



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
KARINE MARTINS SOBRAL

**O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO EM GRAMSCI: EN-
SAIOS DE COMPREENSÃO À LUZ DA ONTOLOGIA MARXIANA**

FORTALEZA - CEARÁ

2010

KARINE MARTINS SOBRAL

**O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO EM GRAMSCI: ENSAIOS DE
COMPREENSÃO À LUZ DA ONTOLOGIA MARXIANA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará como exigência final para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Ph.D. Susana Vasconcelos Jimenez.

Co-orientadora: Prof^ª. Dra. Betânia Moreira de Moraes.

FORTALEZA - CEARÁ

2010

5677t Sobral, Karine Martins.

O trabalho como princípio educativo em Gramsci: ensaios de compreensão à luz da ontologia marxiana / karine Martins Sobral-Fortaleza, 2010.

97p.

Orientadora: Prof^ª. Ph.D. Maria Susana Vasconcelos Jimenez.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)- Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação.

1.Trabalho. 2. Escola Unitária. 3.Ontologia Marxiana. I. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação.

CDD: 341.6

KARINE MARTINS SOBRAL

**O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO EM GRAMSCI: ENSAIOS DE
COMPREENSÃO À LUZ DA ONTOLOGIA MARXIANA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará como exigência final para obtenção do grau de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Profª Ph. D. Maria Susana Vasconcelos Jimenez. – UECE
(Orientadora)

Profª Dra. Betânia Moreira de Moraes - UECE
(co-orientadora)

Profª Dra. Jackeline Rabelo - UFC
(1ª examinadora)

Profª Dra. Raquel Dias Araújo - UECE
(2ª examinadora)

AGRADECIMENTOS

À Minha mãe, que, ao longo da vida, trabalhou, incansavelmente, para sozinha nos garantir o sustento.

Às minhas irmãs, Kátia e Karla, pelo apoio incondicional e indispensável ao meu trabalho, além do respeito às minhas escolhas.

À Andréa, minha amiga em todos os momentos.

À Susana Jimenez, minha orientadora, obrigada pela confiança, pelas observações pertinentes e pela honestidade nas críticas absolutamente necessárias ao meu trabalho.

À Betânia Moraes, por aceitar, já às vésperas da qualificação, ser minha co-orientadora e pelas preciosas sugestões ao meu trabalho.

À Raquel Dias, são tantas as trocas e ajudas impossíveis de serem anotadas. A amizade, os profícuos ensinamentos, o compartilhamento da militância, meus afilhados, as cervejas, a boa conversa e os sonhos.

À professora Jackeline Rabelo, pela participação na banca examinadora, pela correção cuidadosa do texto da qualificação e as importantes sugestões.

Às minhas amigas, Lidi, Nêga, Janaína e Dani, essa trajetória não teria se tornado mais doce sem vocês.

Ao meu amigo Pereira, que deu ouvido a muitas lamúrias minhas; como amigo, soube dar o apoio de que todos necessitamos nos momentos de angústia.

Ao Thiago Chagas, a quem recorri num momento de solidão gramsciana e obtive ajuda sincera.

Ao Professor Marcos Del Roio, reconheço em você uma grande autoridade intelectual, absolutamente acessível.

Às professoras Bernadete Porto, Margareth Sampaio, Selene Penaforte, Adriana Limaverde, Rose Machado e Cristina Façanha, que contribuíram para minha formação acadêmica e me fizeram criar gosto pela prática educativa.

Aos que contribuíram e contribuem com o Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO).

À Funcap pela bolsa concedida.

Os grandes revolucionários foram sempre perseguidos durante a vida; a sua doutrina foi sempre alvo do ódio mais feroz, das mais furiosas campanhas de mentiras e difamação por parte das classes dominantes. Mas, depois de sua morte, tenta-se convertê-los em ídolos inofensivos, canonizá-los por assim dizer, cercar o seu nome de uma auréola de glória, para “consolo” das classes oprimidas e para o seu ludíbrio, enquanto se castra a substância do seu ensinamento revolucionário, embotando-lhe o gume, aviltando-o.

(Lênin, em *O Estado e a Revolução*)

RESUMO

Esta dissertação consiste numa investigação acerca da categoria do trabalho como princípio educativo, nos termos postos por Gramsci. O objetivo central é compreender como a proposta educacional gramsciana – o trabalho como princípio educativo da escola unitária – está formulada no Caderno 12, buscando perscrutar o percurso trilhado por Gramsci na sua elaboração, situada no seu contexto histórico-social, na tentativa de verificar a concepção da centralidade do trabalho na tese do trabalho como princípio educativo. Procura-se apanhar o significado da tese do trabalho como princípio educativo a partir de duas linhas de análise: a primeira, atrelada aos enunciados que explicitamente apresentam reflexões acerca da referida categoria; a segunda, por sua vez, voltada à captura dos elementos implicitamente a ela vinculados e que auxiliam na sua compreensão. A pesquisa é de natureza teórico-bibliográfica, referenciada nos clássicos do marxismo (Marx, Engels, Lukács e Gramsci) e em outros autores contemporâneos que assentam suas reflexões no referencial do materialismo histórico dialético (Nosella, Manacorda, Saviani, Del Roio, Tonet, Lessa). No primeiro capítulo, buscamos expor os fundamentos teóricos da centralidade do trabalho, a fim de apontar que a educação mantém com o trabalho uma relação de dependência ontológica e uma autonomia relativa, na tentativa de aclarar que a tese do trabalho como princípio educativo resguarda a concepção do fundamento ontológico do trabalho. No segundo capítulo, recuperamos um pouco da vida de Gramsci e as implicações que giram em torno da publicação de sua obra na Itália e no Brasil, no intuito de que essa análise nos ajudasse a compreender com maior rigor o seu pensamento. No terceiro e último capítulo, perscrutamos a gênese e a evolução da categoria do trabalho como princípio educativo em Gramsci. Situamos, no período que antecede a fundação do *L'Ordine Nuovo*, que Gramsci já reconhece a necessidade de elaborar uma proposta educacional que concilie o ensino humanista com o ensino da ciência técnica, proveniente da grande indústria. Constatamos considerações implícitas acerca da categoria do trabalho como princípio educativo no periódico *L'Ordine Nuovo*. Posteriormente, procuramos demonstrar a proposta da Escola Unitária, desenvolvida no Caderno 12, como expressão de uma escola que tem como princípio, o trabalho, articulado à implantação de um Estado organizado pelos trabalhadores. Portanto, podemos afirmar, em linhas gerais, que a tese do trabalho como princípio educativo, resguardando a concepção da centralidade do trabalho no processo do homem tornar-se homem, vincula-se a um projeto de transformação radical da forma de sociabilidade capitalista.

PALAVRAS-CHAVE: O trabalho como princípio educativo, ontologia marxiana, trabalho, escola unitária, ditadura revolucionária do proletariado.

ABSTRACT

This dissertation is an investigation about the category of work as an educational principle, in terms posed by Gramsci. The central objective is to understand how the Gramsci's educational proposal - work as an educational principle of the unitary school - is couched in the Notebook 12, trying to scrutinize the route trodden by Gramsci in their development, situated in its historical and social context in an attempt to verify the conception of the centrality of work in the thesis work as an educational principle. We try to catch the meaning of the thesis work as an educational principle from two lines of analysis: the first tied to statements which explicitly presents reflections on this category, the second in its turn directed to the capture of the elements implicitly bound for it and that assist in its understanding. The research is a theoretical and literature review, mentioned in the classics of Marxism (Marx, Engels, Lukacs and Gramsci) and other contemporary authors that support their reflections on the framework of historical and dialectical materialism (Nosella, Manacorda, Saviani, Del Roio, Tonet, Lessa). In the first chapter, we try to explain the theoretical foundations of centrality of work in order to point out that the education establishes with the work a relationship of ontological dependence and relative autonomy in an attempt to clarify that the thesis of work as an educational principle protects the design of the ontological foundation of work. In the second chapter, we recover some of Gramsci's life and the implications that revolve around the publication of his work in Italy and Brazil, in order that this analysis help us understand more accurately their thinking. In the third and final chapter, we investigate the origin and evolution of the category of work as an educational principle in Gramsci. We situate in the period preceding the founding of *L'Ordine Nuovo*, Gramsci who already recognizes the need to develop an educational proposal that reconciles the humanist education with science technique teaching, from the major industry. We find implicit considerations about the category of work as an educational principle in the journal *L'Ordine Nuovo*. Subsequently we show the proposal of Unity School, developed in the Notebook 12 as an expression of a school whose principle is work, combined with deployment of a state organized by the workers. So we can say broadly that the thesis of the work as an educational principle, preserving the concept of the centrality of work in the process of man become man, binds to a project of radical transformation of the capitalist sociability form.

KEYWORDS: Work as an educational principle, marxian ontology, work, unitary school, revolutionary dictatorship of the proletariat.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	08
2 ANOTAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO ONTO-HISTÓRICA ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE REPRODUÇÃO SOCIAL.....	18
2.1 O trabalho como categoria fundante do ser social.....	18
2.2 A relação ontológica entre trabalho e educação.....	23
2.3 A relação trabalho e educação ao longo da história.....	26
3 VIDA E OBRA DE ANTÔNIO GRAMSCI.....	30
3.1 Vida de Antônio Gramsci.....	32
3.2 Obra de Antônio Gramsci.....	40
3.2.1 Escritos Políticos.....	40
3.2.2 Cartas do Cárcere.....	43
3.2.3 Cadernos do Cárcere.....	44
3.2.4 A repercussão do pensamento de Gramsci no Brasil.....	48
4 GÊNESE E EVOLUÇÃO DA CATEGORIA DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO EM GRAMSCI: DA ESCOLA DESINTERESSADA DO TRABALHO DA REVISTA <i>L'ORDINE NUOVO</i> À ESCOLA UNITÁRIA DO CADERNO 12.....	52
4.1 Escola Desinteressada do Trabalho: O período que antecede a fundação do <i>L'ordine Nuovo</i> (1910 – 1919).....	52
4.2 A revista <i>L'Ordine Nuovo</i> e a criação da Escola do Trabalho: a relação entre a educação das massas e a educação do educador das massas.....	56
4.3 A elaboração da proposta do trabalho como princípio educativo da Escola Unitária para a Ditadura Revolucionária do Proletariado	67
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	94

1 INTRODUÇÃO

Ao adentrarmos no mestrado deparamo-nos com um mundo novo que se abria para nós. A imensa alegria em ter ingressado na universidade pública e a possibilidade de nos dedicarmos exclusivamente aos estudos gerou em nós uma enorme expectativa – um sonho alimentado durante anos – e impedido de se realizar devido a uma trajetória escolar conciliada com o trabalho. Assim, chegamos ao mestrado, com muito entusiasmo, porém, com uma formação significativamente fragmentada, marcada não somente por nossa trajetória escolar individual, mas que reflete, sobretudo, a escola atual, que, mediante tantas (contra) reformas, materializa-se na agudização do enorme esvaziamento de conteúdo que presenciamos hoje no cenário educacional.

Desde o final da graduação, ao realizarmos o nosso trabalho de conclusão do curso de pedagogia, intitulado “A função social da escola na sociedade de classes: Um estudo introdutório na perspectiva do materialismo histórico dialético”, vimos acompanhando, aos poucos, a discussão em torno da problemática relação entre educação e trabalho e ficamos, cada vez mais, inquietadas pela necessidade de compreendermos os desdobramentos dessa discussão para a prática educativa e para a elaboração de uma teoria pedagógica vinculada ao processo de transformação da sociedade, ou seja, buscar compreender como era possível nessa forma de sociabilidade uma educação que contribuísse, em última instância, para o projeto de emancipação da humanidade.

Porém, a discussão acima referida é tão ampla, que poderíamos dizer que ela se constitui como objetivo geral de investigação de qualquer pesquisador, no campo educacional, que assente suas reflexões no referencial do materialismo histórico dialético, que compreenda a necessidade de superação da ordem capitalista e implantação de uma nova forma de sociabilidade. Poderíamos dizer, então, que esse objetivo perpassa, em linhas gerais, todas as pesquisas, no campo educacional, afinadas com o referencial marxiano.

Diante do nosso desejo em conhecer mais profundamente esse referencial teórico, gostaríamos de registrar a grande contribuição que tivemos ao participar do grupo de estudos ministrado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário - IMO acerca dos capítulos O Trabalho e a Reprodução, da obra póstuma de Gyorgy Lukács, assim como a nossa participação, como ouvinte, em uma disciplina optativa Marxismo e Formação do Educador, ofertada também a partir do referido Instituto juntamente com a linha de pesquisa

Marxismo, Educação e Luta de Classes, da Universidade Federal do Ceará - UFC, ministrada por nossa atual orientadora, Professora Susana Jimenez, que muito nos ajudou nesse processo de esforço de apropriação do legado marxiano.

CONFIGURAÇÃO DO PROBLEMA

Ao longo dos anos 1980, difundiu-se entre teóricos da educação, referenciados no marxismo, com destaque para Dermeval Saviani, a concepção de que o trabalho é o princípio educativo e, por um determinado período, não se levantavam contra-argumentações em torno dessa assertiva, no campo do marxismo.

Na década de 1990, todavia, iniciaram-se no Brasil, estudos aprofundados, junto à obra de Lukács, mormente, em torno de seus trabalhos de maturidade – a Estética e, com maior ênfase, a Ontologia do Ser Social, na qual se explicita a natureza ontológica do marxismo, desmistificando leituras reducionistas que se impuseram indebitamente à tradição marxista, de corte epistemológico e gnosiológico.

Essa investigação é trazida ao Brasil, por um conjunto seletivo de teóricos (José Chasin, José Paulo Netto, Celso Frederico), cujo empenho foi acompanhado com especial afincamento por Sérgio Lessa e, na esteira deste, Ivo Tonet. Estes últimos têm contribuído diretamente para o desenvolvimento de estudos, dissertações e teses que tomam, em consonância com os princípios ontológicos fundamentais postos por Marx e resgatados por Lukács, o trabalho como categoria fundante do ser social. Assim é que referidos autores tornaram-se referência fundamental nas investigações desenvolvidas, dentre outros espaços, no Grupo Trabalho, Educação e Luta de Classes, vinculado ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da UECE, no qual se insere a pesquisa, com vistas à realização de nossa dissertação.

Nesse contexto, participamos, em junho de 2007, de um evento intitulado “II Encontro Regional: Trabalho, Educação e Formação Humana”, realizado na Universidade Estadual do Ceará – UECE, sob a organização principal do IMO (Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário), ao qual somos vinculadas como pesquisadora. Nesse congresso, assistimos a uma mesa redonda com a presença de Lessa e Tonet, que se contrapuseram à tese do trabalho como princípio educativo, sobre o suporte dos fundamentos ontológicos, apresentando uma discussão rica e polêmica, porém insuficiente, como não poderia deixar de ser, considerando-se o limitado tempo e espaço de uma mesa redonda.

Um dos pontos de destaque no seio desse debate foi a declaração de Tonet, no sentido de apontar que não é o trabalho, e sim a emancipação humana o princípio educativo, tema que em absoluto poderia minimamente esgotar-se nas condições acima referidas, tendo o próprio Tonet admitido encontrar-se tal tese ainda em processo de elaboração e sistematização de suas ponderações. Já Lessa expôs diversos elementos acerca do que é ou não é trabalho, segundo Marx, o que mantém uma relação direta com o nosso objeto em discussão, igualmente, negando, ao final, a tese do trabalho como princípio educativo.

Logo a seguir, Sérgio Lessa publicou o livro “Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo” (2007), expondo, dentre outros temas, uma revisão crítica da obra de Saviani, intitulada “Pedagogia histórico-crítica”, travando polêmicas em torno da compreensão de Saviani acerca da concepção básica de trabalho e, por derivação, do trabalho como princípio educativo. Nas palavras de Lessa, “[...] é com base nesse velamento [da distinção entre trabalho e as outras práxis] que o autor [Saviani] conceberá o trabalho como ‘princípio educativo’[...]” (LESSA, 2007, p. 116).

Ainda em 2007, fizemo-nos presentes ao III Encontro Brasileiro Marxismo e Educação – III EBEM, no qual, mais uma Mesa destinou-se ao tema, dessa feita, trazendo ao debate, Lessa e Saviani. Portanto, a polêmica em torno da legitimidade da tese acerca do trabalho como princípio educativo permanece na mesa do debate educacional contemporâneo de contornos marxistas.

Parece-nos que a problemática se coloca, fundamentalmente, nos seguintes termos: Poderia o trabalho constituir-se o princípio educativo nessa forma de sociabilidade (capitalista), na qual o trabalho assume a forma alienada? Ao invés do trabalho, não deveria ser a emancipação humana o princípio educativo, como propõe Tonet? Superada a sociabilidade capitalista e a forma estranhada de trabalho, poderia o trabalho – livre e associado – ser considerado o princípio educativo? Ou, ainda assim, numa sociabilidade comunista, existiria alguma limitação do ponto de vista teórico e político em afirmá-lo como o princípio educativo?

De nossa parte, vimos acompanhando essa discussão, diante da qual, cresceram nossas inquietações e o interesse de explorar mais a fundo tão complexa questão. Por um lado, pela novidade que esta encerra e pela necessidade de compreendermos os desdobramentos dessas discussões para a prática educativa e para a elaboração de uma teoria pedagógica vinculada ao processo de transformação da sociedade e, de modo ainda mais especial, pelas con-

trovérias que essa discussão vem causando entre os teóricos que se referenciam no marxismo.

Entendemos, nesse sentido, que voltar a Gramsci representou uma exigência colocada por nosso propósito investigativo e pela perspectiva em que o abordamos, já que a tese que elege o trabalho como princípio educativo é apontada a partir dos estudos de Gramsci. Assim como, fez-se necessário recorrermos aos nossos tímidos estudos de Lukács, no intuito de nos aproximar dos elementos básicos de compreensão do trabalho como complexo fundante do ser social, e, por esse prisma, entender a relação existente entre trabalho e educação no processo onto-histórico de reprodução do ser social. |

Com efeito, Gramsci é declaradamente fonte de inspiração de Saviani, enquanto Lessa e Tonet referenciam-se na Ontologia do Ser Social de Lukács, via de regra, passando ao largo das teorizações de Gramsci, admitindo mesmo não deterem um conhecimento adequado da obra desse autor.¹

Então, partimos em busca de qual caminho percorrer para perquirir as bases de nossa investigação em torno das elucidações de Gramsci, acerca da educação, tentando apurar suas posições acerca da tese do trabalho como princípio educativo, no contexto mais amplo e árduo de sua produção e vida a serviço da revolução.

Como primeiro passo, nesse novo empreendimento investigativo, participamos, em março de 2008, de um seminário sobre Gramsci, promovido pelo IMO (Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário) e pela Linha Marxismo, Educação e Luta de Classes – E-luta/UFC, que contou com a colaboração do Dr. Marcos Del Roio, Professor de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP - Universidade Estadual de Paulista - Campus de Marília).

O Professor Marcos Del Roio, por ocasião do evento, apresentou-nos um Gramsci que dedicou a sua vida à construção de um projeto político voltado para a construção de uma sociedade fundada no trabalho livremente associado. Nesse seminário, veio à tona ainda com maior clareza a necessidade de revisitar esse grande revolucionário que nos deixou um legado, que, dentre tantas outras elaborações, ofereceu grandes contribuições acerca da educação, no sentido bastante amplo, que não se restringem à educação formal.

¹ Isto foi declarado por ambos os autores, por ocasião do II Encontro Regional Trabalho, Educação e Formação Humana, acima mencionada, quando participaram como debatedores da Mesa intitulada Revisitando o Trabalho como Princípio Educativo.

Portanto, após o Seminário, no final de junho de 2008, aproximadamente, passamos a amadurecer a idéia, juntamente com nossa orientadora, de perscrutar as elaborações de Gramsci, mais especificamente, aquelas relacionadas à educação. Diante da tarefa a nós confiada, resolvemos encarar este enorme desafio. Contudo, precisávamos delimitar o objeto. Como muitos estudiosos já haviam se debruçado sobre o debate acerca da natureza e do caráter da escola unitária, decidimos caminhar por outras “veredas abruptas”. Como diz Marx (1996, p. 19), “Não há estrada real para a ciência, e só têm probabilidade de chegar a seus cumos luminosos aqueles que enfrentam a cansaça para galgá-los por veredas abruptas”.

Depois de decidirmos que iríamos estudar Gramsci, apesar de termos clareza de que realmente queríamos perquirir a categoria do trabalho como princípio educativo, precisávamos descobrir como realizaríamos essa pesquisa. Como começar a nossa pesquisa diante de tantas interpretações já publicizadas, as quais, inclusive, eram, em larga medida, por nós desconhecidas? Como ir diretamente às obras de Gramsci, diante de todo o emaranhado que envolve a publicação de sua obra?

Nesse ínterim, tivemos a oportunidade de fazer-nos presentes ao II Seminário Científico: Teoria Política do Socialismo – Marxismo e Movimentos Sociais na Virada do Milênio, promovido pelo Departamento de Ciências Políticas e Econômicas e Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNESP - Campus de Marília, organizado pelo Professor Dr. Marcos Del Roio. Nesse seminário, participamos de vários debates e nos impressionamos com o universo de categorias originais presentes na obra de Gramsci, muitas das quais estavam chegando, pela primeira vez, aos nossos ouvidos - categorias, como, revolução passiva, questão meridional, dentre tantos outros conceitos de que os conferencistas se utilizavam para, com o olhar na história, analisar a realidade atual.

Ao voltar do Seminário, começamos a desconfiar de que, para entender a tese do trabalho como princípio educativo, teríamos que nos apropriar de algumas outras categorias. Então, esse era o cerne da questão: buscar descobrir de quais categorias se desdobrava a tese do trabalho como princípio educativo, como elas se relacionavam entre si e como poderia, então, uma esclarecer a outra. O que nos fez cogitar sobre essa possibilidade foi encontrar uma vinculação entre Estado, sociedade civil, hegemonia e trabalho como princípio educativo em alguns teóricos da educação estudiosos de Gramsci².

Porém, ao iniciar, de forma mais sistemática, as leituras, identificamos que a busca pela relação entre as diversas categorias nos levaria ao conjunto da obra do autor, e, mais, que

² Dentre esses teóricos, podemos citar Rosemary Dore (2004).

o estudo de uma única categoria já demandaria um tempo demasiado e a elaboração de um projeto muito mais audacioso, para além do mestrado. Daí, percebemos que, realmente, o caminho não poderia ser esse.

Buscar a relação de tais categorias a partir de seus intérpretes também não nos parecia um bom caminho metodológico. Nesse percurso de buscas, encontros e desencontros, entramos em contato com alguns desses intérpretes, com a esperança de encontrar algo que pudesse nos indicar um caminho a ser seguido. Assim, lemos Guido Liguori (2007), Lincoln Secco (2006), Giorgio Baratta (2004), Carlos Zacarias Júnior (2005), dentre outros. Paradoxalmente, as dificuldades iam se tornando cada vez mais complexas na mesma medida em que avançavam nossas leituras, devido ao nível do debate travado por esses autores e a falta de visão de conjunto da obra do Gramsci, de nossa parte, além de carecermos do próprio entendimento minimamente abrangente da mesma obra.

Então, já em janeiro de 2009, preparando-nos para a qualificação de nossa dissertação que ocorreu em março do presente ano, resolvemos retomar o “fio da meada” do debate em torno da tese do trabalho como princípio educativo a partir de duas questões centrais, que nos incomodavam como pesquisadora: Como a referida categoria está colocada em Gramsci? Mais precisamente, estaria o autor traçando, na formulação da referida tese, uma relação de identidade entre os complexos do trabalho e da educação, contrariando, desse modo, o fundamento ontológico, conforme posto por Lukács, a partir de Marx? Ou, ainda, poder-se-ia sustentar que a tese formulada por Gramsci admitiria o trabalho abstrato como princípio educativo?

Diante dessas duas principais indagações, redirecionamos as leituras e fomos ao encontro de textos, que poderiam nos ajudar a encontrar o fio de continuidade do debate, sem perder de vista a perspectiva ontológica, a qual exige o reconhecimento do trabalho enquanto categoria fundante do ser social e sua relação de determinância sobre os demais complexos sociais, como registraremos de forma mais ampla, adiante.

Por conseguinte, começamos a elaborar, a partir das leituras, das reflexões e dos achados, a idéia de que a tese do trabalho como princípio educativo poderia guardar em si um fundamento onto-histórico, o que parecia fazer sentido diante da trajetória de vida do referido autor e de suas reflexões sobre a educação e o processo revolucionário.

Conseguimos, enfim, levar para a qualificação um texto subdividido em dois capítulos preliminares.

O primeiro capítulo continha elementos referentes à sua vida e obra, apontando a questão referente a suas diferentes edições e prosseguindo com as implicações da entrada do pensamento de Gramsci no Brasil - o que se fazia necessário, a nosso ver, para compreendermos as diferentes interpretações dadas à obra de Gramsci por estudiosos brasileiros, que se referenciam no campo do marxismo.

O segundo texto apresentava os resultados de uma leitura imanente do Caderno 12, do conjunto de Cadernos escritos por nosso autor no cárcere, o qual se organiza mais diretamente em torno de suas reflexões sobre a educação. Tal leitura, é oportuno ser destacado, fez-nos chegar ao entendimento de que a formulação da proposta de uma Escola Unitária, com a qual se vincula a tese do trabalho como princípio educativo, fora formulada por Gramsci em um contexto histórico em que se abria a possibilidade de construção do socialismo. No texto em foco, não havíamos ainda alcançado as devidas articulações entre as diferentes elaborações de Gramsci nos seus Escritos Políticos e o objeto de nossa pesquisa, o que nos foi esclarecido, oportunamente, através do contato com os estudos realizados pelo Professor Marcos Del Roio, um dos mais expressivos intérpretes de Gramsci no Brasil.

Apesar da infinidade de estudos e trabalhos já realizados no campo da educação tomando como referência o Caderno 12, pareceu-nos acertada a decisão de realizarmos uma leitura exegética do referido Caderno, num esforço de nos aproximarmos do pensamento do próprio autor para entender melhor, posteriormente, os seus intérpretes e suas respectivas leituras. Tal exercício permitiu-nos, certamente, selecionar aqueles autores, cujas interpretações, no limite de nossa avaliação, conferiam de forma mais rigorosa com o conteúdo das elaborações do revolucionário sardo, ao mesmo tempo, balizando e enriquecendo de modo assaz significativo, nossas próprias tentativas de análise de tão complexa obra.

