola, entendida de forma ampla, está vinculada à concepção de intelectual do autor dos *Cadernos do cárcere*. Para Gramsci, não há atividade humana desprovida de intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*, e é neste sentido que todos os homens são intelectuais. Contudo, é importante considerar que existem graus diferenciados na relação entre esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso; portanto, há atividades em que o esforço de elaboração intelectual é maior que o esforço muscular-nervoso e vice-versa.

Dessa forma, para a construção de uma nova camada de intelectuais, diferentemente da tradicional categoria de intelectual, representada pelo literato, filósofo, artista, é necessário um novo equilíbrio entre atividades muscular e intelectual.

O problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que cada um possui em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e fazendo com que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova perpetuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo (Gramsci, 2011a, p. 53, C. 12, § 3).

Observa-se que a preocupação de Gramsci, em termos de formação do novo homem, está justamente em como articular de forma unitária a especialização (conhecimento técnico/profissional) à formação política (conhecimento humanista/cultural) que lhe dê a capacidade de ser dirigente.

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político) (Gramsci, 2011a, p. 53. C. 12, § 3).

Trata-se da construção de uma sociedade em que todos sejam capazes de dirigir, independentemente de ocuparem ou não esta função, nos diferentes níveis de direção que poderão realizar. O fundamental para Gramsci é que cada indivíduo desenvolva este conhecimento e capacidade, sendo a escola, em todos os níveis, um espaço importante para isso.

A temática gramsciana da educação em trabalhos acadêmicos sobre políticas educacionais¹²

Os autores que trabalharam a temática da educação em Gramsci destacaram a proposta de escola unitária do autor, sublinhando a importância de uma formação humanista, de cultura geral, articulada ao conhecimento técnico necessário ao trabalho produtivo. Assim, a escola

¹² Com o objetivo de evitar a exposição dos autores das teses e dissertações analisadas, decidiu-se por não indicar cada uso ou apropriação do pensamento de Gramsci ao respectivo autor, mas apresentar e analisar as diferentes formas pelas quais o pensamento do autor tem sido compreendido por pós-graduandos da área da Educação. As referências das teses e dissertações encontram-se no final do texto. O leitor interessado em saber qual ou quais pós-graduandos utilizaram determinados conceitos, poderá consultar o relatório de pós-doutorado, intitulado *Apropriações e usos das contribuições teóricas de Antonio Gramsci em pesquisas sobre políticas educacionais (2000-2010)*, de autoria de Márcia Aparecida Jacomini, disponível na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

unitária significaria novas relações entre o trabalho intelectual e manual não apenas na instituição escolar, mas também na sociedade.

Ao discutir o papel do professor na formação dos estudantes, os pós-graduandos salientaram que, na perspectiva gramsciana, o professor deve fornecer aos estudantes as fontes genuínas da cultura, tendo em vista a importância de as classes subalternas se apropriarem do conhecimento construído pela humanidade, como elemento fundamental à formação de uma concepção de mundo diversa daquela da classe dominante. Nessa perspectiva, foi apresentada a crítica de Gramsci à escola tradicional e sua apreciação crítica e cuidadosa em relação à escola nova. Para Gramsci, a escola unitária deveria superar certo espontaneísmo da escola ativa e o mero ativismo da escola profissionalizante com uma formação baseada na maturidade e autonomia intelectual e moral e na liberdade para a escolha profissional.

Os autores sublinharam que a proposta de escola unitária rompe com a dicotomia de um ensino clássico aos filhos das classes dirigentes e um ensino instrumental aos filhos dos trabalhadores e organiza o processo educativo de forma a contribuir para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e manuais, com foco na criatividade e na autonomia dos estudantes.

Tendo como referência a leitura de Paolo Nosella dos escritos de Gramsci, um dos autores sublinhou que a luta do autor dos *Cadernos* para mudar a escola tradicional nunca significou um rebaixamento das exigências escolares para garantir uma boa formação aos estudantes; assim, a democratização da escola que Gramsci defendia não se coaduna com uma ampliação do acesso a uma escola desprovida das reais condições para promover uma educação de qualidade às classes subalternas. Uma escola com essas características para toda população, nas análises de Gramsci, deve ser responsabilidade do Estado que, para tal, precisa aumentar os recursos destinados à educação.

