

## A PEDAGOGIA POLÍTICA DE ANTONIO GRAMSCI

### *THE POLITICAL PEDAGOGY OF ANTONIO GRAMSCI*

### *LA PEDAGOGIA POLITICA DI ANTONIO GRAMSCI*

*Gilberto José de Amorim<sup>1</sup>*

*João Antônio Rocha<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Nosso intuito é contribuir com a reflexão acerca da proposta de escola unitária, elaborada por Antonio Gramsci. A partir da análise de alguns pressupostos de seu pensamento, objetivamos situar a escola como elemento básico na luta pela hegemonia. As fontes analisadas para o trabalho foram alguns escritos do pensador italiano fundamentalmente aqueles elaborados nos anos de cárceres. A partir dessa análise, e considerando que a escola não é uma ilha, mas uma instituição que reflete e refrata a realidade em que está inserida, demonstramos, por meio do trabalho, que a escola unitária representa a real democratização do acesso ao conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade. Ela é a antítese radical e profunda frente à escola burguesa, dualista e segregacionista defendida pelos fascistas de ontem e de hoje.

**PALAVRAS-CHAVE:** Subalterno; Escola Unitária; Hegemonia.

**ABSTRACT:** Our intention is to contribute to the reflection on the proposal of the unitary school, elaborated by Antonio Gramsci. Through the analysis of some assumptions of his thought, we aim to situate the school as a basic element in the struggle for hegemony. The sources analyzed for the work were some writings of the Italian thinker, fundamentally those elaborated during his

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFScar). Professor de História no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4920-064X> e-mail: [gilbertoamorim@iftm.edu.br](mailto:gilbertoamorim@iftm.edu.br)

<sup>2</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFScar). Professor de Filosofia no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2449-3443> e-mail: [joaorocha@ifsp.edu.br](mailto:joaorocha@ifsp.edu.br)

imprisonment. Based on this analysis, and considering that the school is not an island, but an institution that reflects and refracts the reality in which it is inserted, we demonstrate through the work that the unitary school represents the real democratization of access to knowledge historically systematized by humanity. It is the radical and profound antithesis to the bourgeois, dualistic, and segregationalist school defended by yesterday's and today's fascists.

**KEYWORDS:** Subaltern; Unitary School; Hegemony.

**RESUMEN:** Resumen Nuestro objetivo es contribuir a la reflexión sobre la propuesta de escuela unitaria elaborada por Antonio Gramsci. A partir del análisis de algunos presupuestos de su pensamiento, pretendemos situar la escuela como elemento fundamental en la lucha por la hegemonía. Las fuentes examinadas para el trabajo fueron algunos escritos del pensador italiano, especialmente los elaborados durante sus años de prisión. Partiendo de este análisis, y considerando que la escuela no es una isla, sino una institución que refleja y refracta la realidad en la que está inserta, demostramos a través del trabajo que la escuela unitaria representa la verdadera democratización del acceso al conocimiento históricamente sistematizado por la humanidad. Es la antítesis radical y profunda a la escuela burguesa, dualista y segregacionista defendida por los fascistas de ayer y de hoy.

**PALABRAS CLAVE:** Subalterno; Escuela Unitaria; Hegemonía

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo compreender a proposta educacional de Antonio Gramsci, no entanto, isso não é possível sem analisar a sua ideia de filosofia da práxis. Desse modo, não se pode compreender a práxis de Gramsci fora do horizonte revolucionário, na medida em que a luta pela construção do reino da liberdade é a sua preocupação máxima, seu pensamento e sua vida. Trata-se, portanto, do norte que iluminou todas as demais questões, inclusive sua concepção de cultura e educação.

Para Monasta (2010), o perfil de Gramsci como educador não se depreende apenas das poucas páginas de seus escritos destinados à educação, no sentido tradicional, mas no

pressuposto de que o núcleo essencial da mensagem de Gramsci e a finalidade última de seus escritos são “educativos” no sentido amplo e profundo do termo.

