

TEORIAS DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E DA EDUCAÇÃO: UM DEBATE
À LUZ DE GRAMSCI

TEORÍAS DE LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y LA EDUCACIÓN: UN
DEBATE A LA LUZ DE GRAMSCI

THEORIES OF SOCIAL TRANSFORMATION AND EDUCATION: DEBATE
IN THE LIGHT OF GRAMSCI

Lorivaldo do Nascimento¹

Aparecida Favoreto²

Resumo: O artigo objetiva refletir sobre as teorias que apontam a possibilidade de promover a transformação da sociedade, entre as quais, prioriza-se as que pontuam a educação escolar como força transformadora. Este é um tema complexo que possui análises diversas, o qual exige ser retomado, visto que na atualidade, na medida em que alguns pontuam que vivemos o fim da história, outros afirmam que estamos prestes a um novo salto qualitativo e, neste aspecto, entre as inúmeras possibilidades, a escola tem sido citada, ora como determinante, ora como resultante. Diante desta questão, recupera-se alguns enunciados da teoria marxista, em especial, debruça-se sobre o pensamento gramsciano e, considerando a reorganização do capitalismo nas últimas décadas, busca-se refletir sobre o significado da sua categoria político-pedagógica na atualidade.

Palavras-chave: Teorias da transformação; Pensamento marxista; Gramsci; Educação Escolar.

Resumen: El artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las teorías que apuntan a la posibilidad de una transformación de la sociedad entre las cuales, se da prioridad a aquellas que señalan a la educación escolar como una fuerza transformadora. Es un tema complejo que tiene diferentes análisis, el cual requiere ser retomado, ya que hoy, como algunos señalan que estamos viviendo el fin de la historia, otros afirman que estamos a punto de dar un nuevo salto cualitativo y, en ese sentido, entre las innumerables posibilidades, se ha mencionado a la escuela, a veces como determinante, a veces como resultado. Frente a esta interrogante, se recuperan algunos enunciados de la teoría marxista, en particular, se centra en el pensamiento gramsciano y,

¹ Professor do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Foz do Iguaçu, Paraná. Doutor em Teologia Dogmática pela Università Gregoriana de Roma. Doutorando e Mestre em Educação pela Unioeste, *Campus* de Cascavel, PR. Membro do Grupo de Pesquisa História e Historiografia na Educação (UNIOESTE| CNPq). ORCID: 000-0001-9741-2076, E-mail: lorinasci@yahoo.com.br

² Docente Associada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Professora e Pesquisadora no Mestrado e Doutorado em Educação e no Colegiado de Pedagogia da UNIOESTE - Cascavel, PR. Membro e líder do Grupo de Pesquisa História e Historiografia na Educação (UNIOESTE/CNPq). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná; Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá; Graduada em História pela Universidade Estadual de Maringá. ORCID: 0000-0003-3883-5604, e-mail: cidadafavoreto20@gmail.com

considerando la reorganización del capitalismo en las últimas décadas, se busca reflexionar sobre el sentido de su categoría político-pedagógica en la actualidad.

Palabras clave: Teorías de transformación; Pensamiento marxista; Lucha de clases y educación escolar.

Abstract: The article aims to reflect on the theories that point to the possibility of a transformation of society, among which, priority is given to those that point to school education as a transforming force. It is a complex theme that has different analyses, which requires to be resumed, since today, as some point out that we are living the end of history, others claim that we are about to take a new qualitative leap and, in this respect, among the in countless possibilities, the school has been mentioned, sometimes as a determinant, sometimes as a resultant. Faced with this question, some statements of Marxist theory are recovered, in particular, it focuses on Gramscian thought and, considering the reorganization of capitalism in recent decades, it seeks to reflect on the meaning of its political-pedagogical category today.

Keywords: Transformation theories; Marxist thought; Class Struggle and School Education.

INTRODUÇÃO

Logo que instaurado o Estado burguês, surgiram os movimentos operários, nos quais foi intenso o debate sobre a possibilidade de a classe operária fazer ou não a sua revolução. Neste aspecto, algumas discussões recaíram sobre o entendimento da relação entre processo histórico, a atuação das forças revolucionárias e o papel da educação escolar na transformação **da** ou **na** sociedade³.

Sobre a questão, cabe ainda ressaltar que a tomada do poder político pelos bolcheviques na Rússia (1917) e sua recentemente queda (1989)⁴, influenciaram em muito os debates. Muitos a classificam como autoritária, enquanto outros a consideram um desvaneio. Neste sentido, argumentam que não existe outra possibilidade de constituição social, a não ser aquela que caminha paulatinamente para a realização da natureza humana⁵. Também há quem diga que o progresso da humanidade está associado

³ O termo transformação **da** sociedade pode ser equiparado à revolução, isto porque, pressupõe um rompimento com a estrutura anterior. Já a transformação **na**, pode significar reformas, ações pontuais que mudam algumas questões, preservando a estrutura. Sobre Consultar: Klein; Favoreto e Figueiredo (2013) e Favoreto e Galter (2020).

⁴ Não há consenso sobre o caráter socialista do regime soviético. Hobsbawm (2000, p. 108), por exemplo, argumentou que o chamado “socialismo real” não rompeu com as estruturas do capital e citando Lênin, afirmou que a “nacionalização de uma indústria não é, por si mesma, um projeto revolucionário”, pois, muitos países nacionalizaram algumas forças produtivas, sem ser por isto socialistas ou aspirar ser.

⁵ A discussão sobre a natureza humana não se fixa na questão física, mas na ideia de essência humana, constituída de forma independente da cultura. O cristianismo, por exemplo, aponta ser ela sobrenatural,

ao desenvolvimento da ciência e à manutenção dos direitos de liberdade, igualdade e de propriedade privada⁶. De forma semelhante, outros, impulsionados pelo declínio do “socialismo real”, destacam que o processo histórico já está pronto, necessitando apenas realizar algumas mudanças estratégicas e gerenciais, de modo a corrigir as imperfeições da ordem⁷.

Também recentemente, tem crescido o número daqueles que comungam da teoria que não há uma ordem histórica, mas apenas relações que se constituem conforme o contexto. Assim, criticam as análises mais globalizantes e negam a possibilidade de formar um consenso articulador, principalmente, no que se refere ao ideal de transformação da sociedade. Desta forma, teóricos do calibre de Maffessoli (1987), Rorty (1994) entre outros, afirmam que pressupor uma organização social por identidade de classes ou nacional, é uma generalização sem fundamentos, bem como, querer conduzir a humanidade para o progresso ou para a revolução, é uma ilusão.

Porém, em que pese às críticas aos ideais revolucionários, ainda é grande o número de teóricos que comungam deste ideal, entre os quais, há os que afirmam que a escola poderia contribuir com o processo, formando a consciência crítica para a transformação da sociedade. Aliás, esta perspectiva tem sido crescente no Brasil, principalmente depois da divulgação das teorias gramscianas sobre a educação. Todavia, o pensamento gramsciano no que tange ao papel da educação e, em modo particular, o da escola, carrega complexidades teóricas, as quais tem sido objeto de constantes debates.