É importante esclarecermos ao leitor nosso posicionamento acerca da perspectiva da análise, pois a investigação de uma determinada categoria não significa buscar um conjunto de regras fixas e prontas a serem recolocadas no momento atual, e sim “[...] verificar em que medida elas são capazes de captar a natureza desse processo e em que medida seus acertos, erros, lacunas, etc., são expressão de interesses sociais em jogo [...]” (TONET, 2005, p. 89).

Passado nosso exame de qualificação e, diante das limitações de tempo impostas por um curso de mestrado realizado em dois anos, nos restando apenas um ano para concluir nosso texto de dissertação, decidimos que a escolha mais plausível dentre as alternativas possíveis, foi a de retomar como ponto de partida o entendimento da categoria do trabalho

como princípio educativo no Caderno do Cárcere nº 12, coadunado com a necessidade de recuperar as contribuições de estudiosos que, para além de suas particularidades, e, não obstante controvérsias levantadas em torno deles no interior do marxismo, não poderiam ser dispensados em qualquer estudo acerca do pensamento de Gramsci sobre a educação. Referimo-nos aqui ao italiano Mário Manacorda e ao igualmente italiano naturalizado brasileiro, Paolo Nosella³.

Retomamos os estudos dos intérpretes de Gramsci - Manacorda e Nosella - que extraem da obra do revolucionário sardo, suas elaborações sobre educação em sentido amplo, em diferentes momentos, sendo assim um estudo de toda sua obra. Trata-se de uma rica leitura exegética, imanente, ambos os intérpretes procuram revelar os nódulos mais íntimos, o fio condutor presente na obra de Gramsci. Assim como, buscam nas determinações históricas as suas razões contextuais mais íntimas, ou seja, o objetivo dessas obras é apreender a estrutura interna dos escritos e seu contexto histórico, algo que, a nosso ver, é uma escolha muito acertada, a qual nos esforçamos em contemplar em nossa pesquisa, sem desprezar, contudo, a consideração pela dimensão ontológica que se faria presente nas teorizações de Gramsci.

Assumimos, então, o pressuposto de que a tese do trabalho como princípio educativo teria, em Gramsci, um fundamento onto-histórico assentado no horizonte da revolução, resguardando o trabalho (mediação homem/natureza), como categoria fundante da sociabilidade humana. Dito de outro modo, partimos da tese de que ao tomar o trabalho como princípio educativo, Gramsci, admitiria que é o trabalho que orienta, que determina; em última instância, a função da educação de transmitir os conhecimentos necessários a incorporação dos indivíduos na vida em sociedade. Pressupomos, ademais, que, nas elucidações de Gramsci acerca da educação, esta se vincula a um projeto político, que consiste em educar as massas para a construção da sociedade do trabalho livre e associado, a sociedade comunista.

Nesse sentido, a pesquisa assumiu como objetivo central compreender, à luz da perspectiva onto-histórica das relações entre o trabalho e a educação, como está formulada a proposta educacional gramsciana assentada no trabalho como princípio educativo da escola unitária. Buscamos, outrossim, perscrutar o percurso trilhado por Gramsci na elaboração da

3 Vale ressaltar que os estudos de Nosella, atualmente, “parece apontar para o universo da leitura reformista de Gramsci” (TONET, 2005, p. 22), no entanto, não podemos deixar de reconhecer a importância da sua contribuição para a análise do pensamento de Gramsci em torno da educação expressa na obra “A Escola de Gramsci”, escrito em 1992, quando ainda reivindicava o marxismo.

referida tese, ao longo de aproximadamente 16 anos, que decorrem entre seus primeiros escritos políticos até o Caderno 12, o que vai se efetivando, é oportuno ressaltar, em íntima conexão com as necessidades históricas que vão emergindo nos diferentes contextos com os quais Gramsci se defronta, merecendo especial destaque, as implicações da revolução soviética, por um lado; e a ascensão do fascismo na Itália, por outro.

Antes, porém, de nos debruçarmos diretamente sobre Gramsci, a tese do trabalho como princípio educativo e sua contextualização, fez-se necessário revisarmos os contornos centrais que, a partir da perspectiva onto-histórica delineada por Lukács a partir de Marx, conformam a relação entre trabalho e educação no processo de reprodução social. Assim, no primeiro capítulo, tentamos, por esse prisma, nos aproximar dos elementos fundamentais de compreensão da relação entre trabalho e educação, destacando que a relação entre esses dois complexos pressupõe o reconhecimento da determinação ontológica do trabalho sobre a educação; ainda explicitando que o trabalho é o complexo que origina todos os demais, e a educação emerge no desenvolvimento da história dos homens, como necessidade surgida no trabalho, diante do qual, todavia, ao lado da dependência ontológica, alcança uma condição de relativa autonomia. Com o apoio no conjunto de autores revisados, discorreremos ainda no mesmo capítulo, sobre o lugar da educação na sociedade de classes.

Por fim, chegamos a Gramsci, dedicando à sua vida e obra, nosso segundo capítulo. Neste, assinalamos, ainda, as vias pelas quais o pensamento de Gramsci adentra o Brasil. Em verdade, o entendimento acerca da obra de Gramsci nos permitiu melhor elucidar todo o emaranhado de conceitos, categorias e interpretações formulados pelo autor e/ou construídos em torno de sua obra. Convencemo-nos, desse modo, de que, para se compreender qualquer escrito desse autor revolucionário, torna-se imprescindível apreender os elementos fundamentais de sua vida e de seus posicionamentos políticos diante dos cruciais eventos que se desenrolavam em seu tempo histórico.

No terceiro capítulo, buscamos apoio na análise histórica da categoria por nós perseguida, o que consiste em evidenciar o percurso realizado por Gramsci a partir da identificação dos elementos vinculados à gênese e à evolução da tese do trabalho como princípio educativo da Escola Unitária, desde os Escritos Políticos, os quais antecedem o Caderno 12, o que nos permitiu entender, como vimos assinalando, que a defesa dessa bandeira se vincula a um momento em que se abria a possibilidade concreta da constituição de uma nova forma de sociabilidade, necessária à construção da liberdade e igualdade entre os

homens. Assumindo essa perspectiva, esperamos não cair no equívoco bastante comum, que é o de analisar uma teoria descolada de sua historicidade e do objetivo de sua elaboração. Nesse sentido, trata-se de buscar o

[...] chão social que lhe deu origem e a articulação dos fatos históricos com as especificidades da elaboração desta teoria que surge como resposta a determinados problemas e necessidades enfrentadas pela classe trabalhadora e que ao decorrer da história tem sido utilizada por teóricos de outras correntes, no intuito de deformar seu pensamento para adequar aos interesses de reprodução da lógica capitalista (TONET, 2005, p. 90).

Finalmente, vale assinalar que este é um trabalho de natureza teórico-bibliográfica, tratando-se mesmo de um exercício de apropriação sobre a temática abordada. Com a consciência de que nos foi impossível aclarar plenamente uma questão de tão grande complexidade - nos marcos de um curso de mestrado -, nos esforçamos em avançar ao máximo que o tempo e a maturidade intelectual nos permitiram, quanto à elucidação do trabalho como princípio educativo nos termos postos por Gramsci. Por conseguinte, a produção dos textos aqui apresentados está configurada em forma de ensaios de compreensão.

2 ANOTAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO ONTO-HISTÓRICA ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE REPRODUÇÃO SOCIAL

Entendendo que a tese do trabalho como princípio educativo em Gramsci resguarda a concepção do trabalho (mediação homem/natureza) como categoria fundante da sociabilidade humana, faz-se mister apresentar alguns elementos indispensáveis à compreensão da tese do trabalho como fundamento ontológico do ser social – posta por Lukács, a partir da obra de Marx.

Para tanto, organizamos o capítulo em três partes que se complementam. Na primeira, afirmamos o caráter fundante do trabalho, a partir da ontologia marxiana-lukacsiana. Na segunda, buscamos identificar a relação ontológica entre trabalho e educação. Na terceira, recompomos, de forma breve, a trajetória histórica da relação entre trabalho e educação, situando, com maior especificidade, a problemática classista.

2.1 O TRABALHO COMO CATEGORIA FUNDANTE DO SER SOCIAL

Lukács advoga que o legado deixado por Marx condensa uma ontologia do ser social, ou seja, que o filósofo alemão teria delineado no conjunto de sua obra os princípios gerais, onto-históricos, para compreensão do mundo dos homens e, decorrentemente, de seu devir. Fundamentado nas premissas marxianas, o autor húngaro busca explicitar como é que se dá a passagem de um ser meramente biológico a um outro tipo de ser (o homem) que deixa de ter sua vida determinada pela natureza, podendo, então, agir sobre ela, transformando-a e, também, construindo-se como partícipe do gênero humano nesse processo denominado trabalho.

Para compreendermos como se constituiu o ser social (o homem), é necessário entendermos os três graus de ser existentes na natureza, de acordo com as esferas a que pertencem. Na esfera inorgânica, não há vida. Constitui-se de minerais, elementos químicos da natureza que se unem tornando-se outro componente. Como exemplo, podemos citar a junção do hidrogênio e do oxigênio, que dão origem à água. Já a esfera orgânica, é composta pelos seres vivos “[...] cuja essência é o repor o mesmo da reprodução da vida [...]” (LESSA, 1997, p. 16). E, finalmente, o ser social (o homem) “[...] que se particulariza pela incessante

produção do novo, através da transformação do mundo que o cerca, de maneira conscientemente orientada, teleologicamente posta” (LESSA, 1997, p. 16).

Entendidas as três esferas separadamente, precisamos compreender as relações existentes entre elas. Na transposição de uma esfera para outra, constitui-se um processo de ruptura e continuidade, ou seja, para se evoluir de uma esfera a outra, é necessário que elementos da primeira esfera se desenvolvam gradativamente até romper com essa esfera e se tornar outro grau de ser. A essa ruptura dá-se o nome de salto ontológico.

Nas palavras de Lukács todo salto implica numa mudança qualitativa e estrutural do ser, na qual a fase inicial contém certamente em si determinadas premissas e possibilidades das fases sucessivas e superiores, mas estas não podem se desenvolver daquelas a partir de uma simples e retilínea continuidade normal do desenvolvimento do ser. **Em outras palavras, o salto corresponde ao momento negativo de ruptura, negação da esfera ontológica anterior; é este momento negativo que compõe a essência do salto** (LESSA, 1997, p. 20, grifos nossos).

Contudo, mesmo quando ocorre o salto de uma esfera à outra, o novo ser resguarda em si os elementos da esfera anterior, quer dizer, a esfera biológica guarda em si elementos da esfera inorgânica. O ser social, por sua vez, resguarda em si os elementos da esfera inorgânica (sais e minerais) e da esfera biológica (o corpo humano), tendo, ao mesmo tempo, saltado para um novo grau de ser – o ser social, o qual tem na produção da sua vida, através do trabalho, mediado pelas relações sociais estabelecidas com seus pares decorrentes do modo de produção, o seu momento predominante. ■

Esse é o processo de continuidade entre os diferentes graus de ser. Segundo Lessa (1997, p. 17), apoiando-se em Lukács, apesar de distintas, as três esferas – a inorgânica, a orgânica e a do ser social, estão indissoluvelmente articuladas:

[...] sem a esfera inorgânica não há vida, e sem a vida não há ser social. Isto ocorre porque há uma processualidade evolutiva que articula as três esferas entre si: do inorgânico surgiu a vida e, desta, o ser social. Essa processualidade evolutiva é responsável pelos traços de continuidade que articulam as três esferas entre si.

Lukács (1981, p. 01), ao distinguir os diferentes níveis e graus do ser, alerta para o fato de que não devemos

[...] esquecer que qualquer grau de ser, no seu conjunto e nos seus detalhes, tem um caráter de **complexo**, isto é, que as suas categorias, até mesmo as mais centrais e determinantes, só podem ser compreendidas adequadamente no interior e a partir da constituição complexa no nível de ser de que se trata.

O autor (1981) ressalta, portanto, que “qualquer grau de ser” precisa ser compreendido “no interior” das relações dos elementos determinantes que o constituem. Logo, no grau de ser estudado por nós – o ser social, torna-se necessário compreendê-lo a partir do modo de (re)produção da vida e das relações sociais que dele se desdobram.

Engels, em seu texto “O papel do trabalho na transformação do macaco em homem” (2004), afirma o papel determinante que cumpre o trabalho, nesse processo que, mais tarde, Lukács intitularia de salto ontológico. Conforme afirma Engels (2004, p. 02), “[...] É grande a distância que separa a mão primitiva dos macacos, inclusive os antropóides mais superiores, da mão do homem, aperfeiçoada pelo trabalho durante centenas de milhares de anos”.

Essas transformações levam milhões de anos e o germe do novo é sempre gerado no velho – essa é uma lei geral na realidade das transformações sociais, conforme nos afirma Engels (2004, P. 01): “Mesmo entre os macacos existe já certa divisão de funções entre os pés e as mãos”. Essas transformações surgem advindas da **necessidade** de garantir a sua sobrevivência, através da transformação da natureza. A evolução da espécie *homo sapiens sapiens* demandou um longo período de transição, assim como ressalta o autor (2004, p. 02):

Antes da primeira lasca de sílex ter sido transformada em machado pela mão do homem, deve ter sido transcorrido um período de tempo tão largo que, em comparação com ele, o período histórico por nós conhecido torna-se insignificante.

Engels (2004, p. 03), ao afirmar que “[...] a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele [...]”, deixa claro que no processo de trabalho o homem se transforma e é transformado por ele. Ao mesmo tempo em que a mão transforma a natureza em objetos, vai adquirindo novas funções “[...] pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento assim adquirido pelos músculos e ligamentos [...]” (ENGELS, 2004, p. 03). Essas transformações vão sendo repassadas de pai para filho, até que são generalizadas numa dada comunidade e, por isso, percebidas.

Sobre o desenvolvimento do homem, após o salto ontológico – nas palavras de Lukács (1981), ou sua separação definitiva do macaco – na definição de Engels (2004), é preciso observar que:

Quando o homem se separa definitivamente do macaco esse desenvolvimento não cessa de modo algum, mas continua, em grau diverso e em diferentes sentidos entre os diferentes povos e as diferentes épocas, interrompido mesmo às vezes por retrocessos de caráter local ou temporário, mas avançando em seu conjunto a grandes passos, consideravelmente impulsionado e, por sua vez, **orientado em um determinado sentido por um novo elemento que surge com o aparecimento do homem acabado: a sociedade** (ENGELS, 2004, p.0 5).

Portanto, é o trabalho, mediação do homem com a natureza, que possibilita que o homem se torne homem, é, portanto, a protoforma (a forma originária) da atividade humana, quer dizer, é o trabalho a primeira forma de atividade humana, que garantindo-lhes a existência e possibilitando o desenvolvimento das forças produtivas, origina todos os outros complexos: educação, direito, ideologia etc.

E por que é o trabalho o complexo fundante e não a educação? Porque a educação surge como necessidade advinda do trabalho. Se o homem, assim como ocorre na esfera biológica, não precisasse transformar a natureza para garantir sua existência, não existiria a necessidade de generalizar o conhecimento adquirido nesse processo de trabalho para que a humanidade chegasse cada vez mais a estágios superiores de desenvolvimento. Essa generalização do conhecimento ocorre através das diversas formas de educação – sejam formais ou informais.

O trabalho se constitui, então, a cada momento da história, o complexo determinante de cada forma de sociabilidade. Basta lembrarmos que o que define o comunismo primitivo, o escravismo, o feudalismo e o capitalismo é a forma como os homens se relacionam entre si nesse processo de transformar a natureza para satisfação de suas necessidades, ou seja, o trabalho. Dessa forma, o trabalho é ineliminável em qualquer forma de sociabilidade, por mais desenvolvida e por menos tempo que se exija para a realização dessa tarefa, ou seja, não existe sociedade que não precise extrair da natureza seus meios de sobrevivência. Conforme nos ensinaram Marx e Engels (1996, p. 50), ao afirmarem que:

O trabalho, como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem, **é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio**

material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana (grifos nossos).

É pelo trabalho que o homem – ser social, distingue-se, em última instância, da esfera biológica, dos outros animais. O ser humano é o único ser existente na natureza que tem a capacidade de projetar na mente aquilo que irá produzir (teleologia), a partir das condições existentes também na natureza (causalidade).

A causalidade são as condições objetivas que os homens encontram no mundo, sem a intervenção humana, ou seja, a natureza (causalidade dada) com todos os seus nexos causais que possibilitam a construção de objetos que só são possíveis a partir da intervenção humana (causalidade posta). Por exemplo, o machado é uma objetivação da teleologia (projeção na mente) em causalidade posta (natureza transformada).

A teleologia é, assim, uma força (potência) de transformação material capaz de transformar a causalidade. Ao processo de transmutação da prévia ideação em causalidade posta, Lukács (1981) intitula de objetivação. Para que a teleologia se transforme em causalidade posta, é necessário que o homem tenha um conhecimento das características e das propriedades dos recursos da natureza, ou seja, é imprescindível que a consciência apreenda o real, ainda que de forma aproximada, uma vez que, segundo Lukács (1981), a realidade não se confunde com o reflexo da mesma.

Dessa forma, de posse desse conhecimento, é possível que o sujeito descubra que, para a feitura de um tijolo, por exemplo, seria necessária determinada matéria prima com características mais apropriadas, como, barro e água, além disso, qual a forma de misturar esses dois componentes existentes na natureza a fim de produzir o tijolo. Aqui se estabelece uma intrínseca relação entre a teleologia, a causalidade e o reflexo do real, pois para que uma teleologia se transmute em causalidade posta, é imprescindível a apropriação da realidade. No entender de Lessa (1997, p. 36),

[...] a busca e a seleção dos meios impulsionam a consciência para o conhecimento do mundo exterior a ela. [...] E esse conhecimento, a fim de cumprir sua função social, necessariamente deve produzir na consciência, em alguma medida, a realidade exterior; deve refletir as determinações do ser-precisamente-assim existente – não importa agora, para o nosso raciocínio, se com maior ou menor fidelidade.

Finalizamos este ponto, apontando para a reflexão que desenvolveremos, no próximo sub-capítulo: na relação entre teleologia, causalidade e reflexo do real, isto é, na apropriação do conhecimento necessário à objetivação da teleologia – transmutação da prévia ideação em causalidade posta, está a chave para a compreensão da relação ontológica entre trabalho e educação.

2.2 A RELAÇÃO ONTOLÓGICA ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

De início, vale esclarecer que, ao discutirmos a relação ontológica entre trabalho e educação, estamos tratando da educação em sentido amplo – **sentido lato**.

Partimos do entendimento de que o indivíduo não se apropria dos conhecimentos e das habilidades cristalizados nos objetos humanos e nos processos de fabricação dos mesmos diretamente, isto é, não se trata de um movimento em que tais conhecimentos saltem para dentro da consciência apenas pelo contato direto com os objetos produzidos e generalizados pela humanidade ao longo da história.

Entendemos que, se isolarmos uma criança do convívio social, sem que haja outros indivíduos para ensinar-lhes, ainda que simplesmente através do exemplo, informalmente, e se lhe põe em contato com objetos criados pela humanidade, essa criança não desenvolverá em si mesma os conhecimentos e as habilidades contidos nos objetos. Basta lembrarmos o caso das crianças lobos, que, ao se perderem na floresta e serem criadas no meio dos lobos, se construíram como seres pertencentes à espécie humana, entretanto, com comportamentos e modos de vida presentes nos lobos.

O exemplo acima explicita a função ontológica da educação, que, em seu sentido *lato*, se constitui como uma necessidade universal do ser social, uma vez que todas as formas de sociedade demandam a necessidade de “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2000, p. 17).

Como já assinalamos, para analisarmos a relação entre trabalho-educação, consideramos necessário, em primeiro lugar, fazer distinções, como assevera Tonet (2005), entre o sentido *lato* e o sentido restrito da educação, no intuito de compreendermos que a educação, como um complexo universal, tem uma função específica que ocorre em qualquer

forma de sociabilidade – este é o sentido *lato* da educação – e uma função determinada predominantemente pela forma de sociabilidade na qual se encontra inserida – este é o sentido restrito da educação. Nas palavras desse estudioso,

É preciso, porém, deixar claro que uma coisa é a natureza essencial de determinado fenômeno social; outra coisa é o seu papel em determinado momento do processo social. A primeira é encontrada quando se captam os elementos que conferem identidade àquele determinado momento de ser. (...) A segunda – o papel histórico – só pode ser identificada por uma análise concreta de cada momento histórico. **Pode ser que os dois coincidam, mas também pode ser que se oponham.** Nada disso pode ser decidido apenas pela identificação da natureza essencial daquele momento do ser. Sendo assim, relativamente à educação, é preciso ter claro que não se pode deduzir da sua essência qual o seu papel em determinada forma de sociabilidade ou em um dado momento histórico (TONET, 2005, p. 211 – 212, grifos nossos).

Assim, em sentido *lato*, nas palavras de Tonet (2004, p. 7), a educação guarda “[...] uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa” com o trabalho, o que significa que a educação se origina como necessidade advinda do processo de trabalho – dependência ontológica – e, ao mesmo tempo, cumpre uma função específica, no âmbito do complexo da reprodução, o que a distingue do complexo do trabalho, mantendo em relação a este uma autonomia relativa. Em suas palavras,

Trata-se da constatação de que o trabalho é o fundamento ontológico do ser social. E de que todas as outras dimensões da sociabilidade [inclusive a educação], em qualquer momento da história, sempre têm sua origem a partir do trabalho. O que significa que entre o trabalho e as outras dimensões existe uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa (TONET, 2004, p. 07).

É importante abrir um parêntese nesse momento para explicar a categoria da necessidade, que, conforme ressalta Lessa (2007, p. 108, grifos nossos),

[...] é uma conexão ontológica que apenas pode ocorrer entre complexos distintos. A identidade não pode ser o lócus da necessidade; esta é uma descoberta já de Aristóteles. Só se pode falar de necessidade entre dois entes (processos, categorias, complexos, etc.) que sejam distintos e que, por isso, possam desdobrar uma relação de necessidade entre si. Argumentar que a educação é imprescindível ao trabalho (um argumento, considerando-se as devidas mediações, acertado) [...] **A educação apenas pode ser necessária ao trabalho porque atende a determinadas funções sociais que, ainda que fundadas pelo trabalho e imprescindível à sua realização, são distintas da função social do trabalho**, qual seja, transformar a natureza nos meios de produção e de subsistência sem os quais não há vida humana possível.

Enquanto a função social do trabalho é a transformação da natureza para atender as necessidades de subsistência da espécie humana, isto é, situa-se no âmbito da produção da existência, a função social da educação se situa no âmbito da reprodução social, que, nas palavras de Lukács (1989, p. 153-54),

[...] consiste em influenciar os homens a fim de que, frente às novas alternativas da vida, reajam de modo socialmente desejado. Ora, este propósito se realiza sempre — em parte — e isto contribui para manter a continuidade na transformação da reprodução do ser social.

Lessa (1995, p. 08, grifos nossos), na esteira do pensamento de seu mestre húngaro, ressalta que o complexo da reprodução, no interior do qual a educação cumpre sua função específica,

[...] é concernente às formas concretas, historicamente determinadas, através das quais as categorias ontológicas universais do ser social, postas a existir pelo trabalho, têm existência real a cada momento e em cada lugar. **A reprodução, enquanto categoria ontológica**, diz respeito tanto à esfera de mediações particularizadas que faz de cada movimento histórico o momento da elevação do ser humano a patamares cada vez mais elevados de sociabilidade, como também as formas concretas, particulares, de existência das categorias universais do ser social.

Essa relação ontológica entre o trabalho e a educação vale para qualquer forma de sociabilidade, pois, segundo explica Tonet (2005, p. 217),

[...] Conservar, transmitindo às novas gerações aquilo que foi decantado e se transformou em patrimônio do gênero humano é absolutamente fundamental para a continuidade desse mesmo gênero. Isso independe, em princípio, da existência ou não de classes sociais. O que significa dizer que também acontecerá em uma sociedade plenamente emancipada, embora, é claro, com profundas diferenças em relação a uma sociedade de classes.

Até aqui descrevemos a natureza essencial do complexo da educação que está expressa na função essencial de transmitir conhecimento histórico como necessidade para efetivação de novas objetivações no processo de reprodução social. Contudo, nos interessa refletir, no momento a seguir, sobre o complexo da educação em sua análise concreta,

traçando a trajetória histórica da relação entre trabalho e educação, mormente, no contexto da sociedade de classes.

2.3 A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO AO LONGO DA HISTÓRIA

Essa distinção entre a natureza essencial da educação e a função que a educação cumpre em etapas históricas distintas nos parece uma questão central, pois entendemos que a não distinção entre esses dois âmbitos de discussão tem contribuído para causar bastante confusão nos debates em torno da educação e em especial na categoria por nós estudada, a tese do trabalho como princípio educativo.

Na efetivação do salto ontológico no qual se concretiza o processo de constituição do homem, este abandona a sua existência puramente animal e dá origem a vida em sociedade. Do trabalho como elemento fundante surge o movimento da história humana, a qual é referida por Marx como a história do trabalho humano. Contudo, a análise do homem em seu processo de reprodução social deve primar-se sobre a reflexão de seu processo de produção da vida, assim como, sua relação de múltipla determinação com os demais complexos sociais. Importando, particularmente ao nosso estudo, a relação entre trabalho e educação nas diversas formas de sociabilidade humana.

Após o salto ontológico, a história apresenta o comunismo primitivo como o primeiro modelo de reprodução social, portanto, iniciamos nosso percurso histórico refletindo sobre a sua forma de produção da vida e sua relação entre trabalho e educação.

No comunismo primitivo, os indivíduos produziam sua existência e se educavam no próprio processo de trabalho, trabalho esse definido por Saviani (1996, p. 02), de acordo com a concepção marxiana, como “[...] o ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas” .

Na antiguidade, há o surgimento de duas classes: parte dos homens se apropria do trabalho alheio e passa a garantir sua existência sem que lhe seja necessário trabalhar – modo de produção escravagista. Passam a existir, assim, proprietários e não-proprietários. É nesse contexto sócio-histórico que surge a escola, como lugar do ócio para os proprietários. Enquanto os não-proprietários continuam se educando no próprio processo de trabalho, característica essa que ainda permaneceu durante a Idade Média, com a sociedade feudal. Entre a so-

cidade escravocrata e a sociedade feudal, as relações de trabalho não eram muito diferentes, pois tanto o escravo como o servo não eram donos da sua força de trabalho, garantiam com sua atividade a própria existência e a de seus senhores e se educavam no próprio processo de trabalho.