A metodologia foi basicamente a leitura de seus escritos. Buscamos refletir sobre a proposta educacional de Antonio Gramsci, por meio dos *Escritos Políticos*, *Cadernos do Cárcere* e das *Cartas do Cárcere*. Iniciamos por uma biografia, passando posteriormente por alguns textos contidos nos *Escritos Políticos*, como “Homens ou máquinas?”. Depois, analisamos todas as cartas disponíveis em língua portuguesa e, finalmente, os *Cadernos do Cárcere*, prioritariamente os cadernos 11, 12 e 22. Por meio dessas leituras, buscamos entender a proposta de escola unitária elaborada por Gramsci e o seu papel na luta pela democratização do conhecimento sistematizado e, conseqüentemente, para o fim da histórica dualidade educacional.

## A ESCOLA FASCISTA E A LUTA POR UMA OUTRA EDUCAÇÃO

Em outubro de 1922, o fascismo assumia as estruturas de poder da Itália. Nesta forma de dominação, a escola existia para formar pessoas capazes de garantir o progresso econômico da nação. Para isso, o Estado precisava ter um controle rígido sobre todos os programas educacionais, ou seja, desde a escola elementar até a secundária, média e universitária. Nessa perspectiva, a formação profissional tinha a finalidade de elevar a capacidade produtiva do cidadão italiano, ao mesmo tempo em que mantinha a dualidade educacional que transformava os grupos sociais subalternos em simples executores das vontades do segmento dirigente.

Em meio a um projeto político educacional precário, guiado pelo objetivo sócio-político do partido fascista, que pretendia camuflar os antagonismos de classes e os conflitos dentro da sociedade por meio da ordem, deu-se a nomeação do ministro fascista da Educação Giovanni Gentile. Na tentativa de vincular a educação ao sistema produtivo, Gentile implementou uma ampla reforma, conhecida como a Reforma Gentile (1922-1923), a qual:

previa, depois do ensino elementar uniformizado de cinco anos, um treinamento profissional ou a entrada na escola técnica, da escola principal, e dois liceus, o científico e o clássico, aos quais se elevava depois de cinco anos de ginásio. Somente o liceu clássico permitia o acesso a qualquer curso universitário, enquanto aos diplomados no liceu científico era concedida unicamente a universidade técnico-científica, e aos outros diplomados eram fechadas as portas da universidade (VANZULLI, 2016, p. 191).

Na leitura de Sobral et al. (2017), Gramsci considerava que na velha escola, antes da Reforma Gentile, o princípio educativo era o ideal humanista, portanto, a organização da escola, seu programa e suas disciplinas estavam direcionados à transmissão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Em sua luta contra o processo de exploração realizado pelo capital, Gramsci (2004) afirmou que o fascismo foi a resposta da classe dominante à alternativa revolucionária proposta pelo proletariado. Para o autor, o Estado deve ser visto como um organismo próprio de um grupo, que possui como objetivo criar as condições favoráveis a sua expansão máxima. Dito de outra forma, a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei), dos interesses entre o grupo fundamental e os grupos subalternos, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas somente até um determinado ponto, ou seja, até o estreito interesse econômico-corporativo.

Para Gramsci (2001), era nítido que havia uma articulação dos princípios defendidos pela família, igreja, rua e poder político. Tudo isso sob a coordenação da macroescola de Mussolini. O conhecimento dessa articulação foi demonstrado em carta enviada à Tânia, no dia 30 de novembro de 1931. Nela, o autor assinalou que o fascismo incentivava o papel maternal das mulheres, dificultando e impedindo a presença delas na esfera pública. Nessa mesma carta, o pensador demonstrou ansiedade em conhecer a reforma educacional elaborada por Giovanni Gentile. Assim, a experiência de construção de uma escola para os presidiários, no cárcere de Ústica, e a luta contra as reformas

implementadas pelo governo fascista, representadas pela figura de Gentile, aguçaram-lhe ainda mais à vontade de construir um novo modelo educacional.

Entre 1922 e 1923, Giovanni Gentile realizou uma série de reformas no sistema educacional italiano, elas modificaram o sistema educacional, tanto do ponto de vista administrativo quanto pedagógico. Enquanto as mudanças administrativas se pautaram na liberdade didática do professor, as pedagógicas levaram a um processo de centralização e controle autoritário. Esse amplo leque de reformas atingiu todas as etapas da educação, modificando o ensino primário, médio e o superior. Para Monasta (2010), a reforma de Gentile acentuou a separação ideológica entre a formação técnica e profissional pensada para o trabalho, e a formação cultural e científica voltada ao desenvolvimento “espiritual” da humanidade e, conseqüentemente, à direção política do país.