Diante de tais debates, neste artigo, aponta-se algumas teorias que versam sobre a possibilidade de uma atuação transformadora, procurando verificar como a questão educacional, em específico, a teoria gramsciana, se posiciona no debate. Para tanto, com base em uma pesquisa bibliográfica, buscou-se informações sobre a trajetória histórica da

relacionada ao criador. Hobbes, voltando-se para as relações humanas, afirmou que o homem é mau por natureza. Rousseau, ao contrário, afirmou que a natureza do homem é ser bom. Já Smith, pontuou que o egoísmo seria próprio do homem.

⁶ O pensamento iluminista e/ou sua vertente positivista, pressupõe que cada estágio social pode ser aperfeiçoado pelo uso da ciência, podendo assim, progredir na história.

⁷ Fukuyama (1992), diante da queda do Muro de Berlim, escreveu *O fim da história*, apontando que o modelo burguês seria o mais avançado e específico às necessidades humanas.

organização dos trabalhadores, suas discussões sobre a revolução e como o pensamento gramsciano insere a educação nas discussões.

Sem a pretensão de responder qual é o papel da educação, aponta-se como Gramsci entendeu o papel perante o processo histórico, bem como, a sua relação com as demais instituições da sociedade civil. E, com base nestas reflexões, espera-se construir subsídios teóricos para pensar a atualidade e se ainda é possível falar em uma atuação educacional para a transformação.

CRÍTICOS E REVOLUCIONÁRIOS: DA ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHADORES AO DEBATE ESCOLAR

Para refletir sobre as teorias crítica-revolucionária, inicia-se pelas considerações de Karl Marx (1818 – 1883) e Friedrich Engels (1820 – 1895), os quais partiram do pressuposto que a sociedade capitalista não se fundamenta na igualdade e liberdade anunciadas pelos pensadores liberais, mas na opressão econômica e nas diferenças sociais. Neste sentido, para eles, a fome e a miséria que assolavam a classe trabalhadora, não eram resultantes de uma carência social que poderia ser resolvida com o desenvolvimento da produção. Ao contrário, para eles, quanto mais se desenvolvia as forças produtivas, maior seriam as contradições e diferenças sociais, tornando insustentável a sociedade capitalista. Olhando para o contexto de 1848, ao iniciarem o *Manifesto do Partido Comunista*, escreveram que o espectro do comunismo rondava a Europa.

Seguindo neste raciocínio, pontuaram que só a revolução operária poderia construir uma sociedade justa, igualitária e livre. Então, seria necessário que o proletariado realizasse a sua revolução, de modo a romper com as estruturas que mantinham a subordinação do trabalho ao capital. Neste sentido, acreditavam que o capitalismo já havia produzido as condições objetivas para a revolução proletária. Porém, seria necessária a organização das forças subjetivas, ou seja, a “organização do proletário em classe” ou em “partido político”. No caso, a organização operária deveria aproveitar das “divisões intestinas da burguesia para obrigá-la ao reconhecimento legal de certos interesses da classe operária” (In: MARX e ENGELS, v.1, s/d, p. 29). Continuando em

suas análises, também escreveram que a força revolucionária estaria na “união e entendimento dos partidos democráticos de todos os países”, pois, na união da classe operária estaria o poder para a “derrubada violenta de toda a ordem social existente” (*Ibidem*, p. 47). Logo em seguida, ao concluir, escreveram: “Proletários de todos os países, uni-vos!”.

Em termos gerais, o cenário europeu da época estava marcado por mudanças no setor produtivo que refletiam sobre as relações sociais. Conforme Hobsbawm (1977, p. 328) tudo parecia estar “fora de equilíbrio”. A industrialização que se constituía nas grandes cidades, dissolvia tudo o que era antigo. Os homens de negócios, “as máquinas a vapor, os navios e os canhões do Ocidente – e ante suas ideias -, as velhas civilizações e impérios do mundo capitularam e ruíram” (HOBSBAWM, 1977, p. 19). Ao mesmo tempo, a classe operária crescia vertiginosamente e, ainda que desorganizada, impunha um temor à classe dirigente.

A Revolução Americana de 1776, a Revolução Francesa de 1789 e uma série de erupções franco-britânicas, não deixavam a elite esquecer o poder das massas. Na época, à medida que o capitalismo mostrava seu poder de produção, uma massa de miseráveis rebeldes reunidos no interior das fábricas e em praças públicas, também se fazia conhecer. A sociedade que anunciava seu poder econômico sobre o Antigo Regime, também se via obrigada a controlar crises econômicas e sociais. Às vésperas dos acontecimentos de 1848, o que se via era uma Europa agitada, tanto que Alex de Tocqueville (1987), em um discurso pronunciado à Câmara dos Deputados em 1848, semelhante ao anúncio inicial do *Manifesto comunista*, destacou que a Europa dormia sobre um vulcão, sendo necessário medidas urgentes para evitar a revolução.

Entretanto, em 1850, ao analisar *As lutas de classes na França de 1848 a 1850*, verificando o processo de constituição do Estado burguês, Marx afirmou que a luta de 1848 foi um “um fato parcial que depois de fevereiro não podia fornecer o conteúdo nacional da revolução”, que, assim, permanecia, sob uma forma “dissimulada”, como um “levante geral contra a aristocracia financeira” (In: MARX e ENGELS, v.1, s/d, p. 119-120). Para ele, naquele processo, a classe burguesa, já possuidora dos recursos econômicos, encontrou também espaço no Estado para manter seu modo de vida. Ou seja,

numa manobra política, o Estado burguês tomou para si o privilégio de definir e resolver os problemas em nome de todos. Porém, só em nome, pois, o que se manteve foi o domínio e a ordem de uma classe sobre a outra.

De forma semelhante, Engels, em 1895, na introdução *As lutas de classes na França de 1848 a 1850*, destacou que o “pseudo-democrata Luis Bonaparte” deu um “golpe de Estado” e instaurou a República, encerrando “momentaneamente o período das revoluções de baixo para cima: sucedeu-lhe um período de revoluções de cima para baixo” (In: MARX e ENGELS, v.1, s/d, p.100). Então escreveu que a luta operária deveria ficar atenta a crise econômica, sendo ela a base para a revolução. Deste modo, citando Marx, grifa que:

[...] a crise do comércio mundial, ocorrida em 1847, fora a verdadeira mãe das revoluções de fevereiro e de março e que a prosperidade industrial, que voltara pouco a pouco, a partir de meados de 1848, e chegara ao seu apogeu em 1849-1850, foi a força vivificante na qual a reação europeia hauriu renovado vigor (MARX e ENGELS, v.1, s/d, p. 95).