No entanto, na Idade Média, o feudalismo proporcionou o desenvolvimento do artesanato, o fortalecimento das corporações de ofício, dentre outros fatores que construíram o espaço para uma atividade mercantil - gerada, inicialmente, nas trocas comerciais entre os feudos. Esta atividade mercantil concretizada nos espaços dos burgos dá origem a uma nova classe social: a burguesia. A sua atividade mercantil lhe proporcionou o acúmulo de riquezas, possibilitando o investimento no processo produtivo e como decorrência a imposição da submissão do valor de uso ao valor de troca. O movimento de transformação do feudalismo como modo de produção da sociedade concretiza-se com a ruptura política e ideológica imposta pela revolução burguesa que dá origem a um novo modelo de reprodução, efetivando-se a sociedade capitalista.

Na passagem do feudalismo para o capitalismo houve uma mudança radical na estrutura da sociedade. Os feudos sucumbiram diante do movimento do capital, foi substituída a servidão eterna do servo ao senhor feudal à exploração explícita do proletariado pela nova classe dominante, a burguesia. A sociedade capitalista configurou-se, então, como uma nova forma de dominação de classe pautada na expropriação e exploração da força de trabalho da classe trabalhadora pelos donos dos meios de produção – classe capitalista, as quais se relacionam sob o jugo do palco do mercado. Restando, então, a classe proletária a vil propriedade de sua força de trabalho, bem como a insuperável necessidade de vendê-la em troca de um salário, na qual a acumulação e expansão da riqueza do capitalista encontram-se em oposição à miséria física e espiritual da classe trabalhadora. Acumulação e expansão tornam-se a necessidade histórica deste modelo social regido sob a força dominante do capital sobre o trabalho transformando, assim, toda a estrutura social.

Se, na sua origem – sociedade escravagista e feudal, a escola vinculava-se ao trabalho intelectual, servindo de suporte à dominação das classes proprietárias, na sociedade capitalista ocorre uma dilaceração entre trabalho manual e intelectual, ocasionando o que Saviani (1996) vai chamar de "bifurcação do sistema de ensino", ou seja, nasce uma escola destinada à classe dominante, com o ensinamento do trabalho intelectual, e outra escola para os filhos

dos trabalhadores, voltada para o ensino das técnicas necessárias à produção industrial. Conforme nos coloca Jimenez (2001, p. 75):

A história, assim evidencia que uma primeira distinção entre as classes, ao mesmo tempo, expressa-se e reforça-se através do domínio das técnicas de comando versus o domínio das técnicas de produção, apontando o importante papel reprodutor da educação, nesse contexto, ao efetivar em seus espaços, a separação entre desenvolvimento intelectual e exercitação manual.

Para entendermos essa dicotomia entre atividade manual e intelectual, que constitui a educação na sociedade de classes e se complexifica na sociedade capitalista, precisamos conhecer como ocorrem as relações sociais de produção, ou seja, como os homens se organizam para produzir sua existência, pois, conforme nos coloca Marx e Engels (1996, p. 37) “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”.

No modo de produção capitalista, a divisão do trabalho acontece dentro do próprio processo de trabalho, desvinculando trabalho intelectual e manual, produção e consumo, e essa forma de organização do trabalho se reproduz na escola através da separação entre conhecimentos intelectuais e manuais.

Explicando de outra maneira, o trabalho no capitalismo se resume a uma mera atividade que se transforma num salário para a subsistência do trabalhador. Esse trabalho não exige do operário um conhecimento total da sua produção, pois o trabalhador expropriado dos meios de produção e do conhecimento encontra-se condicionado a realizar apenas uma pequena e alienante parcela da produção.

A educação, em sentido restrito, no contexto da sociedade capitalista cumpre seu papel de reprodução da ordem estabelecida, à medida que separa o homem que pensa do homem que faz e direciona o ensino intelectual para os filhos dos burgueses e o ensino puramente técnico para os filhos dos operários, perpetuando assim a sociedade de classes.

Manacorda (2000) denomina essa “bifurcação do sistema de ensino” – termo utilizado por Saviani e explicado também por Jimenez (2001), de “escola” e “não-escola”, ou “escola interessada” e “escola profissional” respectivamente, para explicar como se dá o reflexo da divisão do trabalho no sistema de ensino da nossa sociedade.

O referido autor (2000, p. 119) ainda faz referência a esse fato da seguinte forma:

Por milênios, portanto, na sociedade dividida em classes pela divisão do trabalho, através da formação das classes dominantes a preparação profissional dos produtores pertencentes às classes subalternas [...], existiu um hiato profundo, uma separação absoluta, não apenas no sentido de que as duas organizações não tinham qualquer ponto de contato entre si, mas também no sentido de que não compartilhavam princípios, conteúdos e métodos entre as duas diferentes formações.

Vale aqui reafirmar o caráter dualista assumido pela escola, ao longo da história. A apropriação do referencial onto-marxista das relações entre trabalho e educação nos permite indicar que, na sociedade da exploração do homem pelo homem, a escola tem sido chamada, sob diferentes paradigmas e através de distintas políticas, a contribuir para a reprodução do *status quo*, o que implica, em última análise, em negar aos filhos da classe trabalhadora, o acesso ao conhecimento que ultrapasse o escopo das exigências embutidas na formação de uma mão de obra submissa ao domínio do capital.

Por fim, a histórica relação entre trabalho e educação nos leva a constatação de que tem sido o trabalho o princípio orientador da organização educacional nas sociedades de classes, mas também no comunismo primitivo o princípio que orienta a escolha (ainda que não seja intencional) dos conhecimentos necessários a reprodução da espécie.

3 VIDA E OBRA DE ANTÔNIO GRAMSCI

No capítulo anterior, expusemos as bases teóricas da tese da centralidade do trabalho na vida do homem, a partir da contribuição de Lukács, no intuito de elucidar até que ponto a tese gramsciana do trabalho como princípio educativo guarda relação com o fundamento ontológico do trabalho, preconizado por Marx. Além disso, buscamos, ainda, explicitar a relação onto-histórica entre trabalho e educação.

No presente capítulo, pretendemos recuperar um pouco da vida e da obra de Antônio Gramsci, no intuito de que sua trajetória individual nos ajude a compreender o seu pensamento, pois entendemos que o conjunto da obra elaborada por Gramsci tinha por objetivo maior interpretar a realidade para modificá-la radicalmente. O autor italiano tinha sede de transformação e protagonizou diversas lutas do movimento operário na Itália, como veremos adiante. Logo, se nós descolarmos a perspectiva da revolução e a compreensão da realidade à luz do materialismo histórico-dialético, nós acabamos por distorcer todo o pensamento deste teórico.

De acordo com as palavras de Edmundo Dias (2000, p. 16),

Do nosso ponto de vista, a reflexão central de Gramsci é a necessidade de se pensar historicamente a questão da revolução socialista na Itália: de pensar a prática concreta do Partido Socialista Italiano como Estado em potência, como antagonista do estado capitalista, como embrião de uma nova forma estatal.

Buscamos, nesse capítulo, ainda que mediante todas as limitações que nos são impostas num texto de dissertação, nos situar acerca das condições sócio-históricas que possibilitaram que, nesse momento específico, surgissem revolucionários como Lênin, Trotsky, Luxemburgo e Gramsci, dentre outros. Dizendo de outra maneira, existem razões históricas para que, num dado momento surja, nos termos gramscianos, grandes intelectuais orgânicos do movimento operário.

Tentaremos compreender tal fato a partir da história de vida de Antônio Gramsci, não no sentido dos pós-modernos de contar um período histórico mediante o ponto de vista individual, mas no sentido de tentar apreender como o militante sardenho atuou politicamente e teorizou sobre diversos fatos históricos. Pretendemos, ainda, contemplar algumas das razões pessoais que levaram Gramsci a fazer sua opção política de lutar pelos interesses dos

subalternos⁴, ou seja, perscrutar que fatores mobilizaram o indivíduo Gramsci, a fazer a sua escolha, dentre alternativas, de se tornar secretário geral do Partido Comunista Italiano, dentre tantas outras tarefas por ele assumidas no decorrer de sua trajetória política.

Consideramos, pois, de suma importância tecer considerações acerca da vida e da obra de Gramsci, uma vez que o que um autor escreve se encontra necessariamente vinculado com suas posições político-ideológicas - no seu caso essa assertiva é levada as últimas conseqüências, pois seus escritos se encontram vinculados à necessidade de responder a situações concretas que ocorriam no seio da classe trabalhadora e do movimento real de massas.

Além das questões já destacadas, cabe sublinhar que situar a sua obra se torna fundamental, por três motivos centrais: primeiramente, pelo fato de sua obra não ter sido publicada em vida pelo próprio autor, portanto a sua interpretação é permeada pelas diferentes formas como foram publicadas; segundo, por não se encontrar numa redação final para a publicação, pois um texto que um autor finaliza para ser publicado é bem diferente de suas anotações pessoais e, nesse caso, grande parte do legado gramsciano se constitui, dentre outros escritos, em uma série de anotações feitas em cadernos, no período em que estava preso; terceiro, por alguns problemas decorrentes da maneira como sua obra fora publicada, fato esse que detalharemos posteriormente.

Consentânea as motivações apresentadas, nos posicionamos ao lado de estudiosos que defendem a necessidade de se estudar a obra de Gramsci tentando apanhar a evolução interna de seu pensamento, o fio condutor de sua obra, ainda que mediante os limites que nos é imposto.

Nesse sentido, nos assevera Coutinho (2004, p. 27):

[...] seria um equívoco imaginar que há uma ruptura radical entre os escritos de um suposto “jovem Gramsci” e aqueles de um pretenso “Gramsci da maturidade”: não só há entre eles uma relativa continuidade no que se refere às temáticas, mas há também continuidade assegurada pelo empenho constante que Gramsci herdou de Marx, ou seja, o de inserir na dimensão da totalidade e da historicidade os muitíssimos fatos particulares de que se trata, tanto antes quanto depois de sua prisão.

4 Subalternos é uma categoria utilizada por Gramsci que significa todos os indivíduos oprimidos no sistema capitalista, apesar de compreender que a classe trabalhadora é a classe revolucionária, Gramsci entendia também a necessidade de unificar a luta de todos os explorados pelo sistema capitalista. Verificar seu artigo “Oprimidos e opressores” (2004, p. 43).

Na mesma direção se endereçam as palavras de Giorgio Baratta (2008, p. 11):

Defender a unidade da obra de todo Gramsci, por outro lado, não comporta a subvalorização da mudança, da transformação, até mesmo das rupturas ocorridas ao longo de sua breve, mas densa existência; ao contrário, sem dissipar a própria unidade interna, hoje sabemos que não se podem estudar os Quaderni... sem colocar em ação uma metodologia de pesquisa genético-evolutiva de análise.

Por conseguinte, conforme nos ensina o autor acima referido, consideraremos um único Gramsci, aquele que surgiu e se construiu em meio a grandes acontecimentos históricos, tendo sua vida completamente entrelaçada por esse cenário histórico.

3.1 VIDA DE ANTÔNIO GRAMSCI

Antônio Gramsci (tratado como Nino pela sua família) nasceu em 22 de janeiro de 1891, no norte da ilha mediterrânea da Sardenha, três anos após a ilha ser incorporada ao território italiano. Vivenciou uma realidade com todos os problemas típicos de cidades e nações exploradas por outras nações mais desenvolvidas, conforme nos esclarece Maestri e Candreva (2007, p. 08): “[...] O isolamento geográfico, o povoamento autárquico, a pobreza das terras determinaram que, até décadas recentes, o sardo se destacasse pela estatura médio-baixa”.

Portava um defeito físico. Era corcunda em decorrência de um tipo de tuberculose óssea, chamado mal de Potti, doença essa que prejudicou seu crescimento. Media 1m e 49cm, tinha uma cabeça enorme e costumava usar cabelos compridos. Devido a seus problemas de saúde, Gramsci não podia brincar como as outras crianças, portanto, ele preenchia seu tempo estudando, o que fez dele um aluno brilhante. Seu pai, Francesco Gramsci, era servidor público e até quando Gramsci tinha 7 anos pode garantir-lhe uma vida financeira tranqüila.

Em 1898, seu pai foi preso acusado de irregularidades administrativas “[...] na gestão financeira do Registro [...]” (MAESTRI E CANDREVA, 2007, p. 21). Nesse período sua mãe, Giuseppina Marcias (também chamada Peppina), foi obrigada a trabalhar e colocar os seus filhos para trabalhar. Gramsci, com 12 anos, passou a exercer atividade profissional - no

mesmo Registro de Imóveis em que seu pai trabalhava, para ajudar no sustento da família: “[...] 12 horas ao dia, 6,5 dias por semana, por 9 liras mensais de salário – um quilo de pão [...]” (MAESTRI E CANDREVA, 2007, p. 27), e por isso teve os seus estudos interrompidos no momento.

Entendemos que a importância de registrar questões centrais da origem e dos problemas enfrentados por Gramsci na sua infância nos ajuda a compreender o sentimento sardo que o mesmo carregava, sentimento de quem vivenciou muitos dos problemas enfrentados pelas “famílias não proprietárias de Ghilarza” (MAESTRI E CANDREVA, 2007, p. 26). É importante ressaltar que até a morte de seu pai, sua família não enfrentava tais problemas, uma vez que “[...] sem serem ricos, os Gramsci viviam a existência tranqüila de família chefiada por funcionário público que contava com salário seguro” (MAESTRI E CANDREVA, 2007, p. 26).

Em outras palavras:

Nessa época e por longas décadas, na Sardenha e na Itália, era absolutamente normal, sobretudo nas famílias camponesas e operárias, que as crianças comessem a trabalhar, não raro, aos 6 anos. O hábito, desconhecido nos segmentos sociais médios e médio-superiores, sobretudo urbanos, causou profundo sentimento de injustiça ao menino de corpo frágil e sensibilidade forte que, anos mais tarde, registraria ainda sua revolta contra o fato de que companheiros intelectualmente menos dotados do que ele seguissem estudando, sem a necessidade de trabalhar, por serem os filhos “ricos” do “açougueiro”, do “farmacêutico” e do “comerciante de fazendas”. (MAESTRI E CANDREVA, 2007, p. 27).

Em 1905, aos quatorze anos, Gramsci ingressou num curso colegial em Cagliari (cidade vizinha, capital da Sardenha). Nesse mesmo período, começou a ler a imprensa socialista, o Jornal *Avanti*, que seu irmão mais velho, Gennaro, o qual prestava serviço militar em Turim, lhe enviava.

Em 1908, prestou seus exames ginasiais no ginásio estatal de Oristano, embora tenha sido “[...] aprovado no exame ginasial com resultados medíocres, como era de se esperar, devido à formação irregular e ao curso ginasial deficiente que frequentara.” (MAESTRI E CANDREVA, 2007, p. 31).

Em 1911, com 20 anos, ele concorreu juntamente com Palmiro Togliatti a uma bolsa de estudos para alunos pobres do Antigo Reino da Sardenha que lhe permitiu cursar Letras e Filosofia em Turim. Nesse momento, Gramsci passou a envolver-se com o movimento

socialista e a participar ativamente dos grupos juvenis que discutiam os problemas econômicos e sociais da Sardenha.

Em Turim, morou com Ângelo Tasca, seu companheiro de estudos e dirigente do movimento juvenil socialista. Seus estudos, contudo, eram constantemente interrompidos por questões de saúde.

De acordo com Maestri e Candreva (2007), Turim, nesses anos, passava por um processo de industrialização com montadoras de carro, como a Fiat e a Lancia, as quais recrutavam trabalhadores das regiões mais pobres - essa situação permitiu que os sindicatos se estabelecessem e comesçassem a surgir conflitos sociais motivados pelas relações trabalhistas. Gramsci logo se envolveu com esses conflitos, passando a freqüentar os círculos socialistas, mantendo relação com a associação de imigrantes sardos.

Gramsci, como toda uma geração de jovens intelectuais que se formava nessa época, trazia uma admiração e uma inspiração filosófica bastante marcada pelas idéias de Benedetto Croce, um grande filósofo de referência na Europa. Gramsci, também, recebia influências de Giovanni Gentile. Esses filósofos eram identificados como neo-idealistas e de alguma forma criticavam o positivismo presente na época, daí o fato de Gramsci referenciá-los.

Em 1913, com 22 anos, filiou-se ao Partido Socialista Italiano e aderiu ao Grupo de Ação e Propaganda Antiproteccionista. Pouco tempo depois, estabeleceu seus primeiros contatos com o movimento socialista de Turim, sobretudo com a seção juvenil. Ele lia com bastante freqüência os jornais *La Voce* e *L'Unità*, os quais eram dirigidos, respectivamente, por Giuseppe Prezzolini e Gaetano Salvemini, importantes intelectuais italianos da época.

Em 1914, quando eclodiu a Primeira Guerra Mundial, a grande maioria da intelectualidade e quase todo o movimento operário socialista, inclusive a II Internacional⁵, votou a favor dos créditos de guerra, por entender que esta traria muitas conquistas para a Europa. Somente uma minoria ínfima percebeu que a Guerra era simplesmente uma disputa de território entre capitalistas e que iria haver uma matança desmedida. Entre o grupo mais consciente estavam Lênin, Trotski e o jovem Gramsci. É nesse momento que Gramsci começa a se distanciar de Benedetto Croce, pois o mesmo apoiara a Guerra. Conforme a insurreição vai durando e o morticínio aumentando, vai se criando uma resistência por parte da população. Conforme nos explicita Maestri e Candreva (2007, p. 44),

5 A II Internacional marca o momento em que, pela primeira vez, os partidos operários socialistas e marxistas ganharam peso de massas. A II Internacional extinguiu-se, enquanto organização revolucionária, quando a maioria dos seus dirigentes apoiou as respectivas burguesas de seus países na Primeira Guerra mundial.

A grande guerra (1914-1918) constituiu um verdadeiro divisor de águas do movimento europeu. Através da Europa, o dilema era simples mas extremo: opor-se ao conflito em prol do internacionalismo operário ou seguir os novos governos e as burguesias nacionais na hecatombe imperialista.

No mesmo ano em que estourou a Primeira Guerra, um dos professores de Gramsci informou à Fundação que o concedeu a bolsa de que ele sofria de crises nervosas e que isso o impedia de cumprir plenamente suas tarefas acadêmicas, por este motivo, sua bolsa de estudos foi suspensa. Em consequência disso, ele abandonou a universidade e voltou a colaborar com o *II Grido del Popolo*, o “Grito do povo”, um jornal semanário socialista. Os problemas de doença que acometiam Gramsci se agravaram em Turim, pois a Sardenha apresentava clima quente e árido e Turim era uma região extremamente fria, essa mudança climática fragilizou ainda mais a sua saúde.

Resulta dessa conjugação de fatores o empenho cada vez maior do militante sardenho na luta política e social. De acordo com seus biógrafos,

[...] as dificuldades econômicas, agravadas pela saúde precária, levaram-no a abandonar a universidade e, a seguir, atraído pela ação do movimento operário turinês radicalizado, envolver-se mais e mais na luta política e social, dando um destino à sua vida de todo inesperado. (MAESTRI E CANDREVA, 2007, p. 41).

Em dezembro de 1915, Gramsci passou a fazer parte da redação turinense do *Avanti* - o jornal cotidiano do PSI. Proferia, também, muitas palestras nos círculos operários de Turim, nas quais tratava de temas, como: a Comuna de Paris, a Revolução Francesa, dentre outros.

O PSI, embora fosse uma instituição política dita socialista e declarasse referenciar-se no marxismo, na prática, era um partido positivista, com concepção ideológica a que Gramsci se contrapunha fervorosamente. Mas, como sua militância era mais voltada para as críticas que ele fazia no jornal do Partido, de início, isso não se constituiu como um grande problema. Contribuiu, ainda, para *La Città Futura*, um jornal do qual preparou um único exemplar, em fevereiro de 1917, pela Federação Juventude Socialista do Piemonte.

Em meio à Primeira Guerra Mundial, eclode, em agosto de 1917, uma grande rebelião operária em Turim, poucos meses antes de os bolcheviques tomarem o poder na Rússia, em novembro de 1917. Gramsci percebera que a Revolução Russa não se

caracterizava como uma revolução burguesa, tal como a Revolução Francesa e, sim, como uma revolução proletária. No entanto, a imprensa italiana, censurada pelas forças militares, noticiava a revolução russa como burguesa.

Em abril de 1919, Gramsci, juntamente com Tasca, Togliatti e Terracini decidiram criar a revista *L'Ordine Nuovo*, “A nova ordem”, que tinha como subtítulo “Resenha semanal de cultura socialista”. Gramsci era o editor-chefe. O primeiro número da revista foi publicado em 1º de maio de 1919. Em um ano, a revista passou de 3.000 leitores e 300 assinantes para 5.000 e 1.100, respectivamente.

Em 1º de janeiro de 1921, o periódico passou a ser diário e recebeu o subtítulo de “diário comunista”, porém, em 21 de janeiro, quando é fundado o Partido Comunista Italiano, o *L'Ordine Nuovo* é substituído por *L'Unità* “Diário dos operários e camponeses”. Neste mesmo ano, em 1º de março, Gramsci retomou a publicação do *L'Ordine Nuovo*, o qual passou a ser uma revista quinzenal destinada a educar a vanguarda operária. É importante chamar a atenção para o fato de que existem três diferentes séries de *L'Ordine Nuovo*. Vejamos.

O período entre 1919-1921, também conhecido como “biênio russo”, era o apogeu da revolução socialista que se espalhara pela Hungria, Polônia, Alemanha e Itália. As comissões de fábrica estavam se organizando, tomando como referência os *soviets*⁶ na Rússia. Gramsci considerava os conselhos de fábrica como a forma italiana dos *soviets*. Estes se constituíam no interior das fábricas e objetivavam assumir o controle da produção, ou seja, almejava que o controle interno da fábrica deixasse de ser organizado pelos patrões e passasse a ser gerido pelos trabalhadores. Isso estava ocorrendo também na Alemanha.

O periódico *L'Ordine Nuovo* se ligava ao movimento dos conselhos de fábrica em Turim, mantendo uma vinculação entre os intelectuais revolucionários e os operários que se organizavam diretamente no processo produtivo. Portanto, o grupo do *L'Ordine Nuovo* organizou uma escola dentro das fábricas, com o objetivo de articular o conhecimento técnico que os trabalhadores já possuíam com o conhecimento das ciências naturais, assim como o conhecimento de cultura humanística, uma vez que Gramsci acreditava que só com a elevação da cultura da classe trabalhadora é que esta poderia se tornar dirigente de um Novo Estado, o Estado operário.

6 “Após a Revolução Russa, o termo *soviet* foi empregado para designar um tipo de assembléia eleita pelas organizações econômicas da classe operária: os soviets dos deputados operários, camponeses e soldados”. (REED, 2007, p. 31 – 32).

Esse movimento, que durou aproximadamente dois anos (1919-1920), iniciou-se com a deflagração de uma greve geral na cidade de Turim, em que aderiram mais de 200 mil trabalhadores. Esta era, porém, uma greve diferente, pois, ao invés de os trabalhadores faltarem ao trabalho, eles foram para dentro das fábricas comandados pelos conselhos operários que lá funcionavam. Gramsci entendia que num momento de efervescência os trabalhadores tinham a capacidade de se auto-organizar e que, para adquirirem autonomia, seria necessário demonstrar que os patrões eram totalmente dispensáveis.

Segundo Del Roio (2008), Gramsci entendia, igualmente, que os trabalhadores, no próprio processo de trabalho eram capazes de se educar, adquirir conhecimento técnico para reorganizar o processo produtivo, aumentando a produção e, portanto, as comissões de fábrica seriam o próprio germe do novo Estado, o Estado operário. Era uma espécie de formação de um novo poder paralelo ao poder dominante - essa idéia tinha a influência dos conselhos operários alemães, particularmente, de dois intelectuais: Karl Korsh e Georg Sorel.

Em dezembro de 1919, Gramsci propõe a criação de uma associação proletária de cultura, pois sentia a necessidade de complementar a ação política e econômica dos socialistas com um organismo de cultura. Também, junto com alguns jovens, fundou um clube de vida moral que eram as chamadas casas do povo, as quais consistiam em clubes onde os operários se reuniam não somente para jogar, se distrair, mas também havia ali uma biblioteca para que a classe operária pudesse se apropriar da cultura. Nesse mesmo ano, o *II Grido del popolo* é substituído pela edição turinense do *L'Avanti*, que, além de Gramsci, tinha entre seus redatores, Togliatti e Alfonso Leonetti.

Ainda em 1919, no II Congresso da Internacional Comunista, é publicado um documento com os 21 pontos que os partidos nacionais teriam que cumprir para participar da II Internacional. Nesse congresso, o grupo *L'Ordine Nuovo* não enviou representante, mas teve a sua moção intitulada “Para uma renovação do partido socialista”, levada e lida por Bordiga que se encontrava no congresso junto com a delegação italiana, moção essa julgada por Lênin como correspondente aos princípios da Internacional.

No final de 1920, o movimento dos conselhos de fábrica foi derrotado. Essa experiência não saiu de Turim, não ganhando, portanto, dimensão nacional. Milão, que era uma grande cidade operária, não aderiu ao movimento, pois suas instituições operárias, tais como: o sindicato e o partido, não concordavam com o movimento, já que eram instituições ligadas ao Estado burguês.

Em outubro de 1920, o grupo do *L'Ordine Nuovo* decidiu romper com o PSI no congresso do partido em Livorno, e, em 1921, se aliou com Amadeo Bordiga para fundar o Partido Comunista Italiano (PCI). Nesse contexto, o periódico *L'Ordine Nuovo* passou a ser diário, e o grupo, que era minoria dentro do Partido, se submeteu à orientação de Bordiga que havia conquistado aliados políticos a nível nacional, inclusive no interior do grupo *L'Ordine Nuovo*.

Nesse período de fundação do Partido, a classe operária estava derrotada e dividida e já surgia o movimento fascista em Milão. Mussolini, que antes pertencera ao PSI, saiu do Partido e fundou o movimento fascista, o qual, no início, adotava uma perspectiva revolucionária contra a igreja, a monarquia e os banqueiros, mas logo esse movimento se vendeu para a burguesia italiana, tornou-se um partido e em dois anos o Fascismo chegou ao poder.