O ensino médio italiano, antes da reforma Gentile, possuía três modalidades. A primeira, clássica, era formada pelo ginásio e liceu, com duração de cinco e três anos, respectivamente. Seu objetivo era, segundo Horta (2008), levar os jovens a adquirirem uma cultura literária e científica que abrisse o caminho aos estudos especiais, proporcionando-lhes o acesso à educação superior. A segunda modalidade foi denominada de técnica, ela era formada pela escola técnica, com duração de três anos, e pelo instituto técnico, de quatro anos. Seu objetivo, segundo o autor, era qualificar os jovens que pretendiam buscar emprego no serviço público, na indústria, no comércio e nas empresas agrícolas. Por fim, tinha-se a modalidade normal, que era dividida entre o curso complementar e a escola normal, ambos com três anos. A finalidade era preparar os professores para trabalharem no ensino primário.

A partir dessa reforma, ampliou-se na sociedade italiana a discussão acerca da necessidade da escola profissional, chamada de “escola do trabalho”, e a valorização da cultura geral, também definida como a “escola do saber desinteressado”. No entanto, no projeto burguês implementado pelo Estado fascista, o trabalho manual foi concebido como uma ação inferior, medíocre. Isso fez com que a relação entre escola e trabalho se construísse sob uma perspectiva interesseira e demérita.

Em seus escritos, Gramsci (2001) também defendeu a necessidade de reformar a escola italiana, porém, essa transformação não se referia a uma simples alteração burocrática, visto que a real mudança que a sociedade precisava não era somente de conteúdo programático. Segundo o autor, o industrialismo alterou profundamente as concepções culturais, de vida e de ser humano, que predominavam até aquele momento. Diferentemente da reforma fascista, Gramsci defendeu a ampliação da intelectualidade das massas trabalhadoras, e, por isso, a escola secundária tradicional deveria ser modernizada e universalizada, não apenas substituída por escolas populares medíocres, subalternas e com vistas à iniciação profissional.

O aspecto mais paradoxal da reforma Gentile, segundo Gramsci (2001), residia no fato de que a escola complementar, implementada pela reforma, apesar de ser propagandeada como democrática, não somente colaborou na perpetuação das diferenças sociais, como ainda contribuiu para uma gigante cristalização das diferenças de classe.

Nessa perspectiva, um dos elementos fundamentais na elaboração da proposta educacional de Gramsci (2001) é a crítica radical da separação entre o “trabalho manual” e o “trabalho intelectual”. Segundo ele, seu objetivo seria desviar a atenção das funções reais, no interior da vida social e produtiva, para os aspectos técnicos do trabalho.

Segundo Nosella (2016), a pulverização da escola profissional/complementar financiada pelo governo fascista tende a eternizar as diferenças sociais. Entretanto, ao criar uma hierarquização interna, ela repassa ao senso comum a ideia de que é meritocrática e democrática. A criação de uma tendência democrática, em que o operário manual se eleve a operário qualificado pode ser o objetivo da escola burguesa, a escola unitária objetiva como fim, que cada cidadão possa se tornar governante. Nessa perspectiva, é possível assinalar que Gramsci combateu, com veemência, o oferecimento de uma cultura e uma escola pobre, vulgar e desconexa da realidade material vivenciada pela classe trabalhadora.

Cabe, entretanto, destacar, dentre as novidades trazidas pela industrialização, segundo Gramsci (2001), a principal foi a incorporação da classe trabalhadora ao sistema escolar. Ao propor uma alternativa educacional à reforma fascista, o autor considerou que

o vínculo entre a organização do trabalho e a organização da cultura representava a nova “cultura profissional”.

## A TEORIA SÓCIO-POLÍTICA COMO RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Para entender a proposta educacional de Gramsci, além da necessidade de conhecer sua biografia, o contexto de sua militância e da história italiana, também é fundamental compreender seus principais conceitos, fundamentalmente aqueles vinculados à educação e a sua filosofia, como por exemplo, hegemonia, ideologia, construção do conhecimento e a ideia de interessado e desinteressado, além do conceito de trabalho, ideia fundamental para a compreensão da escola unitária.