Embora não seja possível explorar por inteira a questão, destaca-se que para os teóricos marxianos, a crise colocaria empecilho para que uma forma de organização se reproduzisse como tal, exigindo medidas antagônicas ao seu princípio gerador. Sobre isto, Marx e Engels destacaram que a sociedade capitalista era contraditória tanto em sua forma estrutural como na sua superestrutura. Sendo assim, as crises seriam constantes, pressionando a burguesia a buscar novas formas de preservar a sua ordem. Porém, toda ação, seja por intermédio de reformas na política, da gestão econômica e/ou pela propaganda ideológica, estaria fadada ao fracasso, visto que não atingia o cerne da questão. Deste modo, problemas e mais problemas viriam à tona, exigindo outras intervenções. Por outro, a única classe que poderia ser autêntica, seria a operária, visto que nela estaria a possibilidade de se realizar por inteiro, devendo assim, se organizar para a transformação.

Em *O capital*, publicado em 1867, ao expor a complexa relações sociais que dava valor à mercadoria, Marx (1994) mostrou como o capitalismo era dependente de um sistema social unificado por regras que garantia a sua reprodução e permanência. Neste sentido, mostrou que por um lado, a sociedade se fundamentava no desenvolvimento

histórico-social acumulado pela humanidade e se constituía na interdependência entre diversas formas de trabalho, por outro, o sistema dependia da troca acrescida do lucro. Neste caso, a sociedade necessitava manter a produção, a circulação e o consumo, mas, era imprescindível manter a divisão entre o capital e o trabalho.

Segundo Marx (1994), nas relações de produção capitalista, o trabalhador ao ser inserido de forma sistemática na divisão do trabalho e na organização combinada e unificada dos instrumentos de trabalho, teve suas habilidades substituídas pela eficiência da máquina e se tornou simples acessório do processo produtivo. Expropriado do saber e dos bens materiais, numa relação de troca, o trabalho perdeu suas forças e se subordinou aos interesses do capital, o que favoreceria a obtenção do lucro e acumulação do capital⁸. Porém, para que o lucro se efetivasse, o produto teria que ser consumido no mercado. Para tanto, o capitalista necessitaria vencer a concorrência. Nesta corrida, a solução estaria em investir em inovação e diminuição dos custos. Porém, se a inovação aumenta a capacidade produtiva, ela também resulta em dispensa de mão de obra, o que implicaria em maior miséria e acúmulo de mercadorias. Ainda neste processo, sendo a mão de obra a geradora de mais valia absoluta, ao ser excluída da produção, o capital se obrigaria a buscar novas fontes de lucros, ampliando a crise social. Segundo suas palavras:

Essa expropriação se opera pela ação das leis imanentes à própria produção capitalista, pela centralização dos capitais. [...] o emprego econômico de todos os meios de produção manejados pelo trabalho combinado, social, o envolvimento de todos os povos na rede do mercado mundial, e, com isso, o caráter internacional do regime capitalista. À medida que diminui o número dos magnatas capitalistas que usurpam e monopolizam todas as vantagens desse processo de transformação, aumentam a miséria, a opressão, a escravização, a degradação, a exploração; mas, cresce também a revolta da classe trabalhadora, cada vez mais numerosa, disciplinada, unida e organizada pelo mecanismo do próprio processo capitalista de produção (MARX. 1994, p. 881).

Para Marx, não haveria uma só causa, local e/ou momento de crise, mas ela seria inerente ao sistema. Porém, advertiu que diante das contradições e complexidade, o sistema necessitaria de uma unidade, tanto no aspecto produtivo como no social e ideológico. Neste sentido, argumentou que a burguesia contava com o Estado, o qual

⁸ Para Marx (1994), nas relações capitalistas, a fonte de riqueza não está propriamente no trabalho concreto, mas nas relações sociais que se fixam no valor de troca, inclusive entre capital e trabalho.

atuava no sentido de organizar e manter, por força ou por convencimento, as condições para a sua reprodução.

No que se refere à educação, os marxianos não realizaram nenhum estudo sistemático. Segundo Manacorda (2000), Marx e Engels se referiram a ela em apenas três momentos. Primeiro no *Manifesto do Partido Comunista*, em 1848. Depois, no texto das “Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT)”, em 1866 e em *O capital*, em 1867. Em terceiro na “Crítica ao programa de Gotha”, de 1875 que tinha como objetivo formar o primeiro Partido Unitário Operário na Alemanha.

No *Manifesto comunista*, os marxianos afirmaram que a revolução se faria, primeiramente, em ataque à propriedade privada, apenas depois que, em conjunto com outras medidas tomadas pelos revolucionários, se realizaria a educação comunista. Posterior a revolução, o sistema de ensino se faria organizado e sustentado pelo Estado proletário.

Em *O capital*, ao focar no caráter da produção burguesa, Marx (1994) acabou por assinalar a relação entre ensino, ciência e trabalho. Neste aspecto, ele destacou a importância da escola perante o sistema burguês, isto, tanto no aspecto de formar a mão de obra e o cidadão necessário para o capital⁹, mas também, como germe do futuro, visto que para ele, a ciência burguesa traria a possibilidade de aliar trabalho, corpo e mente, de modo a desenvolver todas as possibilidades e, por conseguinte, o ser omnilateral.

Sobre a escola no processo revolucionário, Marx e Engels não atribuíram nenhuma atuação específica para ela. Para eles, a superação do capital não poderia ser enfrentada por um único elemento. Sobre a questão, no Conselho Geral da AIT, em 1866, Marx alertou que o papel da educação no processo revolucionário trazia uma “dificuldade de ordem prática”. Neste sentido, alertou que: “Por um lado, é preciso uma mudança das condições para criar um sistema de instrução novo; por outro lado, é preciso um sistema

⁹ Para Marx (1994), a sociedade industrial gerou a necessidade de enviar as crianças à escola. Porém, não no sentido de ter crianças mais cultas e instruídas, mas porque precisava ter trabalhadores aptos para produzir e se movimentar em uma sociedade dividida, complexa e global. Assim, os preceitos da ciência moderna deveriam ser aprendidos, entretanto, no limite do interesse do capital, ou seja, apenas noções gerais da leitura, da escrita, dos cálculos, das medidas, das leis naturais e das vivências sociais.

de instrução já novo para poder mudar as condições sociais. Por conseguinte, é preciso partir da situação atual” (DANGEVILLE, 1978, p. 224).

Pelo anunciado, é possível afirmar que Marx colocava o processo de transformação sobre dois elementos interligados. Um tratava-se da situação construída pelo trabalho social e o outro pelos sujeitos intencionados e organizados. No caso, entendendo que a contradição seria inerente às forças produtivas, atribuiu uma dinâmica maior aos sujeitos. Não como seres autônomos, mas como homens historicamente situados na luta de classes. Desta forma, os sujeitos assumiriam posições teóricas e políticas na luta de classes e aproveitariam das situações criadas em prol da revolução. Sendo assim, não se tratava de uma atuação individual em um mundo idealizado, mas tratava-se de uma organização operária, a qual agiria consciente das contradições e das possibilidades, sendo a educação um elemento importante, porém, não seria determinante.