Também nos trabalhos foi destacado o papel da escola na formação de intelectuais de todos os níveis, salientado que os professores cumprem um papel progressivo quando se colocam como intelectuais orgânicos das classes populares e são comprometidos com a transformação da sociedade.

Em relação à dualidade escolar, um dos autores recorreu às análises de Manacorda para dizer que ela surge na idade moderna, na medida em que, com a consolidação da burguesia, a ideia de uma educação igual a todos não se consolidou e, sob o modo de produção capitalista,

a educação passou a ser diferenciada de acordo com as classes sociais. Os autores assinalaram que a dualidade escolar é a marca dos sistemas educacionais no capitalismo.

Também discutiram a ideia de uma “escola desinteressada”, baseada numa racionalidade emancipadora para a luta pela transformação da sociedade, em contraposição à “escola interessada”, baseada numa racionalidade instrumental/utilitarista. Nessa discussão, foi sublinhada a crítica de Gramsci às escolas profissionais de seu tempo, destinadas aos trabalhadores, enquanto os filhos das classes dominantes recebiam uma educação humanística de cultura geral. Os autores registraram que, na análise de Gramsci, a proliferação de escolas técnicas dava uma sensação de democratização da educação que era falsa, posto que uma qualificação do trabalhador apartada daquela formação que oferece as condições para uma atuação política de direção na sociedade não deve ser compreendida como uma real democratização da educação e da sociedade. Ainda sobre isso, foi apresentado que, para Gramsci, a escola tradicional era oligárquica porque se destinava aos grupos dirigentes, e não pelo seu modo de ensinar, pois não é a formação de dirigentes que dá a marca social da escola, mas o fato de que cada grupo social tem um tipo de escola que perpetua as diferenças sociais, formando as classes subalternas sempre para funções instrumentais e não dirigentes.

Também foi apresentada num trabalho a ideia de que, enquanto “aparelho de hegemonia da sociedade civil”, a escola pode contribuir para a construção de uma contra-hegemonia.

Em relação ao trabalho como princípio educativo, os autores destacaram que Gramsci compreendia que o trabalho era o princípio educativo da escola elementar e que a escola deve organizar-se em torno do trabalho, em sentido genérico, como atividade que constitui nossa humanidade. Não se trata de uma preparação para o mercado de trabalho, mas do trabalho enquanto atividade que dá unidade entre teoria e prática e nos produz enquanto seres humanos individual e coletivamente.

Um autor também salientou que a escola unitária proposta por Gramsci não pode ser realizada de forma plena na sociedade capitalista, dado que sua proposta implica uma educação de cultura geral e profissional para todos e, no capitalismo, a escola tem sido marcada por uma dualidade que distingue o tipo de formação de acordo com a classe social.

Também foram feitas breves referências à importância que Gramsci atribuiu ao aumento do corpo docente, para que os professores pudessem dedicar a atenção necessária ao conjunto dos estudantes; à crítica que ele faz à escola elitista e à defesa de uma escola na qual todos os

jovens tenham acesso à cultura; à falsa dicotomia entre instrução e educação, na medida em que para o autor a instrução está contida na educação; e à compreensão de que a escola, principalmente quando prevalece sua função conservadora, não tem um papel de vanguarda num processo revolucionário.

A partir dos diferentes objetos de estudo analisados nos trabalhos, os autores fizeram uso das concepções de escola e de educação de Gramsci para pensar a educação na atualidade. Consideraram que, de modo geral, as políticas educacionais em seus vários aspectos, especialmente nos anos de 1990, período mais analisado pelos autores das teses e dissertações, colocam-se na contramão do pensamento de Gramsci, à medida que estão pautadas numa perspectiva economicista e instrumental para certificação de competências.

Reiteraram que, ao contrário do que propõem as políticas educacionais analisadas, na escola unitária pensada por Gramsci há unidade entre teoria e prática, ciência e técnica, visando garantir a todos a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos para uma melhor compreensão da realidade e preparação para a atuação política.