Em 1922, antes do golpe fascista, Gramsci foi à Rússia (Moscou), representando o PCI no comitê executivo da Internacional Comunista, e pouco tempo depois de sua chegada foi internado durante alguns meses numa clínica para doenças nervosas. Lá conheceu Giulia Schutht, uma jovem violinista, que, mais tarde, se tornou sua mulher, com a qual teve dois filhos.

Vale lembrar que, nesse momento, os partidos da classe operária na Itália se encontravam divididos, porém com a mudança da situação política, haveria que se criar uma nova elaboração política a fim de dirigir a classe operária contra a ofensiva do Fascismo. Como tanto o PCI como o PSI eram seções da II Internacional, então a solução mais viável seria reunificar os dois partidos. Deu-se, então, a fusão dos dois partidos italianos, porém como Gramsci não concordava com tal fusão, mas também não queria desobedecer a Internacional, entendeu que a melhor opção era unificar o partido não como um grupo homogêneo e sim com diversas frações, ou seja, diferentes correntes dentro de um mesmo partido.

A ida a Moscou teve uma grande importância na vida e no pensamento de Gramsci, pois foi nesse período que ele se encontrou com os bolcheviques, tais como: Lênin, Trotsky, Bukhárin, encontro esse que modificou muito de sua concepção política. Desde então, Gramsci se convenceu da importância da tática de frente única⁷ defendida por Lênin, contudo, para o revolucionário italiano, não significava simplesmente copiar essa elaboração política e

⁷ A tática de frente única consistia na defesa de que o operariado deveria combinar suas lutas com o campesinato, numa unidade de luta contra o capitalismo. Conferir (DEL ROIO, 2005).

transportá-la para a Itália, ele entendia a necessidade de, a partir da realidade italiana, encontrar como se daria uma aliança na Itália para formar uma frente única contra o Fascismo.

Quando Gramsci se preparava para voltar à Itália, foi impedido de fazê-lo, em vista de um mandato de prisão impetrado contra ele. A Internacional Comunista (IC) decidiu, então, por enviá-lo, em novembro de 1923, a Viena para preparar o periódico *L'Ordine Nuovo*, o qual passara a ser editado quinzenalmente, a partir de 1924.

Porém, em 1924, Gramsci foi eleito deputado e, em virtude disso, pôde voltar à Itália. Com o advento do Fascismo, retornou à Itália com a missão de incentivar os partidos de esquerda a formar uma frente única contra o fascismo, mas não havia consenso, dentro do PCI, no que tange à formação dessa frente única. Nesse período, Gramsci mantinha uma disputa no interior do partido, opondo-se à posição majoritária do PCI, que era a de Bordiga - essa disputa se iniciou através de cartas quando Gramsci ainda estava em Viena. Nesse momento, ele começou a organizar o jornal do partido, denominado *L'Unità*, vivendo em Roma enquanto sua família permanecia em Moscou.

Em 1926, a polícia prendeu Gramsci a mando do Fascismo e o levou a uma prisão romana, denominada Regina Coeli. Ele foi sentenciado a cinco anos e, posteriormente, a vinte anos de prisão. Lá recebia revistas e livros por intermédio de sua cunhada Tatiana Schucht, os mesmos financiados por Piero Sraffa, seu amigo e professor de economia em Cambridge, o qual havia aberto uma conta no nome de Gramsci para que ele pudesse comprar os livros que precisasse.

Em 1928, tentaram realizar uma troca entre presos políticos da Itália e Rússia, que objetivava dar liberdade a Gramsci. O plano consistia em trocar Gramsci por dois padres que haviam sido presos como espiões na União Soviética, mas o projeto não deu certo. Em 1933, visto que já era bem frágil, começou a piorar consideravelmente, e ele foi, primeiramente, transferido para uma enfermaria do cárcere de Civitavecchia e depois para uma clínica privada em Formia.

Em outubro de 1934, sua saúde chega ao limite e Gramsci consegue uma liberdade condicional. Desde então, começa sua peregrinação por diversas clínicas, sempre sob vigilância policial até que, no dia 25 de abril de 1937, Gramsci sofre derrame cerebral e morre, tendo ao seu lado Tatiana, aquela que o acompanhou durante todos os anos no cárcere e, inclusive, em todo o período em que esteve internado. Gramsci faleceu aos quarenta e seis

anos, pouco tempo depois de ter sido libertado e transferido, sob vigilância, para a clínica Quisiana, situada em Roma.

3.2 A OBRA DE ANTÔNIO GRAMSCI

O legado do revolucionário sardo é uma obra inconclusa e, por vezes, fragmentada, pois se constitui de escritos que tratavam de questões políticas e culturais para compor a edição dos inúmeros jornais e revistas, com os quais colaborou durante a sua trajetória militante. Bem como, por se tratar de cadernos de anotações, escritos sob censura, em condições de vida bastante precárias na prisão, e cartas que eram endereçadas a algumas pessoas com quem mantinha contato.

Faz-se importante destacar que Gramsci não publicou nenhum de seus livros, assim, não pode organizar os seus escritos para uma exposição. É fundamental ter em mente, para que possamos compreender que as interpretações dadas aos escritos de Gramsci dependeram “[...] não apenas do conteúdo dos mesmos, mas também, em grande medida, da forma pela qual foram tornados públicos por seus vários editores [...]” (COUTINHO, 2004, p. 8).

Tomando em conta tal fato, exporemos, de forma resumida, a história das edições de sua obra, a fim de situar o leitor acerca das implicações concernentes à forma como as mesmas foram organizadas. Subdividiremos este item em: Escritos Políticos (1910 – 1926); Cartas do Cárcere (1929 - 1937) e Cadernos do Cárcere (1929 - 1935), no intuito de compreendermos como a obra de Gramsci foi publicada na Itália, e, posteriormente, como a obra de Gramsci chega ao Brasil.

3.2.1 ESCRITOS POLÍTICOS

Dias (2000, p. 15-16, grifos do autor), no que se refere aos Escritos Políticos, assim descreve a obra deste autor:

O discurso gramsciano é, no início, duplamente fragmentário. Primeiramente por ter que fazer o que chamamos de *quebra e reconstrução*. Em segundo lugar, pelo fato de ser *discurso jornalístico, discurso sobre o cotidiano*. Quase nunca há uma sistematização. Quando falamos em discurso sobre o cotidiano, não estamos entendendo esse cotidiano como repetição, como rotina. *O cotidiano é o lugar da luta de classes*. Talvez, inclusive, seu caráter de discurso sobre o cotidiano lhe dê uma riqueza muito grande, quase sempre inexistente em outros discursos políticos. Este discurso sobre o cotidiano tem a função não de explicitar uma verdade para sempre revelada, externa e superior à classe, mas de produzir respostas às perplexidades da classe, ou mesmo, simplesmente, de colocar melhor as próprias perplexidades. *Mais do que uma pedagogia da revolução, o discurso gramsciano vive uma dialética da construção prático-teórica do saber das classes trabalhadoras e de suas tentativas de se colocar plenamente como classe*.

A importância desses escritos, para compreender o pensamento de Gramsci, consiste em ilustrar o momento em que o autor inicia sua trajetória, permitindo-nos apreender o itinerário intelectual e político deste grande teórico, assim como a evolução interna de seu pensamento, desmitificando, dessa forma, a idéia de que Gramsci era simplesmente um educador, um filósofo, ou um sociólogo.

Gramsci era um intelectual que tinha uma estreita relação com o movimento de massas e escrevia mediante a necessidade de responder aos problemas vividos pela classe trabalhadora. A leitura desses escritos nos permite compreender melhor e solucionar passagens dispostas nos Cadernos do Cárcere, pois muitas questões tratadas nos cadernos têm sua origem nos Escritos Políticos.

Conforme nos afirma Coutinho (2004), entre 1910, quando Gramsci publica seu primeiro artigo, e 1926, quando é preso pela ditadura fascista, ele produziu cerca de 1.700 textos para diferentes jornais e revistas, artigos ligados primeiramente ao PSI e depois ao PCI, produção essa que, no total, equivaleria mais que o dobro dos Cadernos do Cárcere.

Embora o próprio Gramsci avaliasse que esses escritos tratavam de questões cotidianas e, por isso, “deveriam morrer no fim do dia” (GRAMSCI *apud* COUTINHO, 2004, p. 11), isso somente é válido para inúmeros textos que “criticam peças e montagens teatrais de que ninguém mais se recorda hoje, nem mesmo na Itália” (GRAMSCI, 2004, p. 11 – 12), e, por isso necessitariam de diversas notas maiores que o próprio texto para serem compreendidos. No entanto, outros escritos têm um valor clássico, ou seja, que resiste ao tempo em que fora escrito e pode dar-nos contribuições – para compreendermos a realidade atual - sobre diversas temáticas abordadas por seu autor.

A Editora Einaudi, na Itália, por reconhecer a importância da publicação, resolveu, após publicar as Cartas e os Cadernos, condensar todos esses escritos em cinco volumes. A publicação foi realizada entre 1954 e 1971, e essa demora se justifica pela dificuldade que a editora encontrou em juntar esses escritos que se encontravam espalhados em diversos jornais e revistas, bem como selecionar aqueles mais significativos. Somemos a isto, a dificuldade em se verificar a autenticidade dos textos de Gramsci, pois muitos não continham assinatura, ou vinham assinados com abreviações ou até com pseudônimos. Uma solução apontada pelos editores foi recorrer a alguns companheiros que trabalharam com Gramsci nos jornais, com os quais colaborara, para confirmar a autoria de Gramsci sobre aqueles escritos.

Vale à pena ressaltar que nas primeiras edições tanto dos Escritos Políticos, como das Cartas e dos Cadernos, a Editora Einaudi não anunciara os organizadores e prefaciadores dos textos gramsciano. Posteriormente, foram encontrados novos textos e, por isso, publicaram mais **dois** volumes de Escritos Políticos, nesse caso com explícita identificação de textos organizados por Elsa Fubini. Totalizando assim, **sete** volumes de escritos políticos na primeira edição italiana da obra do revolucionário sardo.

Os Escritos Políticos de Antônio Gramsci, publicados pela editora Einaudi, se encontram divididos em cinco blocos principais. O primeiro bloco são os textos de 1910 até fevereiro de 1919, que tratam sobre os temas envolvendo socialismo e cultura. Nesse momento, seus textos são bastante marcados pela influência do positivismo de Benedetto Croce, fato esse reconhecido pelo próprio Gramsci. Já o segundo bloco se refere aos anos de 1919-1920, mais conhecido na Itália como “biênio russo” ou “biênio vermelho”, “em função das intensas manifestações operárias” (COUTINHO, 2004, p. 16). Era o momento em que Gramsci se dedicava a tratar de temas como: a distinção entre sindicatos e conselhos de fábrica, pois, para ele, os sindicatos são instituições ligadas ao Estado burguês, mas os conselhos de fábrica possibilitavam que a classe operária aprendesse a ter autonomia, além de temas acerca da importância do partido político como instrumento da classe trabalhadora.

O terceiro bloco se compõe de textos escritos em 1921 e 1922, nos quais Gramsci demonstrava uma enorme preocupação com o avanço do movimento fascista, que se tornava cada vez mais presente no cenário político da Itália, chegando a formular uma inédita caracterização do Fascismo, bem como, continua a tecer considerações acerca do socialismo e do comunismo. No quarto bloco, estão os artigos que correspondem ao período em que Gramsci se encontra em Viena - enviado pela Internacional Comunista – no qual redige várias

cartas propondo aos companheiros do PCI (ligados ao *L'Ordine nuovo*), que formassem um novo centro dirigente para se opor aos posicionamentos de Amadeo Bordiga, ao lado de outros textos que são informes políticos desse período, os quais culminam com o momento de sua prisão em 1926. Por fim, o último bloco contempla textos sobre a questão meridional e a problemática em torno da relação dos intelectuais com o processo de hegemonia.

Em 1980, a mesma Editora Einaudi resolveu lançar uma nova edição desses escritos contemplando muitos dos já contidos artigos, textos e crônicas e acrescentando textos inéditos - dessa vez o responsável pela edição foi Valentino Gerratana. Embora tivessem sido previstos oito volumes para a publicação, apenas **cinco** foram publicados. Essa edição adota critérios mais rigorosos quanto à inclusão ou à exclusão de textos e conta com a descoberta de muitos textos originais de Gramsci que foram interceptados pela censura, existente na Itália, durante o período do Fascismo.

Segundo Coutinho (2004), alguns escritos políticos pré-carcerários já foram publicados no Brasil por diferentes editoras e traduzidos por diferentes pessoas, porém essas edições se encontram todas esgotadas e só nos é possível conhecê-las através da bibliografia de Gramsci situada no site “Gramsci e o Brasil”, o qual é editado por Luiz Sergio Henriques.

3.2.2 CARTAS DO CÁRCERE

As Cartas do Cárcere vieram a público em 1947, um ano antes da publicação dos Cadernos e pelas mãos da mesma Editora Einaudi. Essa publicação recebeu o prêmio Viareggio, consagrando Gramsci como uma personalidade que teve sua trajetória de vida entrelaçada com a ética e a política.

A publicação das Cartas e dos Cadernos aconteceu em meio a um cenário histórico bem conturbado, como a II Guerra Mundial e a Guerra Civil Espanhola. Nesse momento, Togliatti se encontrava na Espanha, enviado pela IC, e solicitou Donini que trabalhassem juntos na preparação da publicação das cartas escritas por Gramsci.

O centro dirigente do PCI possuía muitas cópias dessas cartas, fato esse que possibilitou algumas publicações aleatórias de cartas isoladas que antecederam a organizada por Togliatti. Essa primeira preparação de publicação das cartas foi perdida e não há mais notícia desse material que supostamente teria ficado em Moscou, enquanto os dois

companheiros italianos da editora foram exilados, não podendo levar esse material, já preparado para publicação.

Conforme nos explica Henriques (2004), a primeira edição de 1947 consta de uma nota de abertura, anônima, composta de 218 cartas. Nesse momento, muitas dessas correspondências ainda não haviam sido recuperadas, outras foram excluídas - por seu caráter estritamente familiar. Ficaram de fora, também, cartas em que Gramsci se refere a Amadeo Bordiga e Trotsky, assim como, foram ocultadas as que retratavam os conflitos existentes entre Gramsci, o PCI e a IC.

A partir de 1955, começou-se a pensar numa nova edição que viera à tona em 1965, publicado pela mesma Editora Einaudi, com as 428 cartas, até então conhecidas, sem nenhum corte. Posteriormente, foram sendo descobertas outras novas correspondências por diferentes pessoas em distintos momentos, as quais se encontram condensadas na edição italiana da Editora Sellerio, situada na Sicília, num total de 478 cartas endereçadas a seus familiares, “[...] além de 16 petições e requerimentos dirigidos a Mussolini, às autoridades judiciárias e do sistema carcerário [...]” (HENRIQUES, 2004, p. 21).

3.2.3 CADERNOS DO CÁRCERE

Como já sabemos, Gramsci foi preso em 8 de novembro de 1926, aos 35 anos de idade. Nesse momento, ele ocupava o cargo de Secretário Geral do Partido Comunista Italiano, além de exercer mandato de deputado. Porém, mesmo desfrutando de imunidade parlamentar, não escapou à prisão. Na prisão, Gramsci resolveu desenvolver um trabalho escrito e comunicou essa intenção a sua cunhada Tatiana Schucht, em 19 de março de 1927. Encarou esse trabalho como um mecanismo que o fizesse superar as difíceis condições em que se encontrava. Contudo, somente recebeu autorização para escrever, bem como, o material que necessitava para realizar seus estudos, em 1929.

Gramsci escreveu na prisão um total de 33 cadernos, de capa dura, que eram concedidos pela diretoria do cárcere. Somente era-lhe permitido obter três cadernos de cada vez. Quatro desses 33 volumes correspondem às obras que ele traduziu de Marx, Goethe e dos Irmãos Grimm, além de muitos artigos de revista. Há também traduções numa parte dos

cadernos 7 e 9. Gramsci realizou essas traduções logo no início de seus escritos em 1929 e as interrompeu em 1932, para se dedicar à revisão ou escritura de suas próprias idéias.

Logo que Gramsci morreu, Tatiana Schucht recolheu os cadernos na clínica “Quisisana”, os enumerou em algarismos romanos de I a XXXIII, sem se preocupar com sua cronologia. Antes de enviar tais cadernos à esposa de Gramsci, Tatiana pediu a Piero Sraffa⁸ que lhe orientasse como poderia publicá-los. Sraffa consultou Togliatti e este pediu que os enviassem para Moscou, onde residia Giulia, conforme o desejo de Gramsci.

Togliatti também se encontrava em Moscou, logo poderia ter acesso a Giulia. Portanto, Tatiana entregou esses escritos na embaixada soviética em Roma e Togliatti, com o apoio do comitê executivo da Internacional Comunista⁹, trabalhou para obter esses escritos intactos.

A direção da Internacional Comunista (IC) montou uma comissão responsável pela publicação dos cadernos, da qual também faziam parte Togliatti e um membro da família do revolucionário sardo e, nesse momento, a IC solicitou toda a herança literária de Gramsci, que até então estava em posse de Tatiana.

Togliatti entendia que, para publicar os cadernos, era necessária uma cuidadosa elaboração, por isso estudou os cadernos e, em 1944, foi anunciado um primeiro projeto de publicação organizado por Togliatti e seu colaborador Felice Platone, numa editora aberta recentemente, após a libertação de Roma da ocupação nazista, denominada *La Nuova Biblioteca*. Porém, essa editora logo fechou as portas e esse primeiro projeto não se concretizou.

Posteriormente, Togliatti continuando a tentativa de publicar o legado de Gramsci decidiu por publicar na Editora Einaudi, que era propriedade de um militante comunista, ao invés de publicar na editora do PCI, no intuito de possibilitar uma maior divulgação deste trabalho.

A partir de 1948, a Editora Einaudi começou a publicar os Cadernos. Porém, essa publicação não foi organizada na ordem cronológica a partir da qual foram redigidos e sim de

8 “(...) economista Piero Sraffa, velho amigo de Gramsci desde os tempos de Turim e, ao mesmo tempo, interlocutor permanente dos dirigentes do Partido Comunista Italiano, em particular de Palmiro Togliatti (...)” (COUTINHO, 2004, p. 19).

9 A III Internacional constituiu-se como o primeiro partido revolucionário mundial superando a frente de organizações operárias da I Internacional e a federação de partidos da II internacional. Apoiada no grande triunfo da Revolução Russa, nasceu como reação à traição da II Internacional e a necessidade da luta pelo poder do proletariado face à decadência do capitalismo e sua burguesia na época imperialista. Conferir Alicia Sagra (2004).

acordo com alguns temas “[...] de certo modo sugeridos pelo próprio Gramsci” (COUTINHO, 2004, p. 25)¹⁰. Essa edição também é chamada de edição temática e se encontra organizada em seis volumes: O materialismo histórico e a filosofia de Benedetto Croce (1948), Os intelectuais e a organização da cultura (1949), o Risorgimento (1949), Notas sobre Maquiavel, A política e o Estado moderno (1949), Literatura e vida nacional (1950), Passado e presente (1951).

Essa edição possibilitou alguns desvios da obra de Gramsci, conforme nos coloca lucidamente Coutinho (2004, p. 25 – 27),

[...] Estivessem ou não conscientes disso os seus editores anônimos (mas, na verdade, Togliatti e Platone), essa primeira edição induzia o leitor a supor que Gramsci havia se ocupado sistematicamente dos temas “particulares” em que está dividido o pensamento teórico na área das ciências humanas. [...] Por outro lado, o caráter fragmentário com que se apresenta o material nos manuscritos originais, bem como as sucessivas tentativas do próprio Gramsci de reordenar suas notas segundo um critério temático, parecia autorizar a solução editorial escolhida.

É importante ressaltar que essa publicação tanto deixa de fora alguns cadernos gramscianos (os quatro primeiros cadernos dedicados às traduções), assim como reordena os textos (os 29 cadernos) em torno das temáticas explicitadas no parágrafo anterior. Destacamos essas observações a fim de facilitar o entendimento das diferenças significativas entre a primeira forma de organização e as edições posteriores que representam conquistas em torno do legado de Gramsci.

Mesmo reconhecendo o valor da edição Einaudi e o esforço de Togliatti em publicar a obra do revolucionário sardo, muitos estudiosos de Gramsci sentiram a necessidade de uma nova edição que publicasse os cadernos na ordem cronológica em que haviam sido escritos, assim como, essa nova publicação tivesse um aparato de notas que situasse o leitor para melhor compreender a obra de Gramsci.

A chamada Edição Crítica começou a ser pensada e exigida em 1958, sob o patrocínio do Instituto Gramsci - organismo cultural criado nos anos 50 pelo Partido Comunista Italiano, sendo nomeado para essa missão Valentino Gerratana, o qual contou com a colaboração de uma equipe de pesquisadores. Esse trabalho foi concluído em 1975, e novamente publicado pela Editora Einaudi.

¹⁰ A maioria dos cadernos especiais foi intitulada pelo próprio autor, enquanto outros cadernos recebem títulos de forma implícita. Conferir explicação de Coutinho (2004).

Os quatro cadernos de tradução também não foram publicados por esta edição, salvo alguns textos que se referem àquelas passagens em que Gramsci ao invés de traduzir o termo marxiano *bürgerliche gesellschaft* como sociedade civil, utiliza a terminologia sociedade burguesa.

Segundo Coutinho (2004), na Edição Crítica, os outros cadernos são enumerados de 1 a 29, em ordem cronológica, organizada por Valentino Gerratana, que se empenhou em encontrar uma datação a mais exata possível, o que não foi uma tarefa fácil, pois Gramsci escrevia, geralmente, em três cadernos ao mesmo tempo.

Os 29 cadernos foram divididos pelo próprio Gramsci em “cadernos miscelâneos” (1,2,3,4,5,6,7,8,9,14,15,17), que são os cadernos que contém notas esparsas e “cadernos especiais” (10, 11, 12, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29), que são os cadernos que foram redigidos em torno de um tema. Tais cadernos são datados por Gerratana, da seguinte forma: A (1929), B (1929 – 1931), C (1929 – 1931) e D (1932).

A Edição Crítica, nas palavras de Coutinho (2004, p. 28)

[...] se compõe de 4 volumes. Os três primeiros (que compreendem cerca de 2.400 páginas) reproduzem os 29 cadernos gramscianos. [...] O quarto volume (com cerca de 1.000 páginas) é inteiramente dedicado ao aparato crítico; nele encontramos as indicações das fontes que Gramsci utilizou para redigir seus apontamentos, informações sobre fatos e autores que ele cita, um cuidadoso e detalhado índice analítico e onomástico, etc., além de uma utilíssima tábu de correspondência entre a antiga edição temática e a nova edição crítica.

Por conseguinte, podemos afirmar que a primazia alcançada pela Edição Crítica organizada por Valentino Gerratana consiste na ordem cronológica dada aos escritos do cárcere, a qual, mantendo uma maior fidelidade ao legado gramsciano, permite aos leitores do revolucionário sardo compreender melhor a conexão existente entre as diversas temáticas específicas tratadas nos cadernos e o seu projeto político de construção de uma nova forma de sociabilidade.

A Edição Crítica também recebeu críticas e se levantaram estudiosos para declarar a necessidade de uma nova edição. Dentre esses, se destaca Gianni Francioni que apresentou um projeto de uma nova edição intitulada “Edição Nacional”, a qual contou com o patrocínio do governo italiano.

Tal edição estava prevista para ser publicada em 2004, mas sua publicação somente ocorreu em 2007, contendo uma nova ordem cronológica, baseada num estudo histórico-filológico. Na Edição Nacional, consta a totalidade dos cadernos, inclusive os cadernos dedicados à tradução - segundo Francione esses cadernos de tradução são “[...] mais do que uma tradução, uma ‘leitura própria’ (COUTINHO, 2004, p. 30). A nova organização dos cadernos se divide em: cadernos de tradução, cadernos miscelâneos e cadernos especiais, no intuito de manter uma maior fidelidade ao legado gramsciano, uma vez que, nas palavras de Coutinho (2004, p. 31), essa é “[...] uma divisão que nos parece fundamental para melhor compreender o processo de trabalho utilizado por Gramsci em seus apontamentos”.

Finalizamos esse momento do texto ressaltando a importância da publicação da Edição Nacional que mantém, a nosso ver, fidelidade aos escritos de Gramsci, uma vez que além de publicar todos os cadernos sem nenhum recorte (inclui os cadernos de tradução), conserva unicamente a divisão realizada pelo próprio Gramsci (cadernos especiais e cadernos miscelâneos). Consideramos oportuno sublinhar, ainda, que as conquistas alcançadas por esta edição não desconsidera a relevância das publicações anteriores na divulgação do pensamento de um dos maiores revolucionários do século XX.

3.2.4 A REPERCUSSÃO DO PENSAMENTO DE GRAMSCI NO BRASIL

Os primeiros registros de Gramsci no Brasil ocorrem na década de 1920, em meio a denúncias do regime fascista, mas são registros muito escassos até mesmo pela dificuldade de uma imprensa suficientemente independente do aparato estatal capaz de seguir suas próprias diretrizes.

Nesse contexto de grande dificuldade de difusão de uma opção política de esquerda, o esforço individual de algumas figuras da vanguarda, como, por exemplo, Mário Pedrosa, militante do Partido Comunista Brasileiro (PCB), possibilita que se registrem no Brasil alguns escritos de Gramsci, via Internacional Comunista, da qual o referido militante fazia parte.

Em 1962, começou-se a discutir um projeto de publicação da obra de Gramsci no Brasil. Ênio Silveira, proprietário da Editora Civilização Brasileira, estava à frente desse projeto. Ele acertou com Franco Ferrari - diretor do Instituto de Gramsci, naquele momento, em traduzir a Edição Einaudi. Porém, nessa negociação, Ênio Silveira decidiu por não incluir

na publicação dois volumes correspondentes aos escritos do cárcere, são eles: O risorgimento; e Passado e presente.

Em 1966, começa a ser publicados o primeiro dos volumes referente às Cartas do Cárcere. Posteriormente, ainda nesse mesmo ano, dos seis volumes temáticos dos Cadernos do Cárcere da Edição Einaudi (italiana), foram publicados: Concepção dialética da história, O materialismo histórico e A filosofia de Benedetto Croce. Já Maquiavel, A política e o Estado moderno e Os intelectuais e a organização da cultura só foram publicado em 1968.