Para Gramsci (2001), a prática pedagógica é fundamentalmente um ato político. Desse modo, a escola é a tradução prática da vida cotidiana. É por meio dela, vista como superestrutura, que as relações entre governantes e governados acontecem e se transformam em “relações hegemônicas”. Por isso, para Gramsci, a escola deve ser compreendida em sua relação dialética político-pedagógica, na qual a questão da hegemonia é categoria determinante.

Em vez de ver a economia como determinante da cultura e da política, Gramsci argumenta que a cultura, política e economia devem ser compreendidas em uma relação de troca mútua, como uma rede em constante circulação, ou seja, modificando-se conforme a influência do grupo no poder. Para este processo, o revolucionário sardo dá o nome *hegemonia*. Nessa perspectiva, um dos elementos-chave de qualquer estratégia revolucionária passa pela construção de ligações entre a realidade concreta e a escola, a cultura, na medida em que estes também são responsáveis pela formação dos subalternos. Assim, o acesso à cultura avançada é primordial para que a juventude abandone a condição de subalternidade e se torne dirigente de sua própria história de vida.

Em sua concepção revolucionária da sociedade, um novo corpo de intelectuais orgânicos, emergentes de uma classe em ascensão, iria trabalhar para trazer à tona elementos progressistas contidos no senso comum. Gramsci compreende e argumenta

que há razões históricas e sociais para o aparecimento de ideologias e formas de práticas culturais, tais como a escola, a arte e a literatura.

Não por acaso, Marx e Engels (2007, p. 94) assinalaram por meio de uma metáfora teológica que a “filosofia alemã desce do céu para a terra”. Por meio desta afirmação, buscaram demonstrar que os pensadores da filosofia alemã se libertaram da ilusão religiosa de que as ideias têm uma existência, independente das condições sociais. Erra quem compreende que as ideias ou conceitos têm existência autônoma, elas são históricas e incorporadas nas diversas consciências, a partir de premissas concretas de determinada realidade.

Com isso, o trabalho educativo-formativo em Gramsci, para Duriguetto (2014), envolve a elaboração de uma consciência crítica a partir das premissas concretas de determinada realidade, não são e não podem limitar-se a simples enunciações teóricas de princípios. Para Gramsci (2001), o aprendizado do novo intelectual dirigente precisa deixar de ser esquemático e abstrato, já que o discente não é um disco de vitrola. Quando consideramos o “trabalho como princípio educativo”, as categorias trabalho e educação não devem ser pensadas de “modo abstrato, e sim concreto, com base no real e na experiência efetiva” (GRAMSCI, 2001 p. 206).

Para Marx e Engels “as ideias da classe dominante são em toda época as ideias dominantes” (MARX; ENGELS, 2007, p. 47). A classe que detém o controle dos meios de produção da vida material detém também o poder hegemônico. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes apreendidas como ideias (ibid.). Em outras palavras, as ideias de pensadores burgueses são simplesmente reflexões da vida social burguesa.

Para o pensamento gramsciano, o horizonte de uma estratégia revolucionária, passa necessariamente pela destruição da hegemonia capitalista-burguesa sobre a sociedade civil e, para tanto, além do domínio do Estado, é necessária uma reforma moral e intelectual das massas. O objetivo da reforma moral e intelectual, pressuposto da nova hegemonia, deve partir mais uma vez da verdade efetiva das coisas, quer dizer, da



consciência e cultura dos subalternos. Considerando a educação em Gramsci, Schlesener (2016) assinalou que:

A categoria educação se articula com o conceito de hegemonia, que tem como pressuposto a luta de classes e o espírito de cisão, ou seja, a formação de uma consciência crítica capaz de ler os detalhes do real e de promover uma reforma intelectual e moral como parte de um processo revolucionário (SCHLESENER, 2016, p. 91).

Ante o exposto, a base da sociedade, no modo de produção capitalista, divide-se, fundamentalmente, entre “classe dominante” e “classe subalterna”. A relação de dominação e exploração de uma classe dominante, proprietária dos meios de produção, acontece por meio de mecanismos que buscam perpetuar as funções dos subalternos na superestrutura. Relação de dominação que pode ser atribuída, em partes, ao Estado, na medida em que ele se coloca como promotor das máximas e do mundo “único”, pautado na égide do modo de produção capitalista. É alicerçado na criação de suas políticas públicas que o Estado e frações dominantes da sociedade civil possuem o poder de decisão e condição de exercer o controle e a reprodução dos interesses do sistema capitalista.