Apropriações e contribuições do pensamento gramsciano sobre educação: algumas reflexões

Em relação às ideias e conceitos gramscianos relacionados à educação mobilizados pelos autores dos trabalhos, consideramos que eles foram adequados às análises dos objetos de estudo e contribuíram para compreender a escola e as políticas educacionais no capitalismo, em tempos de neoliberalismo, numa perspectiva crítica. Em apenas um dos nove trabalhos analisados, as ideias de Gramsci não orientaram as análises do objeto de estudo, mas indicaram a perspectiva epistemológica com a qual o autor desenvolveu a pesquisa.

A partir dessas considerações gerais, gostaríamos de problematizar algumas interpretações visando contribuir com as reflexões e estudos sobre as apropriações e usos do pensamento de Gramsci na área da Educação.

Iniciamos destacando as aproximações que alguns pós-graduandos fizeram entre os pensamentos de Antonio Gramsci e Paulo Freire, tomando-os como convergentes em vários

aspectos e problematizando as referências a Boaventura de Souza Santos como autor cujo pensamento se aproxima dos escritos de Gramsci.

Num dos trabalhos, as análises foram realizadas com base em autores que, tendo como referencial teórico o pensamento gramsciano, estudaram a mesma temática que o autor. No decorrer do trabalho, o pós-graduando fez várias citações do livro *Pelas mãos de Alice*, de Boaventura Souza Santos, indicando que este autor tem um referencial teórico gramsciano. Entretanto, é interessante notar que não há nenhuma citação ou referência aos escritos de Gramsci, seja no texto ou nas referências bibliográficas do livro de Boaventura Souza Santos, o que nos faz pensar se de fato as análises do autor empreendidas neste livro estão em consonância com o pensamento de Antonio Gramsci. Além disso, as reflexões e análises empreendidas por Boaventura Souza Santos comungam mais com uma perspectiva pós-moderna que com o materialismo histórico dialético que orienta o pensamento de Gramsci.

Em relação ao que consideramos imprecisões nas apropriações e usos do pensamento gramsciano, destacamos a afirmação de um autor, tendo como referência Manacorda, de que para Gramsci o Estado não deveria gastar com estudantes pouco capazes somente porque eram filhos de classes abastadas. Gramsci realiza esta discussão num contexto em que nem todos tinham acesso à escola secundária e que o acesso era definido pela condição social, e não pelo desempenho escolar, o que penalizava os estudantes das classes populares. Num contexto de direito à educação e universalização de toda a educação básica sob a responsabilidade do Estado, a discussão do acesso a partir do desempenho ou capacidade dos estudantes fica desprovida de sentido, qualquer que seja a classe social.

No que se refere à interpretação dos escritos de Gramsci, problematizaremos as questões da viabilidade da escola unitária nas sociedades capitalistas e do professor como intelectual na acepção gramsciana, tendo em vista a continuidade do debate.

Entre pesquisadores da área educacional, há diferentes entendimentos sobre a implementação de uma escola unitária nos termos gramscianos na sociedade capitalista. Um dos autores dos trabalhos aqui analisados afirmou que a escola unitária não pode ser realizada neste tipo de sociedade.

Com base nos escritos de Gramsci, vimos que ele elaborou a proposta de escola unitária como resposta à crise pela qual a escola italiana de sua época passava, portanto, tratava-se de uma concepção de educação para disputar as políticas educacionais na sociedade capitalista da

época e, nesse sentido, colocava-se a necessidade de construção de uma hegemonia em torno do projeto educacional da escola unitária.

Mas vimos também que o projeto de escola unitária está articulado ao conjunto do pensamento do autor, que se guia por compreender a sociedade em que vive a partir de categorias teóricas que melhor explicam a realidade e por elaborar as melhores formas de luta para superar o capitalismo e construir uma sociedade regulada ou socialista. Para Gramsci, a luta contra o capitalismo passava pela disputa ideológica em torno de uma nova hegemonia que pudesse dar sustentação a uma ruptura revolucionária. Portanto, construir uma hegemonia em torno de uma proposta educacional de escola unitária é uma tarefa que se coloca para a luta pelo socialismo e não apenas como algo para ser realizado no socialismo. O quanto se poderá realizar dos pressupostos da escola unitária numa sociedade capitalista dependerá da correlação de forças entre as classes e da mobilização das classes populares em defesa de uma escola unitária, já que se trata de uma proposta que contempla principalmente os interesses destas classes.