O primeiro volume dos cadernos do cárcere (Concepção dialética da história) foi traduzido por Luiz Mario Gazzaneo e o restante ficou aos encargos de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Desde o proprietário da editora Civilização Brasileira, até os tradutores, quer dizer todos os envolvidos nesse processo de publicação das obras gramscianas no Brasil, eram vinculados ao PCB. Nesse momento, a difusão do pensamento de Gramsci se limitou aos debates no interior do PCB e, sobretudo, foi bastante marcado por um enfoque dos aspectos filosóficos e culturais, o que reflete diretamente a forma de publicação escolhida.

A publicação do último volume dos cadernos se deu em meio à promulgação do AI 5 (Ato Institucional nº 5). Com a repressão que se deu a partir do advento desse ato, Gramsci foi, decorrentemente, afastado dos debates políticos, no interior do partido e dos movimentos sociais, encontrando refúgio nas universidades, principalmente, no curso de ciências sociais da USP (Universidade de São Paulo) - um grande exemplo disso são os textos de Fernando Henrique Cardoso. Mas Gramsci, também, adentrou no debate político da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), e na Universidade de Brasília (UNB).

Conforme nos informa Bianchi (2007), nos final dos anos de 1970, o pensamento de Gramsci teve seu lugar nos cursos de educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Essa divulgação ocorreu, inicialmente, por intermédio de Dermeval Saviani. Nesse mesmo período, Gramsci adentra nos cursos de filosofia e ciências humanas dessa mesma universidade, onde se realizou uma pesquisa de grande destaque pelo Professor Edmundo Fernandes Dias.

Embora o pensamento de Gramsci tenha conquistado grande espaço nas universidades acima citadas, e esse fato tenha sido importante na superação da fragmentação do seu pensamento por parte de alguns intelectuais, esses estudos não foram recepcionados dentro dessa perspectiva em trabalhos monográficos, ocorrendo, dessa forma, a perpetuação

da lógica especialista de seu pensamento, ou seja, Gramsci é estudado como um historiador, um assistente social, um filósofo, perdendo, assim, a riqueza da totalidade de seu pensamento.

Na década de 1980, Gramsci voltou a ser reivindicado pelos partidos e movimentos sociais, o que permitiu que alguns conceitos, tratados com bastante rigor em sua obra, virassem certo senso comum, conforme nos esclarece Bianchi (2007, p. 11),

Partidos formais ou informais, bem como movimentos sociais, organizaram-se e construíram suas identidades em torno das idéias de hegemonia, sociedade civil e bloco histórico. Rapidamente, essas idéias deixaram de expressar sofisticados e complexos conceitos e se transformaram em *slogans* políticos. A rápida instrumentalização de seu pensamento teve como consequência sua difusão em um senso comum político e intelectual, mas a contrapartida não foi uma ampliação simultânea dos estudos gramscianos. Gramsci foi, assim, muito citado, mas parece ter sido pouco lido e estudado.

Mediante a necessidade de ampliar os textos gramscianos e revisar as publicações dos escritos do revolucionário sardo, até então presentes no Brasil, Carlos Nelson Coutinho e seus colaboradores (Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques) apresentaram a proposta de uma nova edição da obra de Gramsci no Brasil à Editora Civilização Brasileira. A nova edição começou a ser publicada em 1999 e atualmente se encontra esgotada.

Essa nova publicação foi baseada na edição crítica de Gerratana, mas contém diferenças importantes, como por exemplo, permanece a tematização organizada por Togliatti. Coutinho buscou nesta edição selecionar os textos que mais ultrapassavam notícias cotidianas, em suas palavras, “[...] recorrendo, entre outras coisas, a um cotejo entre minha seleção e aquela feita em outras antologias (italianas ou não) dos escritos pré-carcerários” (COUTINHO, 2004, p. 27). Essa publicação consiste em 2 volumes de Escritos políticos; 2 volumes de Cartas do Cárcere e 6 volumes de Caderno do Cárcere e foi utilizada por nós na feitura do nosso texto de dissertação.

A partir de meados da década de 1990, tem surgido um número considerável de novos estudos em torno da obra gramsciana, assim como, antigos estudiosos tiveram espaço para republicar seus trabalhos. É nesse contexto de retomada dos estudos de Gramsci que se insere nossa investigação, na qual, vale enfatizar, tentamos nos aproximar com maior particularidade de suas elaborações centrais em torno da problemática educacional em sua relação com o trabalho, sob o prisma do trabalho como princípio educativo.

Concluimos esse segundo capítulo apontando como o pensamento de Gramsci adentra ao Brasil, frente a todas as implicações concernentes à tradução de sua obra.

4 GÊNESE E EVOLUÇÃO DA CATEGORIA DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO EM GRAMSCI: DA ESCOLA DESINTERESSADA DO TRABALHO DA REVISTA *L'ORDINE NUOVO* À ESCOLA UNITÁRIA DO CADERNO 12

As considerações de Gramsci acerca da questão educacional não se restringem ao âmbito escolar. Observam-se, ainda, na obra do revolucionário sardo, distintas elaborações teóricas referentes à educação, que estão vinculadas aos diferentes momentos históricos por ele vivenciados, ou seja, suas elaborações acerca da educação sofrem alterações no intuito de se adequar e dar respostas à realidade histórica em constante processo de mudança.

Construímos este capítulo a partir do legado gramsciano, apoiando-nos significativamente, nas contribuições de três dos seus maiores intérpretes, mormente, no que diz respeito à questão educacional, quais sejam, Del Roio (2006), Nosella (2004) e Manacorda (2008), no intuito de evidenciar o percurso realizado por Gramsci a partir da identificação dos elementos vinculados à gênese e à evolução da tese do trabalho como princípio educativo.

Para tanto, organizamos o capítulo em três partes. Na primeira, situamos o caráter questionador de Gramsci ao se contrapor às propostas elencadas pelas figuras políticas, que compunham o aparelho governamental de sua época. Na segunda parte, constatamos considerações implícitas acerca da categoria do trabalho como princípio educativo no periódico *L'Ordine Nuovo*. Na última parte de nosso texto, procuramos demonstrar a proposta da Escola Unitária, desenvolvida no Caderno 12, como expressão de uma escola que tem como princípio, o trabalho, articulado à implantação de um Estado organizado pelos trabalhadores.

4.1 A IDÉIA DA ESCOLA DESINTERESSADA DO TRABALHO: PERÍODO QUE ANTECEDE A FUNDAÇÃO DO *L'ORDINE NUOVO* (1910 – 1919)

Durante todo o período que antecede a fundação do *L'Ordine Nuovo*, o pensamento de Gramsci é sumariamente um pensamento polêmico. Seus escritos são respostas a artigos redigidos por seus contemporâneos, em que ele se posiciona contra alguém ou contra alguma proposta. Portanto, nos debruçaremos acerca de alguns artigos desse período para demonstrar o caráter questionador de sua composição literária.

O primeiro artigo de Gramsci, intitulado “Oprimidos e opressores”, foi escrito em 1910, quando este contava com 21 anos e terminava o último ano do curso colegial. Já nesse artigo, Gramsci demonstra sua compreensão acerca dos limites das revoluções burguesas e aponta para a necessidade de outro tipo de revolução. Assim, declara que

[...] A Revolução Francesa abateu muitos privilégios, ergueu muitos oprimidos; mas não fez mais do que substituir a dominação de uma classe pela de outra. A humanidade necessita de um outro banho de sangue para cancelar muito dessas injustiças [...] (GRAMSCI, 2004, p. 46).

Em 1914, enquanto toda a Itália discutia a participação ou não na Primeira Guerra Mundial, Gramsci entendia que seu país deveria se manter neutro, ou seja, não entrar na guerra, uma vez que se tratava de uma guerra comercial entre grandes potências. Para ele, a Itália deveria, isto sim, se voltar para o preparo de uma revolução de outro tipo, uma revolução proletária, considerando ser esse o momento de preparar a classe trabalhadora para a tomada do poder. Tal revolução se fazia necessária, em suas palavras, “[...] para efetivar aquela máxima ruptura que assinala a passagem da civilização de uma forma imperfeita para uma outra mais perfeita [...]” (GRAMSCI, 2004, p. 49). Para declarar sua posição em relação à guerra, Gramsci redigiu o artigo “Neutralidade ativa e operante”, publicado no jornal do PSI, O grito do povo.

Com efeito, como anota Nosella (2004, p. 44) sobre a atuação de Gramsci no contexto da guerra:

Foi justamente nessa conjuntura que Gramsci com seu grupo começou a marcar posição revolucionária, denunciando o conjunto caótico do Partido Socialista e defendendo cada vez mais “sua” linha política de rígida neutralidade na guerra, tendo como estratégia de ação preparar efetivamente, a médio e curto prazo, os quadros necessários à tomada do poder estatal por parte do proletariado italiano.

É notável a maneira assaz expressiva com que o autor arremata sua avaliação, assinalando: “A estratégia de Gramsci, nos períodos de recessão da política organizativa, imitava o agricultor no inverno: voltar-se ao preparo em profundidade das mentes dos operários” (NOSELLA, 2004, p. 41).

Ainda em meio ao período marcado pela guerra, mais precisamente, em dezembro de 1916, ocorria uma discussão na Câmara de Vereadores a respeito de programas para o ensino

profissional, configurando, particularmente, um debate entre Zini (vereador socialista em Turim e professor de filosofia) e Sincero (vereador liberal), em que o primeiro reconhecia a necessidade de uma fusão entre o ensino humanista e o profissional, sem, contudo, sujeitar o homem imediatamente à máquina; e o segundo protestava contra o ensino da filosofia, relegando aos operários um ensino estritamente profissionalizante. Gramsci insere-se nessa disputa, explicitando que o debate em foco não traduziria “[...] simples episódios polêmicos ocasionais: são confrontos necessários entre os que representam princípios fundamentalmente diversos [...]” (GRAMSCI, 2004, p. 73).

Uma semana depois, em 24 de dezembro do mesmo ano, Gramsci escreveu um artigo denominado “Homens ou máquinas?”, no qual, denuncia a ausência de um “programa escolar preciso que se diferencie dos atuais” para a classe trabalhadora. Vale ressaltar que, naquele momento, havia dois programas educacionais em pauta dirigidos aos trabalhadores: um reivindicado pelo Vereador Zini, consistia na defesa de um ensino humanista; o outro proclamava o ensino meramente técnico. Com sua arguta clareza política associada à habilidade de equilibrar as coisas, elencando soluções, Gramsci declara que “O proletariado precisa de uma escola desinteressada [...]” (GRAMSCI, 2004, p. 75), reconhecendo, contudo, a necessidade de avançar na alternativa de um programa educacional que vincule o ensino humanista ao ensino profissional. Em suas magistrais palavras,

Nosso partido ainda não se pronunciou sobre um programa escolar preciso, que se diferencie dos programas atuais. **Contentamo-nos até agora em afirmar o princípio genérico da necessidade da cultura, seja elementar, profissional ou superior; e este princípio** foi por nós desenvolvido e propagandeado com vigor e energia [...]. (GRAMSCI, 2004, p. 73, grifos nossos). [E acrescenta] A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme. **Mesmo através da cultura profissional é possível fazer com que surja da criança o homem, contanto que se trate de cultura educativa e não só informativa, ou não só prática manual.** (GRAMSCI, 2004, p. 73 - 76, grifos nossos).

Ainda acerca dessa problemática, em 1916, o Deputado Paolo Borselli (Ministro da Educação), propõe uma renovação no ensino que visasse a preparar os indivíduos para a sociedade moderna que surgia com o advento da indústria, levantando assim a bandeira Escola do Trabalho, de “tradição cultural socialista” (NOSELLA, 2004, p. 45). Gramsci tece uma severa crítica a essa iniciativa, avaliando-a como dissimuladora dos interesses mesquinhos da burguesia, naquele momento, atrelados às necessidades produtivas vinculadas

à situação de guerra. Em verdade, como explicitará Nosella, abaixo, para Gramsci, a bandeira da Escola do Trabalho não poderia ser levantada senão pela classe trabalhadora. Pelas mãos da burguesia, esta se subsumiria irremediavelmente, à escola do emprego.

Não se encontrando disponível em edição brasileira, o artigo que toca diretamente à questão, recorreremos ao resgate de Nosella acerca do conjunto de artigos escritos por Gramsci em 1916, os quais, no seu entendimento, “[...] devem ser lidos em conjunto para extrair uma resposta sintética e articulada à petulante proposta do Estado” (2004, p. 45). Vale, assim, recuperar, através do autor, a posição do revolucionário sardo sobre a questão, devidamente colocada no trecho a seguir:

Como explicar esse repentino erguimento da bandeira da escola do trabalho, tão cara ao socialismo? Esse Estado utiliza-se inclusive das argumentações históricas elaboradas pela tradição cultural socialista. Mas eis o primeiro vício metodológico a aparecer: socialismo sempre pensou na Escola do Trabalho de forma “desinteressada”, enquanto esse Estado pensa nela interesseiramente. O governo propõe fundir agora a escola com a oficina simplesmente para utilizar os alunos das escolas na reprodução das munições que a guerra destrói. [...] Se durante toda sua longa história o Estado burguês não soube e nunca quis criar a Escola do Trabalho, não será agora, sob a urgência imediata de se produzir munições para a guerra, que a criará. A única escola, diz Gramsci, que o Estado italiano sabe produzir, de fato, é a escola do emprego: “A escola do trabalho foi sacrificada à escola do emprego. A burocracia matou a produção. [...] A Escola técnica também se tornou escola de funcionários. [...] À Itália falta uma escola do trabalho. É o proletariado que deve exigir, que deve impor a escola do trabalho [...] sem exclusões por causa da guerra do mercado, sem também protecionismo nem mesmo para o proletariado. Mas numa concorrência leal das capacidades, com competição para uma maior exploração dos produtos do engenho humano, para que sejam oferecidos a todos os meios necessários à sua própria elevação interior e à valorização das boas qualidades de cada um” (C.T., 1980, 440-442). (NOSELLA, 2004, p. 45-47).

Até aqui nos debruçamos acerca dos elementos sobre a gênese da categoria do trabalho como princípio educativo. Com efeito, é no período demarcado no presente subcapítulo, que Gramsci parece iniciar as reflexões que redundaram na afirmação da referida tese, partindo da constatação da dicotomia existente nas propostas do Estado italiano, que relegava o ensino meramente técnico-manual aos filhos da classe trabalhadora e o ensino humanista para os filhos dos proprietários. Diante dessa análise da realidade, Gramsci reconhece a necessidade de elaboração de uma proposta educacional que concilie o ensino humanista (não enciclopedista) com o ensino da ciência técnica, interligado à grande indústria. Não é demais enfatizar que a necessidade de elaboração de uma proposta educacional para Gramsci decorria, essencialmente, em sua preocupação em tornar livre o proletariado.

4.2 A REVISTA *L'ORDINE NUOVO* E A CRIAÇÃO DA ESCOLA DO TRABALHO: A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO DAS MASSAS E A EDUCAÇÃO DO EDUCADOR DAS MASSAS

No subítem anterior, expomos brevemente alguns elementos sobre a gênese da categoria do trabalho como princípio educativo contidos nos artigos produzidos por Gramsci no período de 1916 - 1919. Embora reconheçamos que é nesse período que se encontra a discussão central a qual Gramsci irá se debruçar, posteriormente, no Caderno 12, consideramos importante expor as elaborações de Gramsci no periódico *L'Ordine Nuovo*, pois entendemos que compreender em linhas gerais os diferentes termos do legado de Gramsci acerca da educação é imprescindível para evitarmos incorrer em algumas distorções de seu pensamento.

O contexto histórico do período pós-guerra fortaleceu o PSI, que chegou ao final de 1919 com 156 deputados. Apesar disso, conforme nos explica Del Roio (2006), para Gramsci e seu grupo, esse Partido ainda não compreendia com clareza as possibilidades da revolução e a necessidade de dar forma política às massas agitadas pela guerra. A fim de suprir essa carência, fundam a revista semanal de cultura socialista *L'Ordine Nuovo*, para elaborarem coletiva e efetivamente uma proposta formativa de natureza revolucionária, que integrasse o mundo do trabalho com o mundo da cultura, tendo como ponto de partida o trabalho industrial moderno, a fábrica; que, afirma, deveria “educar” até mesmo os partidos e sindicatos, por meio de suas instâncias organizativo-culturais de base historicamente socialistas.

Segundo Del Roio (2006), ademais, para Gramsci, os problemas políticos mantinham uma íntima relação com os problemas educacionais. E, para analisar essa questão, o autor (2006) realiza uma pesquisa baseada nos escritos políticos de Gramsci, condensados na revista *L'Ordine Nuovo*, afirmando que, nesse periódico (1919-1926), Gramsci passaria por três momentos distintos de elaboração sobre o assunto: primeiramente, privilegia a auto-educação dos trabalhadores no processo produtivo (1919-1920); com a ruptura com o PSI e a fundação do PCI, centra suas discussões na necessidade de educar o Partido Comunista Italiano (PCI) (1921-1922); e, por fim, versa acerca da importância em se educar o educador das massas (1923-1926).

É importante ressaltar que a compreensão de Gramsci sobre educação era bastante ampla e que, nos três momentos, suas discussões centrais se movimentavam em torno das

relações educativas entre intelectuais¹¹ (nesse caso, entendemos os quadros do movimento operário, os partidos e os sindicatos) e as massas, ou seja, em torno da necessidade de que os intelectuais do movimento operário educassem as massas, sendo também por elas educados, com o objetivo de realizar a revolução socialista na Itália.

1ª fase (1919-1920)

O grupo composto por Gramsci, Terracini, Tasca e Togliatti, que disputavam posições políticas no interior do PSI, fundou uma revista semanal socialista que levou o seu próprio nome – *L'Ordine Nuovo* – que significa A Nova Ordem, a fim de discutir os problemas que envolviam a construção da revolução italiana.

A revista *L'Ordine Nuovo* é fundada em 1919, portanto, num momento em que finda a Primeira Guerra Mundial e o continente europeu estava imerso em uma situação revolucionária, decorrente da eclosão da revolução proletária na Rússia, em 1917. A Revista surge, nesse contexto histórico, em que estava colocada a possibilidade concreta de efetivação de uma nova forma de sociabilidade, com o objetivo de “[...] promover o nascimento de grupos livremente constituídos no seio do movimento socialista e proletário para o estudo e a propaganda dos problemas da revolução comunista [...]” (GRAMSCI, 1973, v. II, p. 19 *apud* DEL ROIO, 2006, P. 312). Publicações sobre a cultura inauguraram a Revista.

Nosella (2004, p. 65) ressalta que, a partir desse momento,

[...] Gramsci abandonava, em termos ideológicos-educativos, a linha da mera crítica e oposição e se aplicava, com rigor e com o máximo esforço, na elaboração de uma proposta de política nacional efetiva e revolucionária com base nos conselhos de fábrica, nos quais, ele pensava, sindicatos e Partido deviam se apoiar.

Os anos de 1919-1920 são conhecidos como o biênio-russo, durante o qual, a Itália se encontrava numa efervescência revolucionária e se abria a possibilidade de uma maior divulgação da propaganda socialista, em que muitos aderiram aos ideais revolucionários, crendo na possibilidade efetiva de se estourar uma grande insurreição protagonizada pela

11 Entendemos, a partir de Gramsci, que intelectuais tradicionais cumprem uma função intelectual na sociedade (médicos, advogados, padres, professores, etc.); e os intelectuais orgânicos são aqueles formados no seio do processo produtivo e que atuam no movimento operário.

classe trabalhadora naquele momento. Nosella (2004, p. 63) nos explica o contexto histórico vivenciado por Gramsci nesse período:

O período do pós-guerra (1919-1921) pode ser considerado um momento de apogeu para as aspirações revolucionárias e proletárias do mundo inteiro. Foram anos de autêntica “primavera” para o trabalho político-organizativo socialista. Trabalhava-se nas praças, nas ruas, nos jornais, nos campos, nas fábricas, nas sedes dos partidos com a perspectiva concreta, a médio e a curto prazo, da revolução socialista. De fato, o exemplo da revolução, que estava dando certo, brilhava fortíssimo no triste quadro de uma guerra burguesa recém acabada e acendia nos ânimos dos socialistas a esperança de que a revolução socialista era mesmo possível.

Del Roio (2006) nos esclarece que, em todo o período que antecedeu a fundação de *L'Ordine Nuovo*, Gramsci se destinou a criticar o sistema educacional italiano, o qual, conforme apontado acima, acaba por destinar o ensino técnico aos trabalhadores e o ensino humanista à burguesia. Naquele momento de evidente efervescência (1919-1920), quando os operários – organizados nos conselhos de fábrica – tomam o controle das fábricas¹², Gramsci se encontrou diante do desafio de “[...] pensar uma escola socialista unitária, que articulasse o ensino técnico-científico ao saber humanista” (DEL ROIO, 2006, p. 312), com o objetivo de fazer com que os trabalhadores, através da apropriação do conhecimento, mantivessem sua autonomia em relação aos intelectuais da burguesia, formando, assim, intelectuais de novo tipo. Ou seja, Gramsci já demonstra nos escritos políticos a necessidade de propor uma alternativa de escola que unisse ensino manual e intelectual, projeto esse que ele irá desenvolver, posteriormente, no cárcere.

Gramsci defende, ainda, a criação de uma Associação de Cultura, para que fosse ensinado aos trabalhadores o percurso histórico trilhado pelo conjunto da humanidade até os dias atuais, a fim de que os trabalhadores pudessem não apenas “[...] gerenciar o processo produtivo, mas a própria administração pública de um novo Estado operário e socialista” (DEL ROIO, 2006, p. 314). Tal Associação seria “[...] o terceiro órgão [instituição] do movimento de reivindicação da classe trabalhadora italiana” (GRAMSCI apud DEL ROIO, 2006, p. 313).¹³

De início, no entanto, o problema da auto-organização e auto-educação das massas não era perceptível ao próprio sindicato e ao partido. *L'Ordine Nuovo*, por exemplo, quando

12 Os conselhos de fábrica eclodiram em Turim, entre 1919 e 1920, no contexto de uma situação revolucionária no continente europeu, consistindo, nas palavras de Del Roio (2006, p. 315), numa “frente da revolução socialista internacional”.

13 O primeiro órgão seria o Partido e o segundo seria a Confederação do Trabalho.

começou a desenvolver suas atividades, em 1919, apresentava-se “[...] como um transmissor de certa cultura acumulada, mas subalterna”. A reorientação editorial e política da Revista vai se dar apenas em fins de junho de 1919, quando Gramsci percebe que a auto-educação dos trabalhadores dependia muito menos do sindicato e do partido e muito mais dos próprios trabalhadores, inseridos nos Conselhos de Fábrica, a exemplo dos *soviets* russos.

Ao mesmo tempo em que o revolucionário sardo negava a educação oferecida pelo Estado, em contrapartida se deparava com a fragilidade do sindicato e do partido para oferecerem educação para a classe trabalhadora.

Dai a guinada do periódico *L'Ordine Nuovo* à práxis. Assim, em torno do periódico formaram-se “comissões de cultura, guiadas pela idéia de um *soviet* de cultura proletária” (DEL ROIO, 2006, p. 315). No entanto, o núcleo central da atividade das comissões de cultura era o conselho de fábrica, “[...] visando à construção do trabalho livre associado [...] pois, é no processo produtivo mesmo que se encontra o fundamento do processo de auto-educação e de auto-emancipação do trabalho” (DEL ROIO, 2006, p. 315).

O grupo do *L'Ordine Nuovo* compreendeu que a auto-educação dos trabalhadores se daria predominantemente no processo produtivo e que os próprios trabalhadores, através da união de seus conhecimentos técnicos a um conhecimento de cultura, é que iriam educar os sindicatos e o partido. Nas palavras de Del Roio (2006, p. 314):

Na Itália, em Turim, o conselho de operários e soldados de Petrogrado poderia ser traduzido nas comissões internas de fábricas, que seriam não apenas a escola de direção e administração do processo fabril, mas também de educação político-cultural da classe operária.

Gramsci entendia cultura no sentido mais amplo do termo, implicando a necessidade de transmitir à classe trabalhadora o conhecimento acumulado historicamente, voltado para que os trabalhadores se reconhecessem enquanto classe, entendessem que são explorados e por que são explorados, admitindo, por conseguinte, a possibilidade concreta encerrada numa alternativa para transformar essa realidade, em suma, apropriando-se da proposta política engendrada pela tradição socialista, para que se desenvolvessem capazes de dirigir o processo de transição de uma forma de sociabilidade a outra, atribuindo sistematicamente às instituições proletárias, a função de educar as massas.

Del Roio (2006) lembra, nesse sentido, o quanto atentava Gramsci para a experiência da Rússia e da Hungria, a qual, a seu juízo, evidenciava que os conselhos eram organismos fundamentais da democracia operária de base, mantendo a autonomia da classe em relação ao Estado, em contraste com o sindicato e o partido que se mantinham como instituições ligadas ao Estado Burguês. A necessidade do sindicato e do partido de se submeterem ao espaço público se daria no sentido de evitar que esses organismos se burocratizassem e que seus intelectuais se voltassem contra a classe trabalhadora, o que significa dizer que os conselhos de fábrica representariam uma organização operária superior aos sindicatos e aos partidos.

A essa altura da nossa exposição, devemos registrar que, em dezembro de 1920, Gramsci criou uma escola em torno da revista *L'Ordine Nuovo*, com o objetivo de ensinar aos operários que a solução dos problemas advindos com a Primeira Guerra Mundial se daria com a implantação de um Estado operário e, por isso, era necessário ensinar os operários a gerir a fábrica, isto é, “[...] educar os proletários para a gestão da fábrica comunista e para o autogoverno” (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 2004, p. 74). Gramsci entendia que os conselhos de fábrica se constituíam o germe do Estado operário, “[...] da ditadura do proletariado, entendido como sistema nacional de conselhos operários e camponeses organizado em poder estatal” (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 2004, p. 74).

Del Roio (p. 315), por sua vez, ao interpretar Gramsci, afirma que,

O conselho deve, então, ser a base e o fundamento do Estado operário e socialista, das suas instituições sociais. Assim, **a escola no Estado de transição deve ser uma escola do trabalho** que se emancipa, uma escola que constrói e organiza o trabalho livre associado. Nessa escola, a ação laboriosa e disciplinada articula-se ao conhecimento da técnica, da ciência e da vasta cultura humanista. **O método e o princípio pedagógico fundamentam-se no processo produtivo fabril, coletivo e solidário** (grifos nossos).