Justamente nessa ação coletiva, ou seja, subsidiado por políticas públicas em benefício próprio, que o Estado camufla os interesses da classe dominante, agindo como mediador do capital. Mészáros (2006; 2007), ao explicar essa dimensão, afirmou que o capital precisa sempre do envolvimento crescente, direto e indireto do Estado, a fim de salvaguardar a continuidade do modo de reprodução do metabolismo social do capital. Sem isso, o capital entra em crise. Segundo Hofling (2001), é imprescindível compreender a concepção de Estado, de sua política social e educacional, pois os projetos de intervenção nas áreas partem diretamente dessas visões.

No cerne do materialismo histórico dialético, é clássica a dualidade “base” e “superestrutura” ou “infraestrutura” e “superestrutura”. A formulação desses conceitos está no famoso prefácio à *Contribuição à Crítica da Economia Política (1859)*, que reúne textos preparatórios para o capital. Para Marx:

na produção social de sua vida, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um grau de desenvolvimento determinado de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política à qual correspondem formas de consciência social determinadas. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, pelo contrário, é seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p. 47).

A história da superestrutura está ligada à base material da sociedade, transformações históricas nos diversos campos da superestrutura como religião, direito, comunicação, artes e educação não podem ser interpretadas como fenômenos apenas internos a esse mesmo campo, elas derivam daquilo que se passa no mundo da produção material. Em última instância, todas as esferas da superestrutura, como as já citadas, possuem complexas leis próprias. Marx e Engels nunca negaram a autonomia dessas áreas, mesmo que estejamos diante de uma autonomia relativa, ela existe. Gramsci, em seus escritos sobre o tema da dialética “base” e “superestrutura”, defende a construção de uma visão em que a superestrutura se distribui entre dois grandes planos ou momentos principais: (a) Estado ou sociedade política; (b) sociedade civil, ou seja, o espaço que reúne o conjunto de organismos considerados privados.

A educação ou política educacional no Brasil, de igual modo, para Frigotto (2009), carrega as marcas de uma subordinação e dependência política e econômica em relação aos países de capitalismo desenvolvido, detentores do grande capital, subsistindo as marcas forjadas por uma sociedade cuja burguesia não realizou, ao mesmo tempo, as reformas estruturais, que implicaria a universalização da educação, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada para os brasileiros, em todos os níveis e modalidades de ensino.

As reformas estruturais aqui são pensadas, como “direito fundamental de garantia de cidadania em uma república autodenominada democrática” (BRZEZINSKI, 2010, p. 203). Contrários a essas mudanças, os empresários procuram, com consentimento da

sociedade política, transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988 (BRZEZINSKI, 2010).

A escola, na sociedade capitalista, cumpre a função ideológica de inculcar na mente dos jovens dos grupos subalternos que eles são menos capazes do que realmente são. Isso, segundo Gramsci (2004), inibe-os de se expressarem, uma vez que eles foram adaptados a pensar que sua função na vida não é produzir ideias, dar a direção, ter opiniões. Seu aprendizado respalda a percepção de que eles devem seguir ideias alheias e executar a direção estabelecida pelos outros.

No caso da classe dominante, a escola tem a função de preparar as crianças e a juventude para o exercício de direção e planejamento da sociedade. Segundo Gramsci (2004), o jovem burguês, antes de ter qualquer conhecimento prático acerca da produção, é conscientizado pela escola acerca dos valores defendidos pela sua classe. A juventude, nesse sentido, é submetida a uma realidade escolar que lhe permite a inserção no mundo do trabalho, mas já formada e pronta para a luta, com uma concepção pré-constituída e inserida nos quadros dos dominadores, tendo sido previamente preparada para isso.

Como é possível notar, para Gramsci, algumas questões são fundamentais para a superação da educação dualista e para a mudança na relação da classe trabalhadora com a aprendizagem. Gramsci (2004) assinalou que as desigualdades sociais, criadas para privilegiar um pequeno grupo, não foram desenvolvidas naturalmente. Elas são produtos da sociedade e, por isso, podem ser superadas. A realidade vivida é resultado de uma situação histórica que deve ser continuamente compreendida, elaborada e reelaborada pela classe operária.