Talvez isso possa ser mais bem compreendido se articulado à discussão que Gramsci (2012) realiza sobre a reforma cultural. O autor considera que uma reforma intelectual e moral deve estar articulada a uma reforma econômica, ou seja, não é possível uma sem a outra. Isso não significa que a reforma econômica deve preceder a reforma intelectual e moral, como foi afirmado por um dos autores dos trabalhos. As reflexões de Gramsci indicam, especialmente em relação à hegemonia, que no programa de uma reforma econômica estão os elementos da reforma cultural. Isso significa que os passos que são dados rumo à transformação das formas de produção e apropriação capitalistas estão articulados, numa relação dialética, às mudanças nas concepções hegemônicas que justificam ideologicamente a propriedade privada e a apropriação de mais-valia. Ou seja, a reforma intelectual e moral, que exige outro tipo de escola, deve ter início na luta contra o capitalismo, na construção de uma nova hegemonia que contribuirá para a transformação da sociedade, mesmo que só possa ser desenvolvida integralmente na nova sociedade.

Sobre a segunda questão, encontramos em alguns trabalhos a ideia de que os professores são intelectuais orgânicos das classes populares. Primeiro, é importante considerar que os professores não formam uma categoria homogênea, com uma concepção de mundo única; pelo contrário, há entre os docentes talvez tantas concepções de mundo, inclusive concepções desagregadas, quanto há na sociedade e, portanto, não é exato afirmar que os professores são

intelectuais orgânicos das classes subalternas. Parece ser mais exato dizer que entre os professores, considerando todos os níveis de ensino, há intelectuais orgânicos das diferentes classes sociais.

Segundo, caberia verificar se o conjunto dos professores desempenha na sociedade a função de intelectual, no sentido gramsciano de atuar conscientemente como elaboradores, organizadores ou divulgadores de dada concepção de mundo. Nos termos em que todos os homens são intelectuais, certamente os professores são intelectuais tal como apresentado por Gramsci, e na profissão docente prevalece o trabalho intelectual, mas não compartilhamos do entendimento de que todos os professores exercem a função de intelectual orgânico na sociedade na acepção gramsciana.

Breves considerações para finalizar

Neste artigo, analisamos teses e dissertações sobre políticas educacionais que adotaram Gramsci como referencial teórico, mais precisamente suas ideias e concepções sobre educação e escola. Observamos que os escritos do autor sobre o tema foram referenciais importantes para os pós-graduandos analisarem as políticas educacionais e a escola numa perspectiva crítica, mas em alguns casos verificamos certa imprecisão no uso das ideias do autor sardo.

Alguns autores indicaram que a dualidade escolar do sistema educacional italiano analisada e criticada por Gramsci nos anos de 1920 está presente na educação escolar brasileira contemporânea. Também indicaram que a proposta gramsciana de escola unitária foi elaborada como uma alternativa de concepção e de organização da educação escolar, que levaria à superação dos diferentes tipos de escola, formatados de acordo com as classes sociais, além de ser um embrião para a construção de uma escola única de educação básica que tenha o trabalho como princípio educativo e integre teoria e prática, escola e vida, trabalho manual e trabalho intelectual.

Assim, podemos dizer que os escritos de Gramsci sobre a temática educacional têm contribuído para uma compreensão reflexiva e crítica da escola contemporânea e iluminado a construção de propostas alternativas de organização da escola e de políticas para a educação, demarcando a atualidade das reflexões educacionais do autor.

As categorias gramscianas serviram também para os mestrandos e doutorandos refletirem sobre os limites que a sociedade capitalista brasileira impõe à realização de uma verdadeira democratização da escola e discutirem a necessidade de transformação da própria sociedade. Nesse sentido, o referencial teórico gramsciano tem alimentado uma reflexão sobre educação mais ampla e aprofundada, e articulada à forma de produção material e cultural numa sociedade dividida em classes e com marcante desigualdade social.

Nesse contexto, reiteremos a importância de os pesquisadores, ao mobilizarem conceitos, ideias e análises de Gramsci sobre educação e escola, considerarem que eles se articulam em alguma medida ao conjunto do pensamento do autor e, a despeito de sua universalidade no sentido de ser um clássico, é necessário apreciá-lo no marco de sua historicidade.