A escola organizada pelo periódico se iniciou em 1920, quando o movimento dos conselhos de fábrica já se desmontava devido, fundamentalmente, ao surgimento de grupos fascistas. As bases dessa escola deveriam ser “[...] o método, a disciplina e a solidariedade próprios do mundo do trabalho” (DEL ROIO, 2006, p. 316), preparando os trabalhadores para um mundo do qual eles já faziam parte. Nas palavras do Del Roio (2006, p. 315)

[...] o objetivo da escola do trabalho era o de educar o proletariado para a autogestão da produção e para a administração pública, entendida como autogoverno. Na **escola do trabalho** é que também seriam lapidados os intelectuais gerados pela própria

classe operária, em condições de criar uma nova cultura, distinta e contraposta à da intelectualidade burguesa e mesmo reformista. Logo, a escola do trabalho encontra o seu método e o seu fundamento na ação dos produtores, mas o seu objetivo é o de contribuir para a construção do homem comunista, do trabalho livre associado. Para isso, é imprescindível o controle da produção e do instrumento de trabalho, o que implica conhecimento técnico e científico.

Entendemos que, nesse momento, já nos escritos políticos, Gramsci começa a ensaiar a elaboração de uma escola que tenha como base o princípio educativo do trabalho. É importante fazermos a ressalva de que aqui, no periódico *L'Ordine Nuovo*, Gramsci está destinando suas elaborações aos trabalhadores que já deteriam a dimensão técnica adquirida no próprio processo de trabalho e que precisam entender sua atividade no conjunto das relações sociais capitalistas, a fim de compreenderem a tarefa que lhes cabe: a emancipação dos trabalhadores.

Gramsci chama a atenção para o fato de que:

[...] E essa consciência se forma não sob a pressão brutal das necessidades fisiológicas, mas através da reflexão inteligente (primeiro de alguns e depois de toda uma classe) sobre as razões de certos fatos e sobre os meios para convertê-los, de ocasião de vassalagem, em bandeira de rebelião e de reconstrução social. O que significa que toda revolução foi precedida por um intenso e continuado trabalho de crítica, de penetração cultural, de impregnação de idéias em agregados de homens que eram inicialmente refratários e que só pensavam em resolver por si mesmos, dia a dia, hora a hora, seus próprios problemas econômicos e políticos, sem vínculos de solidariedade com os que se encontravam na mesma situação. (GRAMSCI, 2004, 58 - 59).

Gostaríamos de finalizar este tópico tecendo algumas considerações iniciais a respeito da origem da categoria do trabalho como princípio educativo, já implícita, nesse momento (1ª fase da *L'Ordine Nuovo*), embora Gramsci a esta ainda não se referisse explicitamente. O que o revolucionário sardo quer dizer quando afirma que é no processo produtivo que os trabalhadores encontram o fundamento do processo de auto-educação e de auto-emancipação?

Consideremos, a título de ilustração, o processo de produção sob o capitalismo, no qual, o valor de uso dos produtos é subsumido ao seu valor de troca, os trabalhadores são despojados de todos os meios de produção e perdem o controle sobre o processo e o produto do trabalho. Aqui, como bem explicitou Marx, temos uma inversão do caráter do trabalho – de ato criativo para ato alienado.

Ora, como podemos dizer, nesse caso, que o processo de produção é o fundamento da auto-educação do trabalhador? Em primeiro lugar, é preciso salientar que, conquanto ocorre uma inversão no caráter do trabalho, não se opera uma eliminação *in totem* do seu caráter criativo, criador. Este se encontra subsumido, mas permanece em germe. Em segundo lugar, o ato de produção da existência humana requer, sob qualquer tipo de sociabilidade, certo grau de conhecimento acerca das leis naturais como condição essencial para a realização do próprio processo de produção. Gramsci considerava que os trabalhadores, inseridos no processo produtivo da riqueza social, já eram dotados de um conhecimento específico, ou seja, o trabalho teria um caráter educativo, apesar de sua forma alienante – especificamente histórico-social. Em terceiro lugar, significa aliar esse conhecimento técnico à educação política do trabalhador. Na análise dos conselhos de fábrica de Turim, por exemplo, Gramsci diz que o “[...] conselho é o mais idôneo órgão de **educação recíproca** e de desenvolvimento do novo espírito social que o proletariado foi capaz de gerar a partir da experiência viva e fecunda da comunidade de trabalho”. (GRAMSCI, 2004, p.289, grifos nossos).

2ª fase (1921-1922)

Diante da derrota do movimento dos conselhos de fábrica, em fins de 1920, e da confirmação, pela história, da insuficiência dessa ação política educativa, organizada pelo partido e pelos sindicatos - e também da capitulação desses organismos à esfera do governo, negociando com o Estado e os setores patronais à revelia dos conselhos - Gramsci vislumbrou a necessidade de construir um novo instrumento político, no intuito de reorganizar os trabalhadores diante de uma nova conjuntura, delineada pelo avanço dos grupos fascistas. No caso, como se pode perceber, Gramsci mudava de tática movido pela modificação na conjuntura política da Itália.

É nesse período que acontece a primeira cisão do PSI, o que ocorreu em janeiro de 1921, surgindo, dessa forma, o PCI (Partido Comunista Italiano), a nova conformação política fundada pelo grupo *L'Ordine Nuovo*, no intuito de formar um novo instrumento de luta da classe operária para esse momento histórico em que se desenhava, aos olhos de Gramsci, o perigo de ascensão do fascismo.

As escolas do trabalho (fundadas em torno do periódico *L'Ordine Nuovo*) são extintas pela ofensiva do capital, com o advento do fascismo. Esse fato atestava, para

Gramsci, o despreparo da classe trabalhadora para assumir a direção do processo produtivo e do Estado, o qual, em contrapartida, reconhecia a existência de quadros políticos capazes de se tornarem um Partido Revolucionário.

Ocorria que, no período de fundação do Partido (PCI), a maioria dos componentes do novo Partido Comunista associava-se a um grupo político que seguia as orientações de Amadeo Bordiga¹⁴, o qual se contrapunha à aliança operário-camponesa, bem como apresentava discordância com Gramsci quanto à relação entre as massas e o partido, concebendo esse último apartado e acima das massas, ou seja, “[...] um órgão específico que concentraria a ciência da classe” (DEL ROIO, 2006, p. 317).

Portanto, frente a essa nova conjuntura nacional, caberia ao grupo *L’Ordine Nuovo*, em contraposição às posições do grupo de Bordiga, a função precípua de educar o educador, ou seja, educar os quadros políticos, que compunham o PCI, em outras palavras, formar a vanguarda do movimento operário. Tratava-se, pois, de “[...] ao PCI ser transmitida a lição apreendida da espontaneidade das massas, da experiência concreta dos conselhos de fábrica como embrião de um Estado operário” (DEL ROIO, 2006, p. 318).

Por esse prisma, o periódico passa a tecer elaborações diárias para, através da compreensão do que era o fascismo, conscientizar os trabalhadores para resistir e disputar a direção do movimento operário. Vale ressaltar que muitos socialistas aderiram ao fascismo e, por isso, se tornava premente que o periódico se destinasse a disputar a consciência dos trabalhadores no interior do movimento operário.

O grupo *L’Ordine Nuovo* passava por enormes dificuldades dentro do PCI, não só pelo fato de o antigo PSI estar vinculado à Internacional Comunista, a qual se posicionava a favor da re-união dos dois partidos, mas também por representar a minoria no interior do Partido, num momento em que precisava juntar forças para enfrentar o fascismo. Nesse contexto, Gramsci optou por se submeter, temporariamente, à maioria do Partido.

Em 1922, Gramsci foi enviado à Rússia pela Internacional Comunista e lá entrou em contato com o bolchevismo e a obra de Lênin, o que passou, desde então, a ser uma marca indelével em sua própria obra, amadurecendo, a necessidade de pensar a via italiana para o comunismo, confrontando-se assim com as concepções teóricas de Bordiga e Tasca que enxergavam o intelectual descolado das massas, o que, nas palavras de Del Roio, consistia

14 Fundador de *Il Soviet* (1918) e, posteriormente, do PCI. “Desde 1918, Bordiga apoiava a Revolução Russa e foi o principal fundador do Partido Comunista na Itália. Dele foi expulso em 1930, por divergências teórico-políticas com a nova maioria que se formara” (DEL ROIO, 2006, p. 328).

numa “[...] compreensão muito tosca da dialética” (2006, p. 319), Em verdade, ao contrário de Gramsci, esses dois teóricos não entendiam que o educador também precisava ser educado pelas massas, no terreno concreto da luta de classes.

Nosella (2004, p. 90) ressalta que, por ocasião dessa viagem à Rússia, Gramsci

[...] conheceu diretamente pessoas interessantíssimas: Lênin, Martov, Zinoviev, Bukarin, Trotsky etc. Durante essa estadia na Rússia se interessou muito pelos debates sobre a questão da Escola do Trabalho, sobre o Fordismo e o Americanismo: os seus cadernos fazem várias referências às teses que nesse momento eram debatidas na Rússia sobre o trabalho como princípio educativo. (NOSELLA, 2004, p. 90).

Aqui, abriremos um parêntese para chamar a atenção para uma possível aproximação entre Gramsci e Pistrak, uma vez que uma primeira versão da obra “Fundamentos da Escola do Trabalho”, de autoria deste último, teria circulado na Rússia em 1923, antes de ser publicada em 1924. Vale lembrar que Pistrak era um seguidor das idéias pedagógicas de Krupskaya, companheira de Lênin, com quem Gramsci conviveu pessoalmente. Logo, nos é possível levantar a hipótese de que Gramsci poderia ter tido contato com as idéias contidas no livro de Pistrak. Estamos cientes de que isso é uma mera hipótese que necessitaria de um cuidadoso trabalho a fim de ser devidamente averiguada, a fim de se explicitar possíveis convergências e divergências entre o significado da tese do trabalho como princípio educativo em Gramsci e em Pistrak.

Por fim, retomando o fio da meada, o maior objetivo de Gramsci, conforme explica Del Roio (2006), não era o de garantir que o antigo grupo *L’Ordine Nuovo* fosse predominante no PCI e sim de construir um grupo dirigente que fosse capaz de organizar um novo “sistema educativo” adequado à nova conjuntura política. O sistema educativo ao qual Gramsci se refere não é o sistema educativo oficial e sim um sistema educativo organizado pelo partido comunista para educar seus militantes. Nas palavras de Del Roio (2006, p. 320), isto significa que esse grupo (dirigente) deveria

[...] educar-se a si mesmo, na medida em que ele próprio se formava, superando o espírito de cisão e, ao mesmo tempo, deveria ser capaz de assimilar a melhor expressão de cultura e ação geradas no seio da própria classe trabalhadora. Além de se auto-educar, o educador deveria continuar sendo educado pelo educando [...].

A questão é que nesse momento o projeto de Gramsci fora interrompido pela repressão fascista. O projeto de uma escola unitária será desenvolvido, mais tarde, no Caderno 12, embora sua intenção já se fizesse presente nos escritos políticos.

3ª fase (1923-1926)

Como demarca Del Roio, o terceiro momento de elaboração de Gramsci acerca da educação tem lugar em 1923, quando este se encontrava em Viena, enviado pela Internacional Comunista. Nesse momento, muitos quadros do partido comunista foram dizimados por “três longos anos de terror branco” (NOSELLA, 2004, P. 92) e, nesse contexto, Gramsci entendia ser o momento de se voltar para “[...] o interior das sedes do partido ou, mais exatamente, para os esconderijos da clandestinidade [...]” (NOSELLA, 2004, p. 92).

Nessa conjuntura, para Gramsci, havia duas tarefas importantes. A primeira dizia respeito à necessidade de retomar a idéia dos conselhos, insistindo na frente única (aliança operário-camponesa) contra o fascismo, adaptando a palavra de ordem de “conselhos de fábrica” para “poderosa organização do proletariado” (NOSELLA, 2004, p. 93). Já o segundo ponto importante consistia em “[...] formar os quadros, assim como já fizera em 1919-1920 na Escola de *L'Ordine Nuovo*, valendo observar que, naqueles anos, a escola funcionava em regime de liberdade e agora a liberdade não existe. Por isso, Gramsci pensa numa escola por correspondência” (NOSELLA, 2004, p. 93).

Para tanto, Gramsci resolveu retomar a revista *L'Ordine Nuovo*, editando-a quinzenalmente, no intuito de formar entre as massas de operários e camponeses uma “[...] vanguarda revolucionária capaz de criar o Estado dos conselhos de operários e camponeses e de fundar as condições para o advento e a estabilidade da sociedade comunista” (GRAMSCI *apud* DEL ROIO, 2006, p. 321).

Além disso, contava, também, com o *L'Unità*, um jornal destinado à classe operária, assim como sugeriu a publicação de textos necessários para uma escola do partido. Devido à perseguição da reação fascista, a escola poderia funcionar por correspondência, embora esse não fosse o melhor método, no entender de Gramsci. Pensou também numa revista mais diretamente destinada aos intelectuais que poderia se chamar *Crítica Proletária*, que objetivava confrontar-se com a cultura dominante.

Para formar os quadros do futuro Estado proletário, agora não mais contando com um regime de liberdade, Gramsci pensa, como assinalamos acima, numa escola por correspondência. Reconhece, porém, que essa não é a melhor fórmula pedagógica de formação, sendo apenas a possível no momento. E será Gramsci o responsável pela redação da 1ª e da 2ª apostilas que orientariam tal curso, que foram editadas em abril/maio de 1925, sob clima de ilegalidade e imensa repressão.

Para Del Roio (2006), Gramsci considerava a criação de pequenas escolas do partido como o primeiro passo a ser dado para a emancipação espiritual dos trabalhadores. O material pedagógico deveria constar de manuais contendo questões elementares do marxismo, assim como sobre a realidade econômica e política da Itália. Portanto, conforme Del Roio (2006, p. 322)

Esse projeto de educação concomitante da vanguarda operária e das massas começou a ser empreendido tão logo Gramsci retornou à Itália, em 1924, como deputado e principal dirigente do PCI. O jornal e a revista tiveram um sucesso significativo, sempre considerando as imensas dificuldades postas pela repressão fascista. A escola tomou mais tempo para ser posta em andamento, mas não resta dúvida de que seria um elemento a mais para preparar a militância para os debates do III Congresso do PCI, que seria realizado no início de 1926.

Como nos esclarece o mesmo autor, essas escolas não obtiveram êxito. E isso, para Gramsci, se dera por dois motivos: por serem iniciativas isoladas, fator que dificultava a capacidade de elaboração teórica; e pela desvinculação entre a escola e o movimento real da luta de classes. E, em contrapartida, o êxito obtido pelo grupo do *L'Ordine Nuovo* se fundamentava justamente na vinculação entre as necessidades impostas pelo movimento e o processo educativo, o que possibilita que o educador seja educado na luta concreta, compreendendo o caráter prático de determinadas discussões teóricas, ou seja, apropriando-se da teoria elaborada pela tradição socialista, a fim de aprender a analisar a realidade atual a partir do conhecimento e das experiências acumuladas pelos lutadores antecessores.

Contudo, a iniciativa de Gramsci em organizar uma escola para “militantes do proletariado”, a partir de 1924, encontrou sérias dificuldades, como: o fato de a reforma Gentile (1922) acentuar o caráter dual do sistema educativo italiano, além de o proletariado contar com um movimento operário desmontado, derrotado, incapaz de criar suas próprias instituições.

O curso para os militantes do movimento operário fora implantado em abril de 1925 e estava baseado em três lições: a primeira tratava sobre a teoria do materialismo histórico dialético; a segunda se referia a temas de política, tais como: revolução, economia, movimento operário; a terceira versava sobre teoria e organização do partido. Além desses, seriam publicados fascículos sobre temas específicos.

Todavia, uma primeira avaliação indicou problemas referidos à maneira de se transmitir esse conteúdo. Segundo Del Roio (2006), Gramsci temia que os alunos recebessem o conteúdo como uma teoria rígida que não pudesse ser questionada ou colocada à prova. Todos esses problemas eram agravados pelo fato de a escola funcionar por correspondência, o que não permitia que se tomasse em consideração a realidade do aluno, o que leva Gramsci a reafirmar a escola presencial como a melhor opção formativa.

Havia grandes obstáculos para se chegar à escola orgânica do trabalho e formar uma vanguarda de intelectuais da classe operária. Portanto, uma tarefa urgente e estratégica, na compreensão de Gramsci, era a conquista da maioria da militância para a disputa política que se daria no III Congresso do PCI, no qual, com efeito, obteve sucesso¹⁵. Nesse Congresso, Gramsci, juntamente com seus colaboradores, conseguiu aprovar a proposta de uma estratégia revolucionária para a Itália baseada na aliança entre os operários e os camponeses, uma frente única de classes subalternas que produzisse uma nova cultura para se contrapor ao fascismo “de modo que a revolução antifascista fosse também uma revolução anticapitalista” (DEL ROIO, 2006, p. 326). Ainda conforme assinala Del Roio, na visão de Gramsci:

Essa vanguarda, esses intelectuais devem se capacitar para gerir o processo produtivo e para administrar o Estado operário, mas têm também que se relacionar com aliados, sem os quais não se compõe a frente única das classes subalternas na luta antifascista e anticapitalista e não se cria uma nova cultura de organização do trabalho livre associado (DEL ROIO, 2006, p. 327).

4.3. A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO DA ESCOLA UNITÁRIA PARA A DITADURA REVOLUCIONÁRIA DO PROLETARIADO

De acordo com a edição organizada por Valentino Gerratana, conforme assinalamos no capítulo anterior, está classificado como um caderno especial do tipo C, ou seja, concentra-

¹⁵ A disputa no III Congresso do PCI girava em torno da tática de frente única, Gramsci objetivava convencer a maioria do partido que o mais apropriado naquele momento era unir os operários e os camponeses contra o Fascismo.

se em torno de um tema específico, tendo Gramsci passado a limpo a maior parte do texto, reescrevendo alguns poucos trechos.

No Caderno 12, Gramsci versa sobre as discussões, no momento em foco, acerca das modificações implementadas na política educacional italiana a partir da reforma Gentile e, partindo de tais análises, aponta para a solução da dicotomia entre ensino intelectual e manual vinculado a um processo de transformação de toda a sociedade.

O Caderno 12 é, pois, um caderno especial escrito entre 1930 e 1932, no qual Gramsci reescreve o caderno miscelâneo (notas esparsas) nº 4, neste acrescentando alguns trechos. Tal caderno contém 38 páginas e se subdivide em três textos. Há uma sistematização nesse Caderno, uma lógica interna, ainda que a este não tenha sido dada uma redação final. Entretanto, o texto, também, traz continuidade e ruptura. Podemos observar, por vezes, algumas quebras no desenvolvimento do pensamento que o autor vem perseguindo, o qual é, muitas vezes, retomado. É como se estivéssemos acompanhando Gramsci na feitura de um texto a ser apresentado posteriormente em uma versão final.

Em linhas gerais, podemos iniciar dizendo que Gramsci empreendeu, no Caderno 12, uma profunda análise da crise por que passava a escola, nas décadas de 20 e 30, do Século XX, na Itália, levando em consideração as transformações que a reforma Gentile provocou no sistema educacional italiano. E isto faz contrapondo a escola de caráter humanista, que predominava antes da reforma e a escola de tipo profissional que se tornava cada vez mais difundida na sociedade moderna, apontando, como solução para essa dicotomia, o modelo da escola unitária, sempre coadunando sua proposta com o processo de implantação de um período transitório que colocasse a possibilidade de uma nova ordem social pautada no trabalho livremente associado.

Em comum acordo com Nosella (1992), nesse ponto, entendemos que a leitura do Caderno 12 nos causa a impressão de estarmos diante de um programa político, em que ele tece caracterizações mais gerais em torno da situação em que se encontra o sistema escolar, para, mediante sua constatação, propor uma alternativa, uma solução, que é o formato da escola unitária, que, entende Gramsci, somente seria possível sobre as bases de “[...] novas relações entre trabalho intelectual e industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social” (GRAMSCI, 2004, p. 40).

Vale à pena ressaltar a atualidade desse documento, uma vez que vivemos atualmente uma crise do sistema escolar muito mais avançada, que conta com uma

desresponsabilização do Estado, em níveis certamente mais agudizados, colocando, assim, em última análise, a necessidade, cada vez mais urgente, de ruptura com a lógica desumana do capital.

Em suma, compreendemos que uma leitura minuciosa do Caderno 12 se torna importante por três motivos: em primeiro lugar, em virtude do pensamento de Gramsci ter sido apropriado desde os teóricos da educação que se situam no campo da pós-modernidade até os teóricos que assentam suas reflexões no campo do materialismo histórico-dialético; em segundo, porque, mesmo entre esses últimos, há divergentes posicionamentos em torno da tese por nós investigada; e, por último, pela atualidade de suas elaborações nesse documento. Logo, vale insistir, nosso intuito com essa leitura consiste em apreender o que Gramsci diz acerca da categoria do trabalho como princípio educativo, para compreendermos com maior precisão o emaranhado de questões que cercam a elaboração gramsciana.

Pois bem, conforme citamos, anteriormente, a origem do fascismo¹⁶ coincidiu com uma grave crise social aberta na Itália, vitimada duplamente: por um lado, por sua participação na primeira grande guerra; e, por outro, pelo fato da revolução socialista não ter se espalhado a nível internacional. A essa época, ainda mais, a ideologia¹⁷ dominante apregoava o patriotismo, o nacionalismo, uma espécie de ultra-valorização do Estado, portanto, os alunos aprendiam na escola a ter amor a sua pátria, amor esse que deveria se expressar no cumprimento das leis regidas pelo Estado.

Em meio a esse cenário histórico, o filósofo Giovanni Gentile ocupou o cargo de Ministro da Instrução Pública no governo fascista e, em 1923, fez vigorar uma reforma no sistema educacional, denominada Reforma Gentile. Nesse momento, a escola foi utilizada como estratégia política e variável econômica, ou seja, como um dos instrumentos disseminadores do ideário presente no fascismo com a intenção de criar nos indivíduos uma nova maneira de compreender a realidade com o objetivo de manter a ordem vigente que se consolidava após a tomada do poder estatal pelo movimento fascista em 1926. Ao mesmo tempo, a escola foi posta a serviço da formação da nova mão-de-obra necessária à organização do trabalho, típica da nova indústria.

A reforma gentílica modificou o sistema educacional desde questões de ordem administrativa e financeira às legislativas, implementando a vigência de novas leis

¹⁶ Acerca de uma análise do fascismo, conferir DEL ROIO (2002).

¹⁷ Há um estudo bastante interessante que apanha a ideologia no seu caráter ontológico, versando, ademais, sobre a imbricação ontológica entre educação e ideologia. Nesse sentido, conferir (COSTA F., 2007).

educacionais e, também, curriculares. Todas essas mudanças estavam amparadas por uma fundamentação filosófica, por princípio, ainda que não explicitada por seus executores. Para efetivar tal reforma educacional, Gentile contava com uma equipe formada por ex-alunos e amigos, todos teóricos da educação.

De acordo com Miranda e Azevedo (2007, p. 52), a reforma gentílica consistiu num esvaziamento brutal do conteúdo e numa pesada inculcação ideológica acerca do caráter do Estado. Conforme indicam os autores,

Na reforma da administração escolar, Gentile envolveu medidas modernizadoras, como a promulgação na Gazeta Oficial da obrigação de concurso público para a contratação de professores e a organização dos gastos públicos com educação. Na reforma universitária, a modificação na escolha dos reitores nas universidades foi a principal delas, além das modificações curriculares que ocorreram **(privilegiando o ensino artístico, e encharcando as disciplinas tradicionais de conteúdo religioso)**. Em se tratando da escola elementar, a preocupação de ressaltar o regime e a nação tornou-se centro das alterações gerais. (grifos nossos)

Dito isto, podemos compreender melhor a análise de Gramsci no Caderno 12, ao observar que, naquele momento histórico, ocorria uma série de transformações na política educacional e que isso se dava em função do processo de crise do modo de vida que se instaurou na Itália. Com o advento da sociedade moderna, como bem assinala Gramsci (2004, p. 32), “[...] as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola [técnica] para os próprios dirigentes e especialistas”. E, por isso, paralelamente ao tipo de escola tradicional, humanista, “[...] destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida” (GRAMSCI, 2004, p. 33), foi sendo criado todo um sistema educacional com o objetivo de ensinar especificamente o conteúdo necessário ao desempenho de determinada atividade prática profissional. Em suas palavras,

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto paradoxal reside em que **este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático**, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 2004, p. 49).

Gramsci nos chama a atenção, como vimos, para o aparente caráter democrático dessa escola de tipo profissional, que, por ser ampliada em quantidade, garantindo um maior acesso dos indivíduos à educação, é mostrada pelo Estado como uma escola democrática¹⁸. Gramsci já enxergava que essa escola, ao contrário de democrática, visava através da satisfação de interesses práticos imediatos, formar rapidamente um contingente de operários qualificados para operar nas fábricas que se espalhavam num momento em que o capitalismo se encontrava em ascensão, mediante o avanço do processo de industrialização. E mais, essa escola era destinada somente para os filhos dos trabalhadores, como veremos mais adiante.

Na velha escola, antes da reforma Gentile, o princípio educativo era o ideal humanista, ou seja, o que determinava a organização do programa e das disciplinas da escola eram aqueles conteúdos necessários à transmissão do legado histórico produzido pela humanidade, para que o indivíduo pudesse se conhecer, enquanto sujeito do gênero humano e se perceber consciente de sua vida e da humanidade à qual pertencia. Esse era um “elemento essencial da vida e da cultura nacionais”, como podemos observar na citação que se segue:

Na velha escola, o estudo gramatical das línguas latina e grega, unido ao estudo das literaturas e histórias políticas respectivas, era um princípio educativo na medida em que o ideal humanista, que se personifica em Atenas e Roma, era difundido em toda a sociedade, **era um elemento essencial da vida e da cultura nacionais** (...) As noções singulares não eram aprendidas com vistas a uma imediata finalidade prático-profissional: tratava-se de algo desinteressado, pois o que contava era o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização européia moderna. Não se aprendia o latim e o grego para se falá-los, para trabalhar como garçom, intérprete ou correspondente comercial. Aprendia-se para conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, para ser e conhecer conscientemente a si mesmo (GRAMSCI, 2004, p. 45-46).