Além disso, Gramsci (2001) demonstrou que não é possível estudar a escola de forma isolada, sem compreender as relações em que ela está inserida. Segundo ele, no processo educativo, tudo está conectado, coordenado. Assim, a falta de compreensão de qualquer um dos elementos que o compõe o torna desagregado. Para a construção da escola unitária, vista aqui como o contraponto radical e profundo da escola dualista, é importante compreender como os diversos sujeitos que compõem a instituição interagem

entre si, formando um conjunto unitário que representa um valor social original e autônomo.

## ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA UNITÁRIA

Conduzido por esta análise, Gramsci (2001) irá fazer o debate educacional em cujo contexto está a disputa entre o capital e o trabalho, no âmbito do Estado, a fim de propor uma nova e original alternativa para a educação da classe trabalhadora, evitando qualquer tipo de conciliação oportunista.

O filósofo sardo defende uma escola desinteressada do trabalho, essencialmente humanista, com atividades formativo-culturais para o conjunto do proletariado. Segundo Nosella (2004), conscientemente, Gramsci se afasta do humanismo renascentista restaurado, especialmente em seu caráter idealista. Para o autor, essa será uma das ideias-chave até o fim da vida do pensador:

O homem renascentista, para ele, sintetiza o momento de elevada cultura com o momento de transformação técnica e artística da matéria e da natureza; sintetiza também a criação das grandes ideias teórico-políticas com a experiência da convivência popular. Gramsci sintetiza, no ideal da escola moderna para o proletariado, as características da liberdade e livre iniciativa individual com as habilidades necessárias à forma produtiva mais eficiente para a humanidade de hoje, concebendo um projeto educacional distinto tanto da concepção humanista do renascimento quanto da concepção pragmática e racionalista da era capitalista. Para ele, esses dois polos são organicamente interdependentes (NOSELLA, 2004, p. 20).

Gramsci se opõe à concepção idealista de humanismo defendida por Gentile. Para este, a visão humanista se materializa por meio de um programa de ensino predominantemente literário e filosófico, no qual, por exemplo, as duas línguas clássicas desempenham um papel importante.

A proposta educacional de Gramsci, materializada por meio da escola unitária, pode ser compreendida em diversas passagens de seus escritos. Ela se faz presente tanto nos *Escritos Políticos*, quando nos *Cadernos do Cárceres* e até mesmo em cartas escritas para familiares, parentes e amigos. Por exemplo, em carta enviada a sua esposa Giulia, em 1931, ao comentar sobre a educação de seus filhos, ele assinalou que:

Acredito que, em cada um deles [filhos], coexistam todas as tendências tal como em todas as crianças, tanto para a prática quanto para a teoria ou fantasia, e que, de fato seria correto guiá-los nesse sentido, para um ajuste harmonioso de todas as faculdades intelectuais e práticas, que podem se especializar no tempo apropriado, com base numa personalidade vigorosamente formada em sentido total e integral. O homem moderno deveria ser uma síntese daquelas características que são... hipostasiadas como características nacionais: o engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês, recriando por assim dizer, o homem italiano do renascimento, o tipo moderno de Leonardo da Vinci transformado em homem massa ou homem coletivo, ainda que mantendo sua forte personalidade e originalidade individual (GRAMSCI, 2001, p. 224).

Nos textos de Gramsci (2001), é perceptível a insistência de que é dever do Estado, assegurar a todos uma escola democrática, pelo menos nos níveis básicos de ensino. Ela deve ser formativa, desinteressada, de tendência efetivamente democrática. O objetivo desta escola unitária de formação integral é colocar cada cidadão ao menos “abstratamente”, na condição de tornar-se “governante”.

Ao problematizar as interpretações acerca do escola unitária e escola integral entre os educadores brasileiros, Martins (2017) produz uma espécie de síntese da função da escola unitária: a) ser uma contraposição à escola burguesa: interesseira e pragmática, que objeta a profissionalização precoce com o fim de garantir as condições de exploração dos trabalhadores e a manutenção dos grupos subalternos como dirigidos; b) a escola unitária também se coloca em contraposição à escola tradicional, que apesar de oferecer uma formação humanista (transmitia o legado cultural de uma geração para outro geração), essa era transmitida de forma instrumental, formativa, estabelecendo uma relação autoritária e de passividade entre educador e educando.