Sabemos que nem sempre um estudo aprofundado do pensamento de Gramsci é possível aos pesquisadores que estão se formando nos cursos de mestrado e doutorado quando ele não é objeto de estudo, mas referencial teórico, e isso não deve desencorajar os jovens pesquisadores de se apropriarem das categorias gramscianas e de as usarem em seus trabalhos, quando elas explicam e enriquecem os entendimentos sobre os fenômenos educacionais, mas devem fazê-lo cientes de que as reflexões sobre educação e escola mantêm estreita relação com um conjunto de conceitos, a exemplo de hegemonia, intelectual e ideologia, que adquiriram novos significados no pensamento de Gramsci.

Nesse sentido, os programas de pós-graduação em Educação podem contribuir para um uso mais preciso do pensamento do autor, ofertando cursos que propiciem a leitura dos escritos de Gramsci, com base nos estudos filológicos e na edição dos cadernos, das cartas e dos escritos políticos do final da década de 1990 e início dos anos 2000, coordenada por Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques.

Referências

- Broccoli, A. (1979). *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. México: Nueva Imagem.
- Dias, E. F. (1996). Sobre a leitura dos textos gramscianos. In E. F. Dias, L. Secco, O. Coggiola, R. Massari, & R. Braga (Orgs.), *O outro Gramsci* (pp. 105-122). São Paulo: Xamã.
- Gomes, J. M. (2017). *A apropriação de Gramsci na pesquisa em educação no Brasil (1976-2012)*. Tese de Doutorado, Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Gramsci, A. (2002). *Cadernos do cárcere: literatura, folclore, gramática* (Vol. 6). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (2005). *Cartas do cárcere: 1926-1930* (Vol. 1). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (2007). *Cadernos do cárcere: temas de cultura, ação católica, americanismo e fordismo* (Vol. 4, 2 ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (2011a). *Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo* (Vol. 2, 6 ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (2011b). *Cadernos do cárcere: o Risorgimento, notas sobre a história da Itália* (Vol. 5, 2 ed.). Edição Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (2012). *Cadernos do cárcere: Maquiavel, notas sobre o Estado e política* (Vol. 3, 5 ed.). Edição Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (2013). *Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da Filosofia, a filosofia de Benedetto Croce* (Vol. 1, 6 ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (2014). *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi.
- Horta, J. S. B. (2008). A educação na Itália fascista: as reformas Gentile (1922-1923). *Revista História da Educação*, 12(24), 179-223. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29249>
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Marx, K. (1999). *O capital: crítica da economia política: livro 1: o processo de produção do capital* (Vol. 1, 17a ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Secco, L. (2002). *Gramsci e o Brasil: recepção e difusão de suas ideias*. São Paulo: Cortez.

Silva, A. A., & Jacomini, M. A. (Orgs.). (2016). *Pesquisa em políticas educacionais: características e tendências*. Feira de Santana: UEFS.

Teses e dissertações analisadas

Andrade, F. A. (2003). *O Estado e a formação do “cidadão-trabalhador”: educação, cidadania e trabalho no Brasil hoje*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Camini, I. (2009). *Escola itinerante dos acampamentos do MST: um contraponto à escola capitalista?* Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Cardoso, E. M. S. (2006). *Formação continuada de professores: uma repercussão na prática pedagógica?* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

Gramsci, A. (2005). *Cartas do cárcere: 1931-1937* (Vol. 2). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Magalhães, L. K. C. (2008). *Formação e trabalho docente: os sentidos atribuídos às tecnologias da informação e da comunicação*. Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Nogueira, E. S. (2003). *Políticas de formação de professores: a formação cindida (1995-2002)*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Pires, L. L. A. (2005). *A criação de universidades tecnológicas no Brasil: uma nova institucionalidade para a Educação Superior*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

Santos, C. A. (2008). *A expansão da educação superior rumo à expansão do capital: interfaces com a educação a distância*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Santos, N. R. C. (2006). *Educação do campo e alternância: reflexões sobre uma experiência na Transamazônica/PA*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Souza, J. B. (2004). *Cursos sequenciais: a “marca social” da escola superior no Brasil*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Submetido à avaliação em 01 de outubro de 2018; revisado em 11 de junho de 2019; aceito para publicação em 13 de junho de 2019.