Em 1875, ao criticar o *Programa de Gotha*, Marx também entrou em debate com outros representantes da esquerda, os quais, segundo ele, limitavam-se a impor ao Partido Operário “dogmas” e “patranhas ideológicas” e “jurídicas” que estavam em voga entre os “democratas e os socialistas franceses” (In: MARX e ENGELS, v.2, s/d, p. 215). Neste aspecto, afirmou que existia uma inibição da consciência de classe entre alguns operários que, segundo ele, se deixavam contaminar pelo aburguesamento e uma consciência meramente sindical.

Ainda que Marx e Engels tenham deixado marcas na forma de pensar a organização e as estratégias do movimento operário, é necessário destacar que suas teses não foram exclusivas. Ao contrário, foram inúmeras formulações de atuações, inclusive, com divergências entre elas. Na Primeira Associação dos Trabalhadores (1864 - 1876), a leitura marxiana era apenas mais uma linha e dividia espaço com os socialistas, os anarquistas, o proudhonismo, o blanquismo, o lassalianismo e os simpatizantes de Mazzini. Na época, Marx, Pierre-Joseph Proudhon (1809 - 1865), Mikhail Bakunin (1814 - 1876), entre outros, travaram duras batalhas sobre a forma de conduzir o movimento operário Europeu. Bakunin, por exemplo, acreditava que a revolução seria inevitável naquela etapa do progresso humano e, neste sentido, seguindo as teses anarquistas, tinha em mira o “indivíduo, sem representantes, sem delegações” (COSTA, 1981, p. 140).

Assim, negava qualquer forma de instituição de poder e era contrário à instauração da ditadura do proletariado¹⁰. Segundo Costa (1981), os anarquistas acreditavam que o homem possuía, por natureza, todos os atributos necessários para viver em liberdade e harmonia social.

Proudhon e seus partidários propugnavam que a transformação ocorreria por meio da proliferação das organizações cooperativas e acreditavam que os homens possuíam um senso humano de justiça. De forma semelhante, Lassalle também acreditava na ajuda mútua. Neste sentido, defendeu que fosse organizadas cooperativas de produção mantidas pelo Estado. De forma geral, tal como destaca Negt (1982, p. 128), as “categorias, liberdade, justiça individual e outros conceitos” comuns ao “socialismo ético”, integravam a linguagem de alguns “proletários”, na medida em que muitos “não estavam em condições de compreender o socialismo científico e sua linguagem difícil, áspera, cifrada”.

Por fim, segundo Diniz, Bauer e Delcorso (2019, p. 4), em 1876, a Associação Internacional dos Trabalhadores foi dissolvida. O movimento foi incapaz de “superar as adversidades que trouxeram a derrota da Comuna de Paris em 1871”, da mesma forma em que a classe trabalhadora se enfraqueceu perante o estágio imperialista que o capitalismo havia alcançado.

Em 14 de Julho de 1889, em Paris, Engels fundou a II Internacional. Depois da sua morte (1895), prevaleceu uma mescla entre a tendência reformista de Bernstein e a economicista de Kautsky, a qual imperou até 1914. As obras de Marx e de Engels não eram muito conhecidas pelos operários, enquanto a tradição cientificista darwinista predominava nos debates políticos, em meio a muita repressão política coordenada pelos Estados capitalistas contra as organizações operárias. Na época, houve muita especulação sobre o caráter inevitável da revolução e a possibilidade de avançar no processo pelo viés social-reformista. Neste contexto, entre as tendências dos partidos de esquerda, predominou a prática de espera, enquanto os que se organizavam em prol da revolução,

¹⁰ Em 1872, Bakunin foi excluído da Internacional.

preferiam os mecanismos legais e a preparação da classe para o dia da Greve Geral¹¹. Ou seja, acreditava que a prática parlamentar poderia melhorar a situação material da classe operária, até que o processo econômico gerasse as condições da revolução¹². Os operários mantinham a crítica à ideologia nacionalista e imperialista, mas com a eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914), alguns partidos aderiram aos esforços de guerra de seu país, negando a tese do internacionalismo operário. Um embate que acelerou o declínio da II Internacional (ANDREUCCI, 1982).

É necessário destacar que a II Internacional abrigava também uma corrente mais esquerdista, tendo como maior evidência os nomes de Rosa de Luxemburgo, Bukhárin e Lênin. Com a falência da II Internacional, em meio à revolução operária na Rússia, a ala esquerdista, liderada por Lênin, em 1919, funda a III Internacional Comunista (*Comintern*), que associava 39 partidos comunistas.

A III Internacional tomando por fundamento ideológico o chamado marxismo leninismo revolucionário, se posicionou contra a corrente social-reformista. Os partidos que se integram no *Comintern* propunham aproveitar da experiência na Rússia e formar militantes profissionais dedicados à tarefa de mobilização das massas e de organização sindical. Os integrantes da III Internacional, principalmente os russos, acreditavam na possibilidade de que a revolução eclodisse também nos países coloniais, já que a filosofia marxista se universalizava e se tornava conhecida no mundo todo¹³.

Diante de tais perspectivas, as teses escritas por Lênin no livro *O que fazer?*¹⁴, passaram a ser um referencial, entre as quais, ao “comunista dirigente” foi atribuída a missão de organizar o processo revolucionário. Também se atribuiu ao partido a função de transformar o processo inconsciente da luta de classes em um processo consciente. E,

¹¹ A indicação da Greve Geral predominava entre os sindicalistas, sendo ela vista como uma forma de paralisar o Estado burguês.

¹² Analisando o kautskismo, Lênin afirmou que ele foi algo semelhante ao “radicalismo passivo” (ANDREUCCI, 1982, p. 19).

¹³ Segundo Favoreto (2008), no Brasil, a atividade da III Internacional influenciou as estratégias de luta organizadas pelo Partido Comunista Brasileiro, entre as quais, cita-se o movimento de 1935, o qual teve Luís Carlos Prestes como principal agente.

¹⁴ Lênin (1979, p. 139 a 141) destaca uma trajetória na consciência de classe, dividindo-a em três momentos: “ódio aos capitalistas”; “infância e adolescência” e “um período de dispersão, de desagregação, de vacilação”. Neste último, o partido teria que ficar atento para não desviar em questões pueris das formas democráticas.

em oposição ao economicismo da II Internacional, destacou que a consciência política não se realizaria a partir do processo econômico, mas só poderia vir de fora para dentro, ou seja, por meio da formação política liderada pela vanguarda comunista.