Saviani (2007) procura descrever nosso sistema de ensino tendo em vista as condições da sociedade brasileira atual. Conforme o educador, a escola unitária de Gramsci corresponderia à fase que hoje, no Brasil, definimos como educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio).

Os escritos de Gramsci indicam a necessidade não de uma mera reorganização do sistema educacional italiano, o que o filósofo sardo propõe é o surgimento de uma nova escola sobre as ruínas da velha escola, que ainda insiste em não morrer. Ele assinala que a escola unitária deve ser integral, com tempos específicos para o ensino fundamental, um tempo para o ensino médio e outro para o superior. Seu objetivo é acabar com a multiplicação e hierarquização dos diversos tipos de escola. Para Gramsci (2001), a escola unitária cumpriria sua função se, ao final de seu percurso, fosse capaz de levar o jovem a pensar, estudar e a dirigir ou controlar quem dirige.

Assim, o “nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos” (GRAMSCI, 2001, p. 35) em termos de conteúdo, enfatizando, dessa forma, a mediação das habilidades culturais básicas e o conhecimento do estado e da sociedade. Nessa direção, “ao lado do ensino das primeiras noções instrumentais da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos ‘direitos e deveres’” (ibid.) Nesse nível também começa a construção dos primeiros elementos de uma nova visão de mundo, opondo-se aos elementos dogmáticos e folclóricos, próprios dos ambientes sociais tradicionais.

É na escola primária, por ocasião da formação das crianças, que as primeiras noções de ciências naturais introduzem as crianças na *societas rerum*. Por meio das noções de direitos e deveres do cidadão, elas são introduzidas na *societas hominu*. Esse aprendizado é fundamental, na medida em que o conhecimento sistematizado entra em luta com a concepção mágica e folclórica adquirida pela criança.

Para Gramsci (2001), o trabalho visto como atividade teórico-prática é o princípio educativo imanente à escola primária. Isso quer dizer, “que no ensino fundamental, a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta” (SAVIANI, 2007, p. 160). Dessa maneira, o princípio do trabalho na escola elementar (ensino fundamental) orienta e

determina o caráter do currículo escolar, mesmo sem fazer referência direta ao processo de trabalho. Isso se dá, segundo o autor, porque ela, a escola se “constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade” (SAVIANI, 2007, p. 160).

Se na escola elementar a autonomia do aluno é relativa, o papel fundamental da escola de nível médio é fundamentar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Desse modo, a escola unitária, em sua etapa final, proporcionaria o estudo e o aprendizado de métodos criativos para a ciência e a vida. Ela contribuiria para o desenvolvimento dos elementos essenciais à criação de uma responsabilidade autônoma nos indivíduos, sendo então, ao mesmo tempo, uma escola criativa e criadora.

entre a escola propriamente dita e a vida, existe um salto, uma verdadeira solução de continuidade, não uma passagem racional da quantidade (idade) à qualidade (maturidade intelectual e moral). Do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente, passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas. E isto ocorre imediatamente após a crise da puberdade (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Interpretando os escritos de Gramsci, Saviani (2007) afirma que no ensino médio, portanto, já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento, o jovem congrega as condições intelectuais para apreender como a ciência, potência espiritual, converte-se em potência material no processo de produção. Gramsci (2001) insiste que, por ser a última fase, o ensino secundário/médio deve ser concebido e organizado como a fase decisiva, nela devem se desenvolver os valores do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia, características fundamentais que poderão ser requeridas em uma posterior especialização, seja de caráter científico ou prático-produtivo.

Na primeira fase do ensino, a escola unitária se encontra com o fazer pedagógico da escola ativa. No pensamento de Gramsci, a “escola ativa” é distinta do termo “escola

ativa”, apregoado pelo movimento da Escola Nova. Na segunda fase do ensino, a escola unitária passaria a ser caracterizada como escola criadora, indicando que a aprendizagem do aluno ocorre quando adquire autonomia, graças ao esforço próprio ou com assistência do professor. Para Gramsci, portanto, a escola criadora da fase final do ensino é o coroamento da escola ativa da primeira fase deste.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo em tela, compreendemos que, como contraponto às reformas escolares realizadas pelos fascistas, que defendiam um tipo de vocacionalismo destinado aos grupos subalternos, os quais, em última instância, tinham como objetivo cristalizar a estrutura social e definir o papel das crianças dentro de um *status* inferior, na medida em que lhes eram negadas as ferramentas intelectuais necessárias para alcançar a condição de dirigentes, Gramsci propôs a escola unitária, de cultura geral, humanista, capaz de garantir a todos o acesso ao conhecimento sistematizado, o qual lhes permitiriam, mesmo que de forma abstrata, a capacidade de, igualmente, tornar-se dirigentes.