Gramsci, nesse momento, fala especificamente das consequências da Reforma Gentile, na escola média, pois, antes da Reforma, o aluno acumulava uma série de conhecimentos, na perspectiva acima anotada, e, depois da Reforma, o aluno passou a chegar à escola média sem essa bagagem de conhecimentos e, quando se depara com o ensino abstrato da filosofia, sem relação com a sua vida concreta, ele acabará por decorar frases filosóficas que não fazem sentido algum. Para compreendermos melhor isso, basta lembrarmos das nossas aulas de filosofia na Universidade.

18 Sobre os limites da democracia e da cidadania, verificar (TONET, 2005)

As línguas latina e grega eram aprendidas, mecanicamente, mas existem muita injustiça e impropriedade na acusação de mecanicidade e aridez. Lida-se com adolescentes, aos quais é preciso fazer com que adquiram certos hábitos de diligência, de exatidão, de compostura até mesmo física, de concentração psíquica em determinados assuntos, que só podem adquirir mediante uma repetição mecânica de atos disciplinados e metódicos. Um estudioso de quarenta anos seria capaz de passar dezesseis horas seguidas numa mesa de trabalho se, desde menino, não tivesse assimilado, por meio da coação mecânica, os hábitos psicofísicos apropriados? Se se quer selecionar grandes cientistas, ainda é preciso grandes cientistas, ainda é preciso partir deste ponto e deve-se pressionar toda a área escolar para conseguir fazer com que surjam os milhares ou centenas, ou mesmo apenas dezenas de estudiosos de grande valor, necessários a toda civilização (não obstante, podem-se obter grandes melhorias neste terreno com a ajuda dos subsídios científicos adequados, sem retornar aos métodos pedagógicos dos jesuítas (GRAMSCI, 2004, p. 46).

Gramsci está aqui se referindo à necessidade de disciplina, para que os alunos possam adquirir o hábito do estudo e que com o avanço da ciência é possível encontrarmos métodos mais adequados para o alcance desse objetivo, sem retroceder aos métodos pedagógicos da escola tradicional.

Gramsci entendia que seria muito difícil encontrar uma matéria que substituísse o latim e o grego, que provocasse os resultados educacionais alcançados com o ensino dessas línguas. Em comum acordo com Manacorda (2008, p. 250), entendemos que a análise de Gramsci acerca do latim significa “[...] uma serena avaliação histórica da função que teve o latim, mas que não tem mais e não mais poderá ter [...]”, ou seja, não se trata de retornar à escola tradicional, ao ensino do grego e do latim e sim encontrar um conteúdo que provoque o desenvolvimento intelectual provocado pelo ensino dessas línguas nas sociedades de Atenas e de Roma. O estudo, na sua maior parte, deve realizar-se de forma desinteressada, ou seja, não deve servir para uma atividade prática imediata, embora deva ser rico em noções concretas, para facilitar a aprendizagem do aluno. A defesa do conhecimento desinteressado, nos termos aqui referidos, expressa, com efeito, um ponto de destaque do pensamento educacional que Gramsci legou à história. Assim, em suas palavras precisas:

Será necessário substituir o latim e o grego como fulcro da escola formativa e esta substituição será feita; mas não será fácil dispor a nova matéria ou a nova série de matérias numa ordem didática que dê resultados equivalentes no que toca à educação e à formação geral da personalidade, partindo da criança até chegar aos umbrais da escolha profissional. De fato, nesse período, o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou assim parecer aos discentes) desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que “instrutivo”, isto é, rico de noções concretas.

Na passagem que apresentamos a seguir, por sua vez, Gramsci (2004, p. 43) nos esclarece sobre o impacto que a Reforma Gentile causou no sistema escolar italiano, provocando uma cisão significativamente mais profunda do que a já existente entre os diversos níveis de ensino:

Antes da reforma, uma fratura desse tipo existia, de modo marcado, somente entre a escola profissional, por um lado, e as escolas médias e superiores, por outro: a escola primária era colocada numa espécie de limbo, por algumas de suas características particulares.

Gramsci explicita que, antes desta reforma, a cisão se dava somente entre a universidade e as escolas profissionais. Porém, com o advento da reforma gentílica passou a haver uma cisão entre a escola primária e média para um lado e a escola superior para outro. Portanto, uma cisão que antes se dava somente entre os rumos acadêmicos e o ensino técnico profissionalizante, passou a ocorrer, com a reforma, entre o ensino médio e a universidade¹⁹.

Gramsci considera que a crise pela qual passa o sistema escolar deve-se ao fato de que este processo de formar indivíduos especialistas em determinadas atividades práticas se deu de forma desorganizada²⁰, sem um plano elaborado “[...] sem princípios claros e precisos [...]” (GRAMSCI, 2004, p. 33), ou seja, negou-se o princípio humanista e abriu-se uma crise pela falta de um princípio que norteasse o programa e a organização da escola. Portanto, essa crise do sistema escolar “[...] é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral [...]” (GRAMSCI, 2004, p. 33).

Nesse sentido, Gramsci (2004, p. 39) chama a atenção para o fato de que,

Ainda se está na fase romântica da escola ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por razões de contraste e de polêmica: **é necessário entrar na fase “clássica”, racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas** (grifos nossos).

19 É oportuno destacar que, entre nós, essa cisão se encontra hoje bem mais agudizada, desde que a educação passou a ser comandada pelos órgãos mundiais (Banco Mundial e FMI), que defendem declaradamente, em seus documentos oficiais, a universalização apenas da educação básica. Sobre a crítica marxista a diversos documentos, elaborados em conferências mundiais, conferir Jimenez e Mendes Segundo (2007); e também Leher (1998).

20 Saviani (2002), um dos maiores responsáveis por trazer Gramsci para o debate educacional no Brasil, oferece uma elaboração bastante profícua sobre o legado gramsciano, em que ele utiliza suas contribuições para analisar as teorias da educação no Brasil.

No parágrafo seguinte, Gramsci (2004, p.33) nos disserta acerca do momento em que se discutia a reforma:

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema **racional**: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, gerava a crescente do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional mas não manual), **o que põe em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista de cultura geral fundada na tradição greco-romana**. Esta orientação, uma vez posta em discussão, foi afastada, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era em grande parte baseada no prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização. (grifos nossos).

Naquele momento, estava se rediscutindo o princípio que deveria reger a educação, devido ao “desenvolvimento da base industrial”, ou seja, colocava-se em discussão o princípio humanista próprio das escolas tradicionais e Gramsci admite que o desenvolvimento industrial requeria uma escola profissional, “mas não manual”, fazendo-se necessário ao próprio desenvolvimento industrial da sociedade moderna que a escola formasse “um novo tipo de intelectual urbano”, por conseguinte “a divisão fundamental da escola em clássica e profissional era racional” (GRAMSCI, 2004, p. 34).

Nessa análise de Gramsci, entendemos que o mesmo admite a necessidade de se reformar o sistema educacional para formar os profissionais da indústria, pois Gramsci enxergava que o problema não estava na industrialização e sim na maneira adotada pelo governo para resolver essa problemática que se vinculava ao objetivo de perpetuar a forma de sociabilidade dividida em classes antagônicas, através da cisão entre trabalho manual e intelectual, que se desdobrava sobre a escola numa cisão entre o ensino técnico-manual e o ensino intelectual.

A luta contra a velha escola era justa, mas a reforma não era uma coisa tão simples como parecia; não se tratava de esquemas programáticos, mas de homens, e não imediatamente de homens que são professores, mas de todo o complexo social do qual os homens são expressão [...] O fato de que um tal clima e um tal modo de vida tenham entrado em agonia e a escola se tenha separado da vida determinou a crise da escola. Criticar os programas e a organização da escola disciplinar da escola significa menos do que nada, se não se levam em conta estas condições (GRAMSCI, 2004, p. 44-45).

Por que a crítica à velha escola era justa, nos termos de Gramsci? Porque, no limite, se tratava de um modelo de escola que refletia, sobretudo, o modelo de sociedade então existente e que entrava em agonia. Aquele momento de grandes transformações no processo produtivo é colocado por Gramsci como algo necessário ao desenvolvimento da sociedade.

Atentemos, contudo, para a forma como Gramsci (2004, p. 34) retrata o caráter das grandes indústrias em conexão com o sistema em que se inserem:

Pode-se observar, também, que os órgãos deliberativos tendem cada vez mais a diferenciar sua atividade em **dois aspectos “orgânicos”**: o **deliberativo**, que lhes é essencial, e o **técnico-cultural**, onde as questões sobre as quais é preciso tomar decisões são inicialmente examinadas por especialistas e analisadas cientificamente. Esta atividade já criou todo um corpo burocrático de nova estrutura, pois – além dos escritórios especializados de pessoas competentes, que preparam o material técnico para os corpos deliberativos cria-se um segundo corpo de funcionários, mais ou menos “voluntários” e desinteressados, escolhidos, a cada oportunidade, nas indústrias, nos bancos, nas finanças. Este é um dos mecanismos através dos quais a burocracia de carreira terminou por controlar os regimes democráticos, os parlamentos; atualmente, o mecanismo vai se ampliando organicamente e absorve em seu círculo os grandes especialistas da atividade prática privada, que controla assim os regimes e a burocracia. (grifos nossos).

Mais uma vez em acordo com Manacorda (2008, p. 93) que entende que “[...] o seu ponto de referência é, também neste aspecto, o industrialismo e a nova fase do processo histórico”, entendemos que Gramsci está fazendo menção a um fenômeno que é cada vez mais levado ao extremo na sociedade atual, e que, surgia naquele momento, que é a hierarquização dentro de uma fábrica e de outras instituições (a divisão social do trabalho no interior da fábrica), em que os grandes especialistas (que ele chama de deliberativos) controlam as decisões acerca da produção; e o corpo de técnicos são aqueles que executam o trabalho. Quando Gramsci afirma ser este um dos motivos pelo qual se forma uma “burocracia de carreira”, entendemos que ele está se referindo àqueles profissionais, que acabam por gozar de determinados privilégios dentro das empresas ou em instituições estatais e, por isso, sucumbem a defender os interesses dos patrões e se põem contra a classe trabalhadora, em nome de algumas benesses,

já que se trata de um desenvolvimento orgânico necessário, que tende a integrar o pessoal especializado na técnica política com o pessoal especializado nas questões concretas de administração das atividades práticas essenciais das grandes e complexas sociedades nacionais modernas, **toda tentativa de exorcizar a partir de estas tendências não produzem como resultado mais do que pregação com gemidos retóricos**. Põe-se a questão de modificar a preparação do pessoal técnico

político, complementando sua cultura de acordo com as novas necessidades, e de elaborar novos tipos de funcionários especializados, que integrem de forma colegiada a atividade deliberativa. O tipo tradicional do “dirigente político”, preparado apenas para as atividades jurídico-formais, torna-se anacrônico e representa um perigo para a vida estatal: o dirigente deve ter aquele mínimo de cultura geral que lhe permita, se não “criar” autonomamente a solução justa, pelo menos saber julgar entre as soluções projetadas pelos especialistas e, conseqüentemente, escolher a que seja justa do ponto de vista “sintético” da técnica política. (GRAMSCI, 2004, p. 34-35) (grifos nossos).

Gramsci considera que, devido ao processo de complexificação social, advindo do desenvolvimento industrial, denominado por ele de “desenvolvimento orgânico necessário”, e a necessidade do desenvolvimento de organismos e instituições, que possibilitem integrar o pessoal qualificado tecnicamente às atividades práticas administrativas com o pessoal especializado na política, toda tentativa de barrar ou negar esse desenvolvimento, redundaria uma tentativa frustrada, pois, o “[...] antiamericanismo [antiindustrialismo] é antes cômico que estúpido [...]” (GRAMSCI apud MANACORDA, 2008, p. 1).

Portanto, surge a necessidade de modificar o processo de formação dessa cisão que ocorre entre essas duas categorias distintas, que consiste em formar o técnico político, superando a sua falta de entendimento das questões que regem a administração do processo produtivo, e, por outro lado, formar funcionários especialistas que sejam capazes de deliberar, tomar decisões acerca de questões políticas. Pois, um dirigente político que só esteja preparado para versar de forma abstrata sobre questões jurídicas, ou seja, afastado dos problemas reais que sofre a população, se torna um perigo para a vida estatal, uma vez que ele não terá condições de criar ou, pelo menos, optar pela alternativa mais acertada acerca das soluções apontadas pelos especialistas.

Gramsci assinala que essa crise do sistema escolar encontra uma solução na forma de uma escola unitária. Em suas palavras (2004, p. 33-34):

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalho manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

Entendemos esta escola “única” como sinônimo de comum a todos, uma mesma escola para todos os indivíduos, uma vez que nesse momento o ensino técnico era destinado

às classes subalternas e o ensino humanista, intelectual, era destinado às classes dominantes. E “única” também teria o sentido de promover um equilíbrio entre formar no aluno uma capacidade de trabalhar manualmente, assim como desenvolver o exercício do trabalho intelectual. Contudo, somente depois de adquirir uma série de conhecimentos, e, também, nas palavras do revolucionário, “uma consciência moral e social sólida e homogênea” (GRAMSCI, 2004, p. 39), passar-se-á a uma das escolas técnicas ou ao processo de trabalho. Gramsci defende o aprendizado autônomo e espontâneo do aluno somente numa fase em que este obteve uma “base já atingida de ‘coletivização’ do tipo social” (p. 39), ou seja, somente depois de o aluno ter se apropriado de todo um legado de conhecimentos produzido pelo conjunto da humanidade²¹.

Já aqui Gramsci nos traz considerações acerca de como deve ocorrer a organização da escola unitária e a quem compete garantir essa educação para toda a população, no caso, ao Estado. Assim, declara:

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao **currículo escolar** em seus vários níveis, **de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos** e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral, **deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social**, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa **autonomia** na orientação e iniciativa. A escola unitária requer que **o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional**, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, **sem divisões de grupos ou castas** (GRAMSCI, 2004, p. 36).

Como vimos acima, em suas elaborações sem torno da proposta de uma escola unitária, Gramsci começa falando acerca do currículo, alertando que o mesmo precisa estar vinculado à função da escola em desenvolver o ensinamento de uma moral aos alunos, entendendo moral como um conjunto de normas e valores que regem uma sociedade e que seriam imprescindíveis à convivência entre os seres humanos. Coloca-nos, também, a necessidade de a escola unitária assumir a função de permitir o ingresso dos indivíduos no processo de trabalho, sem, contudo, restringir-se a uma educação que forme exclusivamente para o trabalho, uma vez que fica muito claro em suas palavras o apelo à “escola unitária ou

21 Sobre a função da educação em “transmitir o legado histórico aos novos indivíduos”, conferir Saviani (2003) e Tonet (2005).

de formação humanista” (GRAMSCI, 2004, p. 36). Aponta, por fim, a necessidade de o Estado assumir as despesas educacionais, desresponsabilizando a família dessa tarefa.

Naquele momento histórico, se abriria a possibilidade de utilizar-se a educação como estratégia política do Estado operário, contribuindo para a superação da cisão entre trabalho manual e intelectual, pois, ao mesmo tempo em que seria organizado o processo produtivo, de acordo com o trabalho livre associado, a escola e as demais instituições estariam voltadas para formar novos indivíduos para viverem nessa nova forma de sociabilidade que começaria a ser implantada com a tomada do poder por parte dos comunistas. De acordo com Nosella (1992, p. 115),

Sem dúvida, existe uma relação vital entre Escola Unitária e Sociedade Unitária. Não uma relação mecânica de causa e efeito; é uma relação do tipo orgânico cujo princípio vital e central, porém, não parte da escola e sim do Estado que coordena a sociedade ou do Partido.

Essa observação formulada por Nosella (1992) converge com a posição do revolucionário sardo acerca da necessidade de superação da lógica do capital. Pois, para o secretário geral do Partido Comunista Italiano,

O advento da escola unitária **significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário**, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. [...] Num novo contexto de relações entre a vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial as academias deveriam se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) daqueles elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários” (NOSELLA, 1992, p. 40, grifos nossos).

Nessa passagem, fica evidente a perspectiva revolucionária assumida por Gramsci na elaboração da escola unitária, ao retratar como deveria se reorganizar o sistema educacional num momento em que se abrisse uma situação revolucionária e comesçassem a se estabelecer novas relações entre trabalho manual e intelectual. Entendemos essas novas relações como o momento em que se começa a superar a alienação do trabalho. Não temos condições de explorar aqui essa categoria marxiana, mas podemos dizer em breves palavras que este seria um momento em que os trabalhadores comesçassem a organizar livremente a produção dos

meios de subsistência de acordo com as necessidades vinculadas ao bem estar social, e não ao mercado, assim como tivessem voz ativa nas decisões acerca das soluções dos problemas sociais encaminhadas pelos dirigentes políticos de um novo Estado da classe trabalhadora.

Gramsci (2004, p. 37) nos traz maiores detalhes metodológicos sobre como deveria organizar-se essa escola unitária. A esse respeito, vale mencionar uma citação freqüentemente utilizada por diversos autores, de forma descolada, a nosso juízo, do contexto de sua obra, o que nos permite imaginar um Gramsci simplesmente didaticista, a deitar regras e receitas pedagógicas. Senão vejamos:

A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, **as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais**, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode existir nestes primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que aos quinze ou dezesseis anos, já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária (grifos nossos).

Na citação acima, Gramsci nos fala acerca de questões metodológicas fundamentais, que ocorrem como desdobramento dos princípios e da finalidade que se quer atingir. Acreditamos que essas passagens são as que melhor possibilitam um desvirtuamento do pensamento de Gramsci como teórico da educação. Nesse sentido, apanha-se o que ele pontua acerca dessas questões que são específicas do complexo educacional e se arranca o contexto histórico que nos faz compreender como Gramsci vislumbrava a efetivação desse modelo educacional.

Na verdade, Gramsci nos chama a atenção para o fato de que a resolução do problema da crise que se abate sobre a educação demandaria “[...] uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc” (2004, p. 36). Isto nos possibilita entender que a construção de prédios, a compra de materiais pedagógicos, a ampliação do corpo docente no âmbito da escola pública, vão de encontro aos interesses do sistema do capital que visa lucrar com a mercantilização²² da

22 Sobre a mercantilização do ensino, conferir Jimenez e Rocha (2007).

educação, como ocorre de forma aguda, a propósito, no momento de crise atual em que o capitalismo necessita cada vez mais de mercados e o Estado reduz os gastos com o custeio da atividade social, diminuindo as verbas endereçadas à educação pública, as quais, são, ao contrário, escoadas para a esfera privada, inclusive corroborando com o projeto de privatização com incentivos fiscais às empresas, dentre outras estratégias.

É importante observarmos que, se arrancarmos os problemas educacionais da forma de sociabilidade na qual estão inseridos, podemos imaginar que a educação constitui-se um problema simplesmente porque os educadores estariam perdidos sem saber como resolvê-los, ou porque faltaria conhecimento – ou competência - aos educadores, que são os responsáveis por pensar e propor soluções educacionais, ou seja, tomamos a educação, do ponto de vista gnosiológico, apanhando a escola, ademais, predominantemente, a partir de seus aspectos mais aparentes e imediatos. Mas, se a contextualizarmos, enxergamos que a solução dos problemas educacionais demanda “um amplo projeto político coordenado pelo Estado [...]”; não se trata de uma reforma educacional abstrata” (NOSELLA, 1992 p. 115), sendo, por isso, impossível de realizar-se por um Estado que surge e se mantém até hoje para garantir o direito à propriedade privada, conforme nos ensina Marx e Engels (2002, p. 27), no Manifesto Comunista: “o Estado é o balcão de negócios da burguesia”.

Como discipliná-las [as massas trabalhadoras] e dar-lhes uma forma política que possua em si a virtude de se desenvolver normalmente, de se integrar continuamente, até se tornarem a estrutura (esqueleto) do Estado socialista no qual se encarnará a ditadura do proletariado? Como soldar o presente ao futuro, satisfazendo as urgentes necessidades do presente e trabalhando eficazmente para criar e ‘antecipar’ o futuro? [...] O Estado socialista já existe potencialmente nas instituições de vida social características da classe trabalhadora explorada. Articular entre si estas instituições, coordená-las e subordiná-las segundo uma hierarquia de competências e de poderes, centralizá-las fortemente significativa criar desde já uma verdadeira democracia operária, em eficiente e ativa contraposição ao Estado burguês em todas as suas funções essenciais de gestão [...]. (GRAMSCI, 2004, p. 245).

Retomando as questões específicas do complexo educacional, Gramsci (2004, p. 38) atentava para algumas particularidades importantes, como veremos abaixo:

[...] os alunos urbanos, pelo simples fato de viverem na cidade, já absorveram – antes dos seis anos – muitas noções e aptidões que tornam mais fácil, mais proveitosa e mais rápida a carreira escolar. Na organização interna da escola unitária, devem ser criadas, pelo menos, as mais importantes destas condições, além do fato, que se deve dar por suposto, de que se desenvolverá – paralelamente à

escola unitária – **uma rede de creches** e outras instituições nas quais, mesmo antes da idade escolar, as crianças se habituem a uma certa disciplina coletiva e adquiram noções e aptidões pré-escolares. De fato, a escola unitária deveria ser organizada como **escola em tempo integral**, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual, etc. (grifos nossos).

Algumas dessas questões específicas do complexo educacional elencadas por Gramsci, tais como, ensino em creches e a organização de escolas de tempo integral, ainda que em circunstâncias diferentes, já estão colocadas em prática na atual rede de ensino, e não só na rede pública de ensino, mas, principalmente, na rede de ensino privada, fato esse que reforça a nossa defesa já mencionada de que o problema central da educação não é a falta de conhecimento técnico acerca da melhor solução para os problemas educacionais. Com efeito, a solução desses problemas esbarra nos interesses privados; implica na perda por parte dos grandes capitalistas da educação como uma grande fonte de mercado e de lucros; exige que o Estado rompa com as grandes empresas e deixe de financiar os banqueiros, para investir adequadamente em educação.

Outra questão relativa à proposta educacional de Gramsci é a defesa de uma escola criadora, que se consistiria na fase da disciplina e de elevação de todos os alunos a um mesmo nível de cultura, colocando-os numa fase de conquista da autonomia. Contudo, a escola criadora que exige do aluno uma vontade e um interesse espontâneo pelo conhecimento e coloca o professor apenas como um orientador. Nesse sentido, enfatiza Gramsci (2004, p. 39-40) que:

A escola criadora é o coroamento da escola ativa: na primeira fase, tende-se a disciplinar e, portanto, também a nivelar, a obter uma certa espécie de “conformismo” que pode ser chamado de “dinâmico”; na fase criadora, **sobre a base já atingida de “coletivização” do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea.** Assim, escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores”; indica-se uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um “programa” predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre sobretudo graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. (grifos nossos).

É oportuno observar que o construtivismo vigente, atribuindo, no âmbito da educação infantil, valor absoluto à espontaneidade da criança, por um lado, e ao professor

como mero facilitador para a educação infantil, por outro, contraria frontalmente a proposta de Gramsci, que vislumbra o exercício da autonomia no momento em que o aluno alcançou maturidade intelectual e uma formação moral e cultural sólida.

Após tecer uma série de considerações acerca do sistema educacional, antes e depois da reforma Gentile, e de como deveria ser uma escola unitária, que unisse desenvolvimento manual e intelectual, o autor começa a traçar observações acerca do princípio educativo.

A função da escola, no entender de Gramsci, é preparar os novos indivíduos para a vida em sociedade, ensinando-lhes como se dá a organização da vida social, em que o homem transforma a natureza. Dessa forma, o que determina o processo de aprendizagem é o trabalho entendido como “atividade teórico-prática”. Gramsci (2004, p. 43) afirma que

[...] o princípio educativo no qual se baseavam as escolas primárias era o conceito de trabalho, que não pode se realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si mesmo como liberdade e não por simples coerção. O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho (grifos nossos).

É interessante observar nessa passagem a definição de trabalho, que se coaduna com aquela explicitada na ontologia marxiana, revigorada por Lukács, a partir da qual, o trabalho é concebido como a mediação entre o homem e a natureza.

Ainda nessa citação, Gramsci prolonga suas considerações acerca da escola existente e constata que as escolas primárias – destinadas a classe trabalhadora -, antes da reforma Gentile se organizavam mediante o trabalho, ou seja, era uma escola que se destinava a ensinar a seus alunos noções concretas sobre as leis naturais e sociais e, entende o trabalho como o “princípio educativo imanente à [essa] escola primária”. Gramsci tem nas relações sociais de produção, no trabalho, o elemento determinante de qualquer forma de sociabilidade, portanto, é esse trabalho como categoria fundante do mundo dos homens, como nos ensina Lukács, a que Gramsci se refere como imanente para nortear a organização e o programa escolar, “[...] já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho”.

Gramsci (2004), ao afirmar que o trabalho não pode se realizar “em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais”, coaduna-se, por um lado, com os limites impostos à escola italiana na sua oferta de educação para os trabalhadores, uma vez que, o princípio educativo do trabalho é importante, mas está delimitado pela ordem social e política na qual a escola se insere. Por outro lado, com a necessidade de se conhecer os nexos causais (relação de causa e efeito), para que, a partir desse conhecimento, os novos indivíduos aprendam a viver em sociedade. Entendemos que nessa passagem evidencia-se o complexo da educação como um complexo de reprodução do ser social.

A nosso ver, Gramsci elabora tal tese no sentido de justificar que a organização do trabalho escolar e os princípios filosóficos que regem a educação encontram suas raízes no trabalho, ou seja, fora da esfera educacional.

De acordo com o pressuposto de Marx e Engels (1996) de que são as condições materiais de existência que determinam a vida do homem, Gramsci entende que é no mundo da produção (nas novas relações de produção), que a escola se organizaria. O fato de afirmar que “o trabalho é o princípio imanente” pode ser compreendido à luz de Lukács, tomando a educação, por excelência, um complexo da reprodução social. Então, a escola se organizaria de acordo com as relações que ocorrem no mundo da produção.