No comando da Ditadura do Proletariado na Rússia, Lênin destacou a urgência de vincular “a instrução, a educação e a formação da juventude à luta de todos os trabalhadores contra os exploradores” (LÊNIN, 1977, v. 1, p. 34). Na Rússia, ele defendeu a necessidade de uma vanguarda operária formadora, a qual, centralizada no Partido, pudesse esclarecer as bases do comunismo para o homem do campo e burgueses. Assim, propôs uma dupla formação: de um lado, fazer uma propaganda intensiva dos princípios comunistas; do outro, ensinar os conhecimentos acumulados pela burguesia, para só depois superá-los. Lênin também admitiu que, diante das condições, impunha-se a necessidade de adotar táticas centralizadoras, rigor teórico e medidas imediatas, que ele justificava como necessárias para um período de transição.

O centralismo de Lênin foi criticado por Rosa de Luxemburgo, Trotsky e Plekhanov. Sobre a relação entre formação da consciência de classe e atuação do partido, Rosa de Luxemburgo destacou que a “greve de massa” teria um papel fundamental no desenvolvimento “espontâneo” da consciência política, podendo ela criar as condições de afrontamento contra a burguesia. Para Rosa de Luxemburgo, era no sofrimento, na repulsa à exploração humilhante, e não na demonstração da inevitabilidade do socialismo, que residia a dinâmica da revolução. Por isso, criticou qualquer posição pacífica e centralizadora. Ela defendeu a primazia das massas e diminuiu a importância do partido. Para ela, o movimento operário não partiria da cúpula para a base, mas da base para a cúpula¹⁵.

A questão educacional foi posta em debate no quarto Congresso da Internacional Comunista, a qual foi realizada em dezembro de 1924 em Moscou. Segundo Diniz, Bauer e Delcorso (2019, p. 10):

¹⁵ Sobre o debate entre Rosa de Luxemburgo e Lênin, consultar: LÊNIN (1979) e ARATO (1984).

Nesse congresso o trabalho educacional foi considerado como parte indissolúvel das atividades dos partidos comunistas integrante da Internacional, defendendo a disputa com as demais organizações, associações educacionais dos trabalhadores, universidades populares, faculdades operárias e demais organizações proletárias que atuassem na esfera educacional.

Porém, o debate não se deu em torno do sistema escolar burguês, mas de acordo com Diniz et al. (2019), objetivou-se desenvolver e fundamentar a compreensão do pensamento marxista. Neste sentido, a Internacional Comunista, remetida à Academia Socialista na Rússia, foi importante na organização de cursos básicos internacionais.

A importância da questão educacional/escolar dada pela Internacional Comunista, acentuada após a Revolução de 1917, trouxe para o debate diversos pensadores, dentre os quais, Antonio Gramsci (1891 – 1937) foi uma referência. Em diálogo constante com as concepções político-pedagógicas de outros pensadores marxistas e, em modo especial, com a própria Internacional Comunista, Gramsci desenvolveu uma teoria sobre o papel desempenhado pela educação, em modo particular aquela formal/escolar no processo de transformação social.

GRAMSCI E O PAPEL DA ESCOLA NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

As concepções políticas e pedagógicas de Gramsci, principalmente as que dizem respeito a educação escolar, foram elaboradas no profícuo contexto socioeconômico e político das primeiras décadas do século XX. A Revolução Russa de 1917, o clima de guerra, a ascensão do nazismo/fascismo, o fracasso da revolução das classes subalternas na Itália no *biênio rosso* (1919-1921) e nos demais países ocidentais, tais como, na Alemanha, levaram a maturação do pensamento gramsciano sobre a hegemonia, não apenas na sociedade política, mas também na sociedade civil. No geral, Gramsci colocou em debate os determinantes na história da sociedade capitalista, em especial, o papel da cultura, da política, da pedagogia e da escola no processo de transformação social (DO NASCIMENTO, 2019).

Neste sentido, ele trouxe uma nova tônica à interpretação marxista, pontuando um papel importante para a cultura e para a educação na conquista e na manutenção do

poder. Assim, sem desconsiderar as forças da estrutura material, Gramsci pontuou a importância da formação dos quadros políticos na luta político-ideológica e destacou a importante tarefa da escola na criação de condições subjetivas para a luta revolucionária.

Para tanto, buscou pensar a relação entre a teoria e a prática, tendo como interesse refletir sobre o papel das filosofias no processo histórico. Neste sentido, no Caderno 11, distinguiu a filosofia da práxis das demais, observando para isto, o nível de aproximação da teoria com a prática social. Neste aspecto, destacou que a realidade burguesa era composta estruturalmente por interesses de classes contraditórios e irreconciliáveis. Por sua vez, as ideologias que negassem essas contradições ou que buscassem conciliá-las, se traduziam em teorias idealistas, nada contribuindo para transformar a realidade, servindo, portanto, ao interesse da classe dominante. Por sua vez, a filosofia da práxis, ao buscar compreender pela totalidade, ou seja, pelo movimento da história, pelas contradições e possibilidades de superação, se faria mais próxima da realidade material e poderia ser uma referência na construção de uma nova concepção de mundo.

Assim, a ideologia, necessariamente, não teria uma valência negativa, mas poderia trazer implicações práticas, porém, deveria se fazer relacionada à realidade concreta e se constituir na forma de pensar das massas. Deste modo, os intelectuais orgânicos das classes subalternas deveriam estar em contato com as massas populares e levar a elas a compreensão da filosofia da práxis, ou seja, a compreensão da totalidade (GRAMSCI, 1977).

Seguindo nesta perspectiva, Gramsci afirmou que antes da tomada do poder pelas classes subalternas, seria necessária uma reforma cultural e conquistar a hegemonia pedagógica na sociedade civil (GRAMSCI, 1977).

Gramsci, convivendo com a repressão fascista italiana e com o stalinismo soviético, afirmou que a destruição e a conservação de uma sociedade não podiam ser concebidas mecanicamente, mas implicaria na interferência recíproca de vários elementos ou campos de ação. Então, pensando a luta de classe pela perspectiva da práxis filosófica, atribuiu à formação intelectual uma importância fundamental no processo de transformação social. Neste sentido, “ampliou o conceito de Estado elaborado por Marx

e Engels”, introduzindo outro plano superestrutural. No caso, incluiu a ideia da “luta pela hegemonia” no espaço da sociedade civil (DORE SOARES, 2006, p. 35).

Sobre a questão, de forma resumida, pode-se afirmar que Gramsci considerava o Estado como parte integrante da superestrutura, mas ele a dividia em diferentes níveis. No que se refere ao Estado, pontuou dois níveis: o da sociedade política (governo, os aparelhos do Estado e o poder jurídico) e o da sociedade civil (conjunto de organismos privados, partidos políticos, sindicatos, imprensa, escola etc.), sendo esta última, palco de uma intensa disputa pela conquista da hegemonia cultural. Neste campo intermediário, ocorreria o embate político e ideológico entre as classes sociais. Assim, seria importante que a classe subalterna conhecesse os fundamentos históricos, a estrutura social e a luta cultural, de modo a construir sua autonomia intelectual, criar outras necessidades e avançar na construção de uma nova hegemonia. Neste processo, seria fundamental o “advento da escola unitária” (GRAMSCI, 1968, p. 10 e 11).