Como nos foi possível perceber, a Reforma fascista, manifestadamente de natureza antidemocrática, ao conceber uma escola estática, que ideologicamente mantém o processo de fixação dos papéis sociais, opera para que esta mesma escola funcione como aparato ideológico e organizativo de contenção de classe.

Evidenciamos, portanto, que o debate proposto por Gramsci não condicionou o processo educativo à visão política, mas desvelou a trama das relações sociais que envolve o processo educativo e visibilizou como a dimensão política é inerente ao fazer pedagógico. Ao colocar a escola no centro da discussão, Gramsci aponta para uma educação capaz de construir conhecimentos que não só oportunizem aos sujeitos compreender o processo histórico, mas também refletirem sobre a elaboração de uma visão de mundo consciente de sua condição social em uma sociedade dividida em classes.

Gramsci, ao criticar o aspecto pedagógico e político-educacional do ensino, que reproduz o *status quo*, propõe uma educação de caráter revolucionário, pois, em sua visão,



não basta que operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante”. Desse modo, assentimos que a luta pela constituição de uma escola unitária contém o germe de novas relações entre o trabalho manual e o intelectual não apenas na escola, mas em todo processo de produção e reprodução da vida material.

## REFERÊNCIAS

BRZEZINSKI, I. Tramitação e Desdobramentos da LDB/1996: Embates entre Projetos Antagônicos de Sociedade e de Educação. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro. V.8 n. 2, p. 185-206, 2010.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. A questão dos intelectuais em Gramsci. *Revista Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, n. 118, p. 265-293, abr./jun. 2014.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Campinas: Educ. Soc.* 12 (100): 1129-1152, 2009.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Volume 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Escritos Políticos*, vol. 1. Organização e tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. *Revista Cadernos CEDES*. Campinas: UNICAMP, n. 55, p. 30-41, 2001.

HORTA, J. S. B. A educação na Itália fascista: as Reformas Gentile (1922-1923). *História da Educação*, São Paulo, v. 12, n. 24. p. 179-223, jan./abr. 2008.

MARTINS, M. F. "Tradução" da escola unitária de Gramsci pela pedagogia histórico-crítica de Saviani. *ETD – Educação Temática Digital, [S. l.]*, v. 20, n. 4, p. 997–1017, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. “A ideologia alemã”. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, K. *Prefácio Para a Crítica da Economia Política*. Expressão Popular: São Paulo. 2008

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, I. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MONASTA, Attilio. *Antônio Gramsci*. Trad: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 3.ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2004

NOSELLA, Paolo. *Ensino médio: à luz do pensamento de Gramsci*. Nosella, Paolo. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2016.

PEREIRA, P. A. P. *Estado, Regulação Social e Controle Democrático*. In BRAVO & PEREIRA, Maria Inês Souza & Potyara Amazoneida Pereira (orgs). *Política Social e Democracia*. São Paulo: Cortez, Rio de Janeiro: UERJ, 2002 – 2ª edição.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.34, jan./abr. 2007.

SCHLESENER, Anita Helena. *Grilhões Invisíveis – as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci*. Ponta Grossa, Ed. UEPG, 2016.

SOBRAL, K. M.; RIBEIRO, E. C. dos S.; SANTOS, J. D. G. dos; ARAÚJO, R. D. Gramsci e o trabalho como princípio educativo: escola unitária e a construção da nova sociedade. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 178–196, 2017.

VANZULLI, Marco. Gramsci e a Reforma Gentile Os aparatos ideológicos do estado: a escola. *Verinotio – Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas*. Ano XI. abr./2016 n. 21.

*Recebido em 12 de fevereiro de 2023*

*Aceito em 13 de abril de 2023*

*Editado em maio de 2023*