Dessa maneira, explica Gramsci (2004, p. 43) que:

O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no **trabalho, na atividade teórico-prática do homem**, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberto de toda magia ou bruxaria, e **fornece o ponto de partida** para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. É este o fundamento da escola primária; que ele tenha dado todos os seus frutos, que no corpo de professores tenha existido a consciência de seu dever e do conteúdo filosófico deste dever, é um outro problema, ligado à crítica do grau de consciência civil de toda a nação, da qual o corpo docente era apenas uma expressão, ainda que amesquinhada, e não certamente uma vanguarda. (grifos nossos).

Gramsci enxergava a necessidade de unir o que foi separado na história pela luta de classes. Para que uma classe pudesse ter o controle da ordem social sobre a outra classe, foi necessário separar trabalho manual e intelectual, ou seja, o controle da produção e os meios de produção, o conhecimento do processo total da produção, daqueles que produzem a riqueza

social. Aqui encontramos uma ratificação do conceito de trabalho como “atividade teórico-prática do homem”, que deve servir de base para um “equilíbrio entre ordem social e natural”, em que esse equilíbrio é o ponto de partida para “o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica”, esse equilíbrio se inicia num Estado de transição, em que o trabalho é o princípio educativo da Escola unitária, com o objetivo de preparar os novos indivíduos para a concretização de uma liberdade universal.

Traremos nesse momento a interpretação de Nosella (1992, p. 114) acerca da elaboração gramsciana em torno da escola unitária:

[...] Gramsci primeiramente estabelece uma idade (16-18) anos como divisor de águas. Até aquela idade estabelece universalmente uma escola unitária que resgate o **princípio educativo da “cultura desinteressada” própria da escola humanista tradicional, e o integre com o princípio educativo próprio das escolas profissionais**, isto é, com o trabalho técnico-profissional. Somente depois dos 16\18 anos (após o 2º grau) o princípio da cultura formativa desinteressada perde a primazia (sem desaparecer) em favor dos princípios da cultura imediatamente produtiva ou especializada (interessada). [...] Nesse sentido **o trabalho se torna princípio educativo universal**, tanto na fase da formação desinteressada (escola unitária) quanto na da formação especializada. (grifos nossos).

É importante entendermos que Nosella chega às suas conclusões, a partir das considerações de Gramsci acerca do princípio humanista próprio da escola tradicional e do princípio do trabalho próprio das escolas profissionais, concluindo que “o trabalho se torna princípio educativo universal”. O que significa que o trabalho como princípio educativo na escola unitária aparece de maneira mediada por ser nessa fase (até os 16/18) anos que se devem ensinar as leis naturais e as leis sociais que organizam a vida em sociedade.

Após essas considerações em torno do princípio educativo, Gramsci introduz uma discussão acerca da necessária relação entre instrução e educação, negada pela pedagogia idealista. O autor (2004, p. 43-4) ressalta, com toda precisão, tal imbricação na citação que se segue:

Não é completamente exato que a instrução não seja também educação: a insistência exagerada nessa distinção foi um grave erro da pedagogia idealista, cujos efeitos já se vêem na escola organizada por esta pedagogia. Para que a instrução não fosse igualmente educativa, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um “recipiente mecânico” de noções abstratas, o que é absurdo, além de ser “abstratamente” negado pelos defensores da pura educatividade precisamente contra a mera instrução mecanicista (...) Por isso, pode-se dizer que, na escola, o nexo instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor,

na medida em que o professor é consciente dos contrastes **entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e cultura representado pelos alunos**; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. Se o corpo docente é deficiente e o nexos instrução-educação é abandonado, visando a resolver a questão do ensino de acordo com esquemas abstratos nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, **pois faltará a corporosidade material do certo e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente, ou seja, de modo retórico.** (grifos nossos)

Percebe-se, portanto, para que educação e instrução fossem duas coisas completamente distintas, como queriam os “defensores da pura educatividade”, seria necessário que o aluno fosse um ser absolutamente passivo, inerte. Gramsci defende a existência de um nexos entre educação e instrução, à medida que o professor constata a diferenciação entre a forma de sociabilidade e a nova cultura que ele representa e a sociedade e a cultura vivenciada e representada pelos alunos e, também, tem a consciência de que a sua tarefa consiste em formar os alunos de acordo com esse novo modelo societário e cultural, que é um tipo superior do grau de desenvolvimento da humanidade. Portanto, ele chama a atenção para o fato de que o professor, ao não fazer a devida relação entre educação e instrução, abandonando a segunda em primazia da primeira, a sua ação torna-se mais abstrata, faltando corporeidade aos ensinamentos e às palavras, ou seja, ter-se-á uma “escola retórica”, nas suas palavras. Ensinar a partir da realidade concreta, e essa realidade concreta é a sociedade com todas as suas teias de relações que tem como base as relações sociais de produção.

Gramsci vinha analisando a crise por qual passa a escola e começa, então, a imaginar o papel do professor num momento de reestruturação do sistema educacional. É interessante observar que Gramsci era radicalmente marxista, no sentido de analisar um objeto, no caso em foco aqui, a educação, tentando abarcar a maior quantidade de elementos determinantes possíveis para compreender o que ocorre nesse momento de crise da escola. Apontando como elemento determinante a crise por qual passa a escola, ele segue tecendo considerações acerca do currículo e do papel do professor, dentre outros fatores.

Por fim, Gramsci vai encerrando suas análises, chamando a atenção para a função social da escola na sociedade de classes. Nesse aspecto, enfatiza que a escola tradicional poderia ser considerada oligárquica, pela função social que cumpria de perpetuar a estratificação social, isto é, a divisão da sociedade em classes, mas não poderia ser oligárquica pelo seu modo de ensino, qual seja, formar dirigentes, pois, esse deveria ser o verdadeiro

sentido da escola, formar sujeitos capazes “[...] de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 2004, p. 49). Vale à pena conferir a citação que trata dessa questão:

A escola tradicional era oligárquica já que se destinava à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos numa determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. **Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige** (GRAMSCI, 2004, p. 49, grifos nossos).

A escola unitária é uma alternativa de reorganização do sistema educacional para um momento de transição do capitalismo para o comunismo. A escola unitária seria a que melhor expressa o princípio educativo elencado por Gramsci – o trabalho – que, no entender de Gramsci, em comum acordo com os pressupostos marxianos, “[...] é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando a transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente” (GRAMSCI, 2006, p. 43).

Entendemos que a vinculação entre trabalho produtivo e educação é a chave para o início da superação da cisão entre trabalho manual e intelectual. A categoria que melhor explicita esse pensamento é a tese do trabalho como princípio educativo, que só pode ser radicalizada num momento de transição do capitalismo para o comunismo. Pois, é formando novos homens, com amplas capacidades (de direção e técnica) que se criarão as condições para se reorganizar a produção, em que todos sejam técnicos e todos tenham a capacidade de controlar a produção e distribuição dos bens materiais.

Gostaríamos de concluir esse momento do texto com uma longa citação de Gramsci, que se encontra no final do Caderno 12, em que o autor reflete acerca das implicações em se formar “uma nova camada de intelectuais”, que não seja mais “o tipo tradicional e vulgarizado do intelectual”. Nas suas palavras,

O problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que cada um possui em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso

no sentido de um novo equilíbrio e fazendo com que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova perpetuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo. O tipo tradicional e vulgarizado do intelectual é dado pelo literato, pelo filósofo, pelo artista. Por isso, os jornalistas – que acreditam ser literatos, filósofos, artistas – crêem também ser os “verdadeiros” intelectuais. No mundo moderno, a educação técnica estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e desqualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual. Neste sentido trabalhou o semanário L’Ordine Nuovo, visando a desenvolver certas formas do novo intelectualismo e a determinar seus novos conceitos; e essa não foi uma das razões menores de seu êxito, pois uma tal colocação correspondia a aspirações latentes e era adequada ao desenvolvimento das formas reais de vida. O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanentemente”, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; **da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista+político).** (GRAMSCI, 2006, p. 53, grifos nossos).

A tese do trabalho como princípio educativo precisa ser analisada, a partir de um ponto de vista de classe. Portanto, entendemos que essa tese em Gramsci se encontra vinculada à resolução dos dilemas do proletariado – formar indivíduos com capacidade técnica e política, para exercerem a função de dirigentes do processo produtivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo acerca das possibilidades e dos limites de efetivação de uma educação que tenha como horizonte a emancipação humana, no seio de uma sociedade pautada na

exploração do homem pelo homem, se desdobra numa contradição assim explicitada por Marx e Engels (1992, p. 96), se “[...] por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais [...]”.

Apesar de encontrarmos em Marx e Engels (1992) as bases teórico-filosóficas de uma concepção de educação perspectivada pelo desenvolvimento pleno – omnilateral, das capacidades humanas, Gramsci, no seu tempo, tentou sistematizar uma proposta político-educacional fundamentada nos pressupostos marxianos, nos termos da educação unitária, que tem como base o trabalho como princípio educativo.

Esta teoria – educação unitária – teria sido desenvolvida por Gramsci no seu famoso Caderno 12, porém, já nos Escritos Políticos este reconhecia a necessidade de elaboração de uma proposta educacional que articulasse a teoria e a prática, na sua estreita relação com a construção de uma nova forma de sociabilidade, pautada no trabalho livremente associado.

A forma como a obra de Gramsci entrou no Brasil, pelas mãos da Editora Civilização Brasileira, como uma tradução da edição temática elaborada por Togliatti e publicada pela Editora italiana Einaudi, possibilitou uma série de apropriações indébitas de suas elaborações, nos mais diversos aspectos. Apesar disso, não podemos deixar de reconhecer o esforço dos intelectuais envolvidos no projeto de divulgação das idéias gramscianas na Itália e no Brasil.

Dentre essas apropriações indébitas, estão aquelas que instigaram nosso esforço de pesquisa, a saber: a tentativa de minimização da dimensão revolucionária do pensamento de Gramsci, o que se traduz a partir da desconsideração dos escritos que marcam sua militância comunista, isto é, da unidade orgânica entre os escritos pré-carcerários e seus cadernos escritos no cárcere; a utilização aleatória dos seus conceitos, desvinculando-os de sua relação com a totalidade de sua obra; a redução da concepção gramsciana de educação à organização escolar; o afastamento da tese do trabalho como princípio educativo – categoria chave da proposta político-educacional de Gramsci, por parte de alguns educadores do campo teórico-prático do marxismo.

Nesse sentido, a pesquisa assumiu como objetivo central compreender como a proposta educacional gramsciana – o trabalho como princípio educativo da escola unitária – está formulada no Caderno 12, buscando perscrutar o percurso trilhado por Gramsci na sua elaboração, situada no seu contexto histórico-social, na tentativa de verificar a centralidade do trabalho na tese do trabalho como princípio educativo.

No primeiro capítulo, buscamos expor os fundamentos teóricos da centralidade do trabalho no mundo dos homens, a fim de apontar a centralidade do trabalho na constituição do ser social, bem como a relação onto-histórica existente entre o trabalho e o complexo da educação.

Organizamos nossa análise em torno de três eixos centrais: afirmamos, a partir da ontologia marxiana-lukacsiana, que o processo do homem tornar-se homem ocorre através do trabalho; identificamos a relação ontológica existente entre trabalho e educação; discorremos sobre como tem se desenvolvido historicamente a relação entre trabalho e educação.

Primeiro, entendemos, com ajuda de Marx e, posteriormente, de Lukács, que o trabalho é um complexo ineliminável da vida dos homens no processo de produção das necessidades materiais para sua sobrevivência. Segundo, compreendemos com o apoio de Saviani e Tonet, que a educação, como um complexo universal, é necessária em qualquer forma de sociedade para que os novos indivíduos se apropriem dos conhecimentos imprescindíveis à continuação e inovação do processo de produção e reprodução do ser social, ou seja, do mundo dos homens.

Gramsci ao afirmar o trabalho como princípio imanente à escola primária ajuda-nos a compreender que a realização do trabalho (mediação homem/natureza) não pode prescindir do conhecimento das leis naturais e “[...] sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si” (GRAMSCI, 2004, p. 43), ou seja, é o trabalho quem determina, em última instância, por uma série de mediações, os conteúdos que precisam ser aprendidos mediante o ato educativo.

Conforme afirma Saviani (2007, p. 154), “[...] [o homem] não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência”. Nesse caso, a educação cumpriria um papel central na reprodução do ser social. Demonstramos, em linhas gerais, que a reprodução social se processa dinamicamente sobre a base de atividades objetivadoras, que ocorrem no processo de trabalho e na práxis em geral. Nesse sentido, a reprodução social se constitui de dois momentos que se imbricam constantemente: a reprodução do já existente e a produção do novo.

O processo educativo seria responsável, portanto, pela apropriação do já existente (leis naturais e sociais) para, a partir daí, recriar novas e elevadas formas de garantir a existência do ser humano. Aqui, a reprodução do existente e a produção do novo, mediante a educação, guardam relações diretas e indiretas com o processo de trabalho.

No segundo capítulo, recuperamos, em traços largos, a vida de Antônio Gramsci, a fim de compreender o seu pensamento, pois entendemos que o conjunto de seus escritos está decisivamente perpassado pelo central que pareceu perseguir ao longo de sua vida, qual seja, contribuir, na esteira de Marx, para, muito mais que interpretá-la, transformar radicalmente a realidade. No mesmo capítulo, realizamos uma breve triagem da história de suas publicações na Itália a fim de compreender o porquê de sua obra ter sido publicada três vezes, para, então, explicitar de que forma essas diferentes publicações chegaram ao Brasil e como isso repercutiu na apropriação de seu pensamento por estudiosos brasileiros. O fato de Gramsci não ter organizado os seus escritos no formato de publicação nos leva a compreender que as interpretações dadas aos seus escritos dependeram não somente do conteúdo da sua obra, mas, também, da forma como foi publicada por seus diferentes editores.

Compreendemos que a elaboração de Gramsci acerca da educação ultrapassa, em primeiro lugar, as fronteiras da educação institucional, e assume um caráter extremamente político de educação das massas, a fim de contribuir para a formação de uma consciência de classe, estando, portanto, atrelada, sobremaneira, ao momento histórico vivenciado pelo militante sardo. Dessa forma, Gramsci pensava como educar a classe trabalhadora mediante o que era possível realizar de acordo com uma determinada conjuntura.

Buscamos, no terceiro capítulo, nos apropriar das distintas elaborações de Gramsci sobre o complexo da educação, nos diferentes momentos históricos. Abordamos o período de 1910-1919, a partir de alguns artigos que tratavam, especificamente, da questão educacional, no qual Gramsci se encontrava num momento de crítica às propostas elencadas pelo governo italiano, que defendia que se ministrasse um ensino profissional útil aos operários, já reconhecendo Gramsci a necessidade da elaboração de uma alternativa de educação para a classe trabalhadora.

Tratamos do período de 1919-1926, no qual, primeiramente, Gramsci forma uma escola em torno do periódico *L'Ordine Nuovo*. Depois, mediante a derrota sofrida pelo movimento operário com o fracasso dos conselhos de fábrica, identifica que, naquele momento, é possível se voltar para a construção do partido, girando, assim, o *L'Ordine Nuovo* para a educação dos quadros do partido. Por fim, se volta para a necessidade de educar as massas, num contexto de repressão fascista, propondo que essa educação ocorra através de uma escola por correspondência.

Concluímos nossa análise buscando explicitar, a partir da leitura do Caderno 12, a vinculação da proposta político-pedagógica de Gramsci com o projeto de construção de uma nova forma de sociabilidade. Compreendemos que Gramsci não tinha a ilusão de forjar na forma de sociabilidade capitalista, em que o Estado burguês organiza a educação institucionalizada pela escola, um sistema educacional voltado para a formação de um novo homem, nem de criar uma escola paralela, como uma espécie de criação de uma ilha socialista.

A preocupação do revolucionário sardo, já nos Escritos Políticos, era criar outras formas de educar a classe trabalhadora para o advento da revolução socialista, como, por exemplo, associações de cultura, escolas de partido, escolas por correspondência. No Caderno 12, Gramsci avança na elaboração de uma proposta de um sistema educacional que tivesse como horizonte a emancipação humana, a ser efetivado com a implantação de um Estado operário, ou seja, governado pela classe trabalhadora.

Ainda nesse capítulo, identificamos que a tese do trabalho como princípio educativo está contida nos escritos pré-carcerários de maneira transversal. Buscamos pontuar que Gramsci, ao expor nos escritos políticos a preocupação de educar o proletariado para a liberdade, já estaria manifestando a necessidade da formação técnica e política dos trabalhadores necessária tanto para a realização das suas necessidades materiais quanto para a conquista da sua liberdade, tornando-os, assim, técnicos-políticos-dirigentes, ou seja, condição *sine qua non* para a realização da sua tarefa histórica, a construção do socialismo.

Nosso estudo aponta que a elaboração de Gramsci em torno da categoria do trabalho como princípio educativo resguarda o trabalho como fundamento da sociabilidade humana, tendo como ponto de partida a apropriação de todos os avanços, ao nível da ciência, da técnica e da organização, advindos com a revolução industrial.

Com base na pesquisa desenvolvida por nós, gostaríamos de reafirmar, em primeiro lugar, o que a tese do trabalho como princípio educativo não significa: 1) afirmar o trabalho alienado, abstrato, próprio da sociabilidade capitalista, como princípio educativo; 2) formar a criança e o jovem para o mercado de trabalho capitalista ou, simplesmente, inserí-los na fábrica; 3) afirmar a identidade entre trabalho e educação.

Vale ressaltar que a polêmica em torno da dualidade entre a escola profissional e a de cultura geral não é nova, envolvendo intelectuais, revolucionários e educadores desde o advento da Revolução Industrial, estando no centro dos debates políticos na década de 20 do

século passado, na Itália, dos quais, Gramsci teria sido um dos protagonistas. Vale ressaltar que, já eclodia, nesse momento, uma acirrada polêmica em torno dessa reivindicação. Naquela época, na Itália, o debate sobre essa questão consagrou duas propostas com terminologia específica: a “escola do trabalho”, identificada como escola profissionalizante; e a “escola do saber desinteressado”, identificada como uma escola humanista, porém, que não nega a necessidade da formação técnica do trabalhador. A esta última, Gramsci se filia, posteriormente, desenvolvendo-a nos termos da Escola Unitária.

Agora, passemos ao que significa, na nossa compreensão, obtida a partir das elaborações gramscianas, a tese do trabalho como princípio educativo. É o trabalho, no sentido ontológico de mediação do homem com a natureza, que determina a organização da educação formal ou informal, seja nas sociedades sem classes, a exemplo do comunismo primitivo, seja nas sociedades de classes, como, no capitalismo, ou, ainda, na ditadura do proletariado, na qual a educação será organizada pelo Estado operário, resguardadas as suas mediações histórico-concretas.

No caso específico da transição do capitalismo ao socialismo, após a tomada do poder pela classe trabalhadora, a escola, na perspectiva gramsciana, nos termos da proposta da Educação Unitária, cumpriria um papel decisivo na formação e consolidação de uma nova cultura, entendida como a formação de um novo homem, ou seja, na acepção de Gramsci (2004, p. 58), “[...] disciplina do próprio eu interior”.

Em suma, a proposta de Gramsci acerca da educação unitária – na base da qual se encontra a tese do trabalho como princípio educativo, fora elaborada não para esse momento histórico atual – sociabilidade capitalista – mas para um contexto de transição do capitalismo ao comunismo, após a revolução socialista e a implantação do Estado operário.

Assim, finalizamos, cientes do inacabamento desse trabalho, com a certeza de que, nos limites do tempo, não nos fora possível esgotar esse debate em torno da tese do trabalho como princípio educativo.

Indicamos, ainda, como desdobramentos dos nossos estudos de doutoramento, realizar uma investigação mais rigorosamente desenvolvida acerca da aproximação entre a tese do trabalho como princípio educativo em Gramsci e a tese da centralidade do trabalho na vida dos homens em Lukács, ou as possíveis relações entre a elaboração gramsciana da Educação Unitária e a elaboração de Pistrak em torno da Escola do Trabalho.

Por fim, entendemos que estudar Gramsci significa compreendê-lo no momento histórico em que este viveu. Trazer suas reflexões para a realidade atual necessitaria, portanto, de uma série de mediações, dentre as quais, a análise acurada da conjuntura do momento histórico atual e, decorrentemente, daquilo que é possível fazermos no atual momento histórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARATTA, Giorgio. **As rosas e os cadernos**: o pensamento dialógico de Antonio Gramsci. Tradução de Giovanni Semeraro. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Prefácio. Tradução de Álvaro Bianchi. IN: DEL ROIO, Marcos. **Os prismas de Gramsci**: a fórmula política da frente única (1919-1926). São Paulo, Xamã, 2005.

BIANCHI, Álvaro. **O Dossiê de Gramsci**. Revista Sociologia e Política, Curitiba, 29, p. 7-13, nov. 2007.

COSTA, Frederico J. F. **Ideologia e educação na perspectiva da ontologia marxiana**. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Fortaleza, 2007.

COUTINHO, Carlos Nelson. Introdução. IN: GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**. Organização, Introdução e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Volume 1 (1910-1920). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

DEL ROIO, M. . **Gramsci e o fascismo**. Tema, São Paulo, p. 06-17, 2002.

_____. **Os prismas de Gramsci**: a fórmula política da frente única (1919-1926). São Paulo, Xamã, 2005.

_____. **Gramsci e a educação do educador**. Campinas - SP, Cad. Cedes, vol. 26, n. 70, p. 311-328, set./dez. 2006.

_____. **Seminário Estado e sociedade civil em Gramsci**. (Transcrição de José Leonardo Freire Cabó, bolsista de iniciação científica do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário - IMO). Fortaleza – Ce, 2008.

DIAS, Edmundo Fernandes. **Gramsci em Turim**: a construção do conceito de hegemonia. 1ª Ed. São Paulo: Xamã, 2000.

DORE, Rosemary Soares. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 2004. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/otrabalhonatransformacaodomacacoemhome.htm>. Acesso em: 11 de março de 2009.

GRAMSCI, Antônio. Caderno 12. IN: **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2 (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo). Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Escritos Políticos**. Vol 1, organização e tradução, Carlos Nelson Coutinho; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HENRIQUES, Luiz Sérgio. Introdução. IN: **Cartas do Cárcere**. Vol. 1. Organização e tradução de Luiz Sérgio Henriques. Ed. Civilização brasileira. Rio de Janeiro, 2005.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. **A educação e a relação teoria-prática**: considerações a partir da centralidade do trabalho. IN: Trabalho e educação: Uma intervenção crítica no campo da formação docente. Orgs Susana Vasconcelos Jimenez e Elizabeth Bezerra Furtado. Ed. Demócrito Rocha. Fortaleza-Ce, 2001.

JIMENEZ, Susana V.; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **Erradicar a pobreza e reproduzir o capital**; notas críticas sobre as diretrizes para a educação no novo milênio. **Cadernos de Educação**. Pelotas, Editora da UFPEL, Ano 16, N. 28, Jan-Jun 2007, pp. 119 - 138.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “Alívio” da pobreza. 1998. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (FEUSP), São Paulo, 1998.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo. Ed. Cortez. 2007.

_____. **A ontologia de Lukács**. 2ª Ed. Maceió – Ed.UFAL, 1997.

_____. **Sociabilidade e individuação**. Maceió. Ed. UFAL, 1995.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo. Expressão Popular, 2008.

LIGUORI, Guido. **Roteiros para Gramsci**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro. Ed. UFRJ, 2007. (Pensamento crítico, v.8).

LUKÁCS, Györg. **Por uma ontologia do ser social**. O trabalho (versão preliminar da tradução de Ivo Tonet). Maceió. UFAL, não publicado, 1981.

_____. **Por uma ontologia do ser social**. A Reprodução (versão preliminar da tradução de Ivo Tonet). Maceió. UFAL, não publicado, 1989.

MAESTRI, Mário; CANDREVA, Luigi. **Antônio Gramsci**: vida e obra de um comunista revolucionário. 2ª Ed. (revista e ampliada). São Paulo. Ed Expressão popular, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**: Americanismo e conformismo. Tradução: William Laços, Ed. Alínea, campinas – SP, 2008. (coleção educação em debate).

_____. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 10 ed. São Paulo. Ed. Cortez. 2000.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Artur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1993.

_____. **O Capital**: crítica da economia política – livro 1. Tradução de Reginaldo Santana. 15ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marcos Aurélio Nogueira. 10 ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1996.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. 2ª Ed. Editora Moraes LTDA, 1992.

MIRANDA, Victor Garcias; AZEVEDO, Mário Luiz neves de. **Reforma Gentílica: por uma educação de espírito**. I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas” Arq Mudi. 2007; 11(Supl.2):50-4, 2007.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3ª Ed rev e atual. São Paulo. Ed. Cortez, 2004.

REED, John. 2007. **10 dias que abalaram o mundo**. Tradução de Armando Gimenez. Porto Alegre. Ed. L&P, 2007. (Coleção L&PM Pocket).

ROCHA, Antônio Rozimar Machado e; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. **Educação à venda**: sucesso e cidadania na medida do seu bolso. IN: Políticas públicas e reprodução do capital. Orgs: Susana Vasconcelos Jimenez; SILVA, Marcus Flávio Alexandre da Silva. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

SAGRA, Alicia. **História das internacionais socialistas**. Tradução de Paula Maffei. São Paulo. Ed. Instituto José Luís e Rosa Sunderman, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 35ª Ed. Autores associados. Campinas, SP. (Coleção Polêmicas do nosso tempo: vol. 5), 2002.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea).

_____. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** IN: Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Orgs: Celso João Ferreti, Petrópolis, RJ. 2ª Ed. Ed. Vozes, 1994.

_____. **Trabalho e educação:** fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de educação, v. 12, n. 34, jan/abril 2007.

SECCO, Lincoln. Gramsci e o Brasil. **Recepção e difusão de suas idéias.** São Paulo, Cortez, 2002.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Rio Grande do Sul; Ed. Unijuí, 2005. (coleção fronteiras da educação).

_____. **A educação numa encruzilhada.** IN: Trabalho sociabilidade e educação: Uma crítica à ordem do capital. Orgs: Ana Maria Dorta de Menezes e Fábio Fonseca Figueiredo. Fortaleza. Ed. UFC, 2003.

SENA JÚNIOR, Carlos Zacarias de. **Comentário sobre a leitura de Gramsci a partir da obra ‘cadernos do Cárcere’.** Caderno CEMARX, vol. 2, p. 52-61, 2005.

WWW.gramscieobrasl.org.br.