Segundo Chiara Meta (2017), nos Cadernos do Cárcere, principalmente no 12, Gramsci abordou a questão da escola na sua dialética relação com as categorias de Estado, Sociedade civil, intelectuais e uma pluralidade de agências ou instituições educativas, das quais, a escola seria apenas uma parte. Aliás, neste caderno, Gramsci (1977) deixa transparecer que a consciência da criança não seria algo individual ou individualizado, mas seria o reflexo de uma fração da sociedade civil da qual participava, das relações sociais desenvolvidas na família, na vizinhança, na aldeia. Assim, para Gramsci, a educação escolar se constituía em uma multiplicidade de relações.

Imbuído desta visão, Gramsci ampliou o debate sobre a educação, demonstrando que a defesa da escola deveria ir além do direito, mas também precisaria também atingir a questão cultural, política e pedagógica. Deste modo, a escola poderia ser protagonistas de uma práxis político-pedagógica, o que poderia forçar algumas mudanças políticas e econômicas.

Neste sentido, ao abordar a história das disputas hegemônicas na Itália, no Caderno 19, escreveu que as estratégias educativas dos intelectuais foram fundamentais para que no *Risorgimento*, o grupo dos moderados conquistasse a hegemonia em um

processo de reforma-restauração ou revolução passiva, impedindo as transformações sociais defendidas pelo Partido da Ação (GRAMSCI, 1977). Ainda seguindo neste raciocínio, afirmou que, embora a escola estivesse a serviço da manutenção da ordem vigente, ou seja, da sociedade capitalista, ela poderia ser usada pelos grupos dominados como um importante e, mesmo imprescindível instrumento de emancipação (GRAMSCI, 1977). De tal modo, a luta econômica não poderia ser separada da luta política e, ambas, não poderiam ser separadas da luta cultural e ideológica, havendo relações dialéticas constantes entre hegemonia, Estado e as condições estruturais. Assim, pela tomada de posição política, aos poucos, poder-se-ia minar a ideologia e o domínio burguês. Neste embate, a escola unitária, pelo princípio educativo do trabalho, poderia proporcionar:

[...] o início de novas relações de trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 1968, p. 125).

Opondo-se à ideia de que a vitória de um grupo poderia ocorrer de um súbito cancelamento do estado de equilíbrio historicamente amadurecido, afirmou que a cultura do socialismo poderia surgir também do saber mais geral. Para tanto, a escola que conduzia o jovem até os umbrais da escolha profissional, deveria também formar pessoas capazes de pensar, de estudar, de dirigir ou controlar quem dirige (GRAMSCI, 1977).

No processo de conscientização da classe, Gramsci atribuiu grande importância ao embate político-pedagógico constituído nas diversas instâncias da sociedade civil. Neste sentido, a atividade organizadora da vanguarda proletária no Partido Comunista seria essencial no processo de luta, mas a escola, pelo conteúdo e pelo método pedagógico, seria fundamental na luta pela hegemonia política. Ela poderia elevar nível intelectual e moral das massas, instrumentalizando-as para o embate político, de modo a superar a ideologia burguesa.

SÉCULO XXI: POR QUE RETOMAR A TEORIA GRAMSCIANA?

Hoje, em meio as aceleradas mudanças tecnológicas, desenvolvimento das redes de comunicação e reestruturação do capital, o desejo em ter acesso às mercadorias tem predominado nas relações sociais. O desejo de estar na moda e a vontade de aparecer nas mídias sociais, cada vez mais tem ocupado a mente dos mais jovens, substituindo a tradicional identidade com o trabalho (FAVORETO; OLIVEIRA e FIGUEIREDO,

2021). Nesse processo, segundo Bauman (2008, p. 45), cresceu um sentimento “inóspito ao planejamento, investimento e armazenamento de longo prazo” e passa a se valorizar mais as ações pontuais e sentimentos de ajuda comunitária.

Sobre isto, Hobsbawm (2000), ao analisar o cenário político do século XXI, destacou que mesmo havendo espaços para mobilizações sociais, os jovens parecem estar mais interessados em questões específicas das políticas, geralmente relacionadas ao multiculturalismo e/ou ao meio ambiente, formando assim, os chamados novos movimentos sociais. Para ele, nesta reorganização política, poucos jovens se mostram interessados em conceber e gestar um plano político-social, preferindo se reunirem em torno de demandas locais e/ou de algum grupo.

No Brasil, por exemplo, essa falta de perspectiva política, revelou-se nas manifestações de junho e julho de 2013, na qual, cada participante, sem haver uma bandeira unificadora, em um sentido horizontal, levantaram cartazes com dizeres diversos sobre seus descontentamentos. Segundo Plínio de Arruda Sampaio Jr. (2014, p. 105), apesar das manifestações terem sido desencadeadas pelo reajuste das passagens de ônibus urbano, logo em seguida, essa pauta foi dissolvida. “No vácuo de liderança, a grande mídia assumiu integralmente o papel de partido da ordem” e um trabalho de (des)informação¹⁶ foi acionado. Logo, a revolta popular foi transformada em uma “grande festa cívica”, a qual convergiu, não contra o sistema, mas contra o Partido e os representantes que estavam na presidência do poder executivo.

Entretanto, se por um lado parece evidente que a sociedade atual perdeu a capacidade de gestar um projeto social, por outro, parece que esta tese não se constitui como absoluta. Ao contrário, na ordem geral da sociedade ocidental, o que se verifica é a manutenção de um projeto único, firmado nos setores financeiros e muito divulgado pela mídia comercial.

¹⁶ Na luta por formar opiniões, para além das redes de televisão, Revistas Semanais e Jornais, segundo Korybko (2018), os partidos políticos mobilizaram seus formadores de opiniões, para que, por intermédio das chamadas Redes de Contágio (Facebook, Twiter, Instagran, Internet, WhatsApp etc.), não informasse, mas convencesse e/ou confundisse seus usuários sobre a política (FAVORETO; OLIVEIRA e FIGUEIREDO, 2021).

Noutro termos, destaca-se que, apesar de toda flexibilização, liquidez e desregulamentação, a sociedade atual não deixou de organizar seus sistemas de produção, circulação e distribuição. Segundo Harvey (2002), o capital continua organizando seu ciclo financeiro e de mercado¹⁷, bem como se utiliza das políticas do Estado para proteger as instituições financeiras e implantar ações que desvalorizam e desmobilizam a força de trabalho¹⁸.

Em um âmbito global, embora haja variações quanto à intervenção do Estado na economia, segundo Harvey (2011), é possível constatar que a intervenção se encontra nos aparelhos financeiros internacionais que financiam investimentos na infraestrutura produtiva em troca de maior flexibilidade na acumulação¹⁹. Desta forma, ao contrário do que alguns tendem a imaginar, as organizações que buscam manter a ordem social, não estão superadas, mas se constituem nos organismos internacionais que buscam manter as condições necessárias para reprodução do capital. Assim sendo, não dá para afirmar que não existe mais uma identidade de classe. Ao contrário, no comando ainda prevalece uma ordem, a qual, mesmo que se utilizando do discurso do fim da história, continua a investir na manutenção do sistema.

Entretanto, ainda que os donos do capital e seus apologistas estejam organizados para manter a ordem, suas ações estão em constante reformulação e se fazem em um campo complexo de atividades e de interesses opostos. Da mesma forma, também se constitui a organização operária. Neste sentido, Harvey (2011) demonstra que as ações, sejam para manter ou transformar a sociedade, não se constituem de forma isoladas, mas

¹⁷ As instituições (públicas e/ou privadas) investem em crédito e em pesquisas para produzir novas mercadorias, novas necessidades e ideais de consumo. Também calculam o tempo de uso de uma mercadoria, ao passo que buscam novos mercados para exportar mercadorias e/ou capital (KORYBKO, 2018).

¹⁸ No que se refere à mão-de-obra, sempre que necessário, o Estado interfere com políticas trabalhistas e sociais, de modo a fornecer mão de obra qualificada e disciplinada. Assim, amplia e retira os direitos, oferece formação de especialistas, incentiva e controla a imigração, criminaliza e encarcera os pobres (HARVEY, 2002).

¹⁹ Segundo Harvey (2011, p. 172), uma nova forma de atuação está ocorrendo na economia, que pode ser chamada de “novo imperialismo”, a qual, não busca controle direto sobre o território, mas uma “luta por hegemonia – hegemonia financeira”.

se constituem por intermédio de um conjunto de “esferas de atividades”²⁰, as quais, não são tão simples de dominar. Segundo o autor:

Cada uma das esferas está sujeita a uma renovação e transformação permanentes, tanto na interação com as outras quanto por meio de uma dinâmica interna que cria constantemente novidades nas questões humanas. As relações entre as esferas não são causais, mas dialeticamente interligadas pela circulação e acumulação do capital. Como tal, toda a configuração constitui uma totalidade socioecológica [...]. Nessa totalidade ecológica, as inter-relações são fluidas e abertas, mesmo quando estão inextricavelmente interligadas umas às outras (HARVEY, 2011, p. 108).

As relações entre e no conjunto das esferas, não são harmônicas, mas sendo as esferas, produtos e produtoras do sistema, elas carregam as mesmas tensões, antagonismos e possibilidades. Desta forma, não são imunes às constantes crises e reações adversas, porém, possuindo uma relativa autonomia, cada uma é um importante espaço de atuação política, podendo agir numa posição contrária aos interesses do capital. Neste aspecto, a educação escolar, sendo um dos elementos da esfera cultural, pode desenvolver alguns instrumentos de críticas da realidade e abrir outras possibilidades de pensamentos e de organizações de pessoas. Neste quesito, os participantes devem estar atentos a sua relação com as demais esferas, mas isto não implica em se dobrar aos interesses do capital.

Deste modo, entende-se que a escola, a cultura e a sociedade civil, fazem parte de um grande terreno de conflito.

Mas as implicações da teoria coevolucionária aqui é que podemos começar ali ou acolá contanto que não fiquemos no lugar de onde partimos! A revolução tem que ser movimento, em todos os sentidos da palavra. Se não poder mover dentro, além e através das diferentes esferas, acabará não indo a lugar algum. Reconhecendo isso, tonar-se imperativo vislumbrar alianças entre em um conjunto de forças sociais organizadas em torno das diferentes esferas (HARVEY, 2011, p. 116).

Não se trata de pensar a educação como agente monocausal e/ou determinante na sociedade, ao contrário, a educação se constitui no processo histórico, como tal, numa tensão dialética, ela avança, recua, esbarra, provoca reações e contém as mesmas contradições da sociedade.

²⁰ São sete as esferas de atividades: “tecnologias e formas de organização; relações sociais; arranjos institucionais e administrativos; processos de produção e de trabalho; relações com a natureza; reprodução da vida cotidiana e da espécie; e ‘concepções mentais do mundo’” (HARVEY, 2011, p. 104).

Noutros termos, se o desenvolvimento das forças produtivas tem sido considerado pelo movimento operário uma referência no curso da história, por outro lado, vendo as forças da organização econômica e política na sociedade, é necessário considerar as forças subjetivas da superestrutura, as quais, de forma diversas e numa correlação de forças entre ideologias opostas, setores sociais lutam para transformar ou conservar a sociedade.

Nesta correlação, não cabe separar a educação do debate político, mas também não se limita à política do Estado e à escola. Elas são importantes e devem estar nos debates, mas em matéria da educação, o debate deve ser mais amplo, atingindo as relações entre o conteúdo e a forma ideológica presentes nos processos de organização da sociedade.

Por este ângulo, destaca-se que o pensamento de Gramsci ainda é um ponto de referência, visto que, atrelado ao debate da educação escolar, ele agrega outros conceitos da política, tais como o de hegemonia, bloco histórico, guerra de posição, guerra de movimento e a noção de Estado ampliado. Em um sentido amplo, tal como afirma Schlesener (1992, p. 94), as categorias gramscianas permitem:

[...] aprofundar a reciprocidade e organicidade entre o econômico-social e o político-ideológico e compreender o papel assumido pela cultura nos tempos modernos. A sociedade se tornou mais complexa e organizada e as crises econômicas não são um fator preponderante no desencadeamento da revolução. O que existe é uma reciprocidade entre estrutura e superestrutura, uma determinação recíproca, uma relação dinâmica entre o econômico, o político e o cultural, e a práxis se caracteriza como luta, correlação de forças, cambiantes, sempre em movimento.

Ou seja, considerando as forças conservadoras e a luta político-ideológica que caracterizam a sociedade atual, pontua-se que se faz necessário investir numa formação que instrumentalize a população para compreender e interpretar sua prática nas diferentes instâncias. Então, para além do conteúdo formalizado nos currículos escolares, os alunos necessitam compreender como estão sujeitos aos efeitos das lutas econômicas e ideológicas que perpassam os diferentes espaços sociais (igrejas, mídias, sindicatos, partidos etc.).

Neste conjunto de elementos, pontua-se a necessidade de aprofundar os debates sobre os métodos de ensino e a capacidade de leitura da sociedade. As forças contrárias aos domínios do capital necessitam buscar uma unidade na sua luta. Não se trata de fazer uma insurreição, mas de buscar uma nova hegemonia social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da complexidade que é pensar a transformação da sociedade, recuperar as diversas posições críticas e revolucionárias, contribui para refletir sobre os embates atuais, principalmente os que negam a luta entre as classes ou, de forma ingênua, centralizam na escola a possibilidade de revolucionar a sociedade. Também possibilita pontuar que não há um rompimento teórico entre as perspectivas marxianas do final do século XIX e as gramscianas do início do século XX, bem como possibilita demonstrar que suas perspectivas teóricas ainda são importantes referências analíticas.

Neste aspecto, as considerações cunhadas por Gramsci não excluem a teoria revolucionária de Marx e Engels. Ao contrário, nela se fundamenta. A distinção de Gramsci se constrói na sua forma de considerar a luta entre as classes, pontuando que numa perspectiva dialética, a cultura também pode contribuir para transformar ou conservar a sociedade. Deste modo, a sua categoria político-pedagógica, associada a um conjunto de outras categorias de seu pensamento, seria um aspecto a ser considerado no conjunto das relações sociais. No caso, de forma mais incisiva, nos permite ver a escola como um espaço de luta, podendo tanto formar alunos críticos e engajados para com a transformação da sociedade como pode contribuir para (con)formar as novas gerações, colaborando com a manutenção da ordem social.

Sobre o debate referente a escola, é importante pontuar que ela está inserida e representa uma ampla luta política, porém, a transformação social é muito mais que emitir palavras de ordem contra o capital. Falar em transformação é pressupor o rompimento com o capitalismo, neste sentido, trata-se de possuir uma nova perspectiva de leitura, a qual não se limita ao imediato, mas tem que ser universal enquanto método de interpretação. Assim, não há fórmula, muito menos certezas. Neste sentido, as contribuições de Gramsci (1977), ainda podem continuar sendo uma referência político-

pedagógica, isto na medida em que por ele é possível afiançar que, em matéria de educação escolar, o que não há, é neutralidade. Deste modo, todo conteúdo e postura pedagógica possuem posturas políticas e o professor deve ter consciência disto.

Seguindo nas reflexões, as considerações de Harvey (2011) sobre a coevolução das esferas de atividade podem ser também um indicativo, de modo a pensar o processo por inteiro. Diante desta complexidade, mesmo que considerando a escola apenas como um locus de formação, pontua-se que ela pode contribuir para formar os instrumentos necessários para superar as análises simplistas da história. Por fim, destaca-se que as reflexões aqui expostas, são um convite para que não nos curvamos aos novos discursos obscurantistas, principalmente os que pregam a naturalização e/ou o fim da história. Também significa um reconhecimento das lutas educacionais, principalmente as que almejam a transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREUCCI, Franco. A difusão e a vulgarização do marxismo. In: HOBBSAWM (org.). **História do Marxismo**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, v.4, p. 15 a 74.

ARATO, Andrew. A antinomia do marxismo clássico: marxismo e filosofia. In: HOBBSAWM (org.). **História do Marxismo**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, v.4, p. 85 a 146.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o Consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

COSTA, Caio Túlio. **O que é o Anarquismo**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

DANGEVILLE, Roger. **Marx e Engels: crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

DINIZ, Cássio; BAUER, Carlos; DELCORO, Isabella. A educação na Internacional Comunista. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 51, e15894, out./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n51.15894>. Acesso, 29, set., 2021.

DORE SOARES, Rosemari. Gramsci e o debate sobre escola pública no Brasil. **Cad. Cedes, Campinas** 26.70 (2006): 30-45.

ENGELS, Friedrich. As lutas de classes na França de 1848 a 1850: introdução de Engels. In: MARX e ENGELS. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, s/d, v. 1, p. 93 – 110.

FAVORETO, Aparecida; OLIVEIRA, Renata Hoeflich Damaso de; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. O SER, O TER E O PARECER TER: Reflexões sobre a relação entre a educação e a constituição da identidade social. **Revista Diálogos Pertinentes**, v. 17, n.2, 2021. <https://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/3733>

FAVORETO, Aparecida & GALTER, Maria Inalva. Teorias da transformação social: positivismo x marxismo, 2020. **Revista Educere Et Educare**, Vol. 15, N.34, jan./mar. 2020. Ahead of Print. DOI: 10.17648/educare.v15i34.23312 Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/23312/15674>.

FAVORETO, Aparecida. **Marxismo e educação no Brasil (1922-1935): o discurso do PCB e de seus intelectuais**. UFPR, 2008. (tese de doutoramento).

FUKUYAMA, Francis. **O fim da História e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni dal Carcere**. 4. vol. Torino: Einaudi, 1977.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1968.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2002.

HARVEY, David. **O enigma do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HOBSBAWM, Eric. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HOBSBAWM, Eric. **O novo século: entrevista a Antonio Polito**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KLEIN, Ligia R.; FAVORETO, Aparecida; FIGUEIREDO, Ireni M. Processo de transformação/conservação social: uma reflexão a partir da “Fábula dos porcos assados”. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 3, p. 125-132, setembro/dezembro, 2013. Disponível: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/25464>

KORYBKO, A. **Guerras Híbridas: das revoluções coloridas aos golpes**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

- LÊNIN, Vladimir I. **O que fazer?** São Paulo: Hucitec, 1979.
- LÊNIN, Vladimir I. **Sobre a Educação**. Lisboa: Seara Nova, 1977, v. 1. (Coleção Educação e Ensino).
- MAFFESSOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 1987.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2000.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Bertrand, 1994.
- MARX, Karl. As lutas de Classe na França de 1848 a 1850. In: MARX e ENGELS. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, s/d, v. 1, p. 111 - 200.
- MARX, Karl. O 18 de Brumário de Luiz Bonaparte. In: Karl Marx e Friedrich Engels: **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, s/d. v. 1, p. 203 – 285.
- MARX, Karl. Crítica ao Programa de Gotha. In: Karl Marx e Friedrich Engels: **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, s/d. v. 2, p. 202 – 234.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. In: MARX e ENGELS. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, s/d, v. 1, p. 21– 47.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- META, Chiara. Escola. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- NASCIMENTO, Lorivaldo do. **As concepções político-pedagógicas gramscianas: contribuições para a história da educação**. 2019. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.
- NEGT, Oskar. O marxismo e a teoria da revolução no último Engels. *HOBBSAWN, Eric J. org. História do marxismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, v. 2, p. 125 -200.
- SAMPAIO Jr., Plínio. de A. Jornadas de junho e revolução brasileira. In: SAMPAIO Jr, Plínio de Arruda (org). **Jornadas de junho**. Rio de Janeiro: Instituto Caio Prado Jr. – ICP, 2014, p.85-108.

RORTY, Richard. **A filosofia e o espelho da natureza**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

TOCQUEVILLE, Alex. **A democracia na América**. Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo: USP, 1987.

Recebido em 15 de setembro de 2022

Aceito em 15 de setembro de 2022

Editado em novembro de 2022