

**NIEP
MARX**Núcleo Interdisciplinar de Estudos e
Pesquisas sobre Marx e o Marxismo

Marx e o Marxismo 2013: Marx hoje, 130 anos depois

Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 30/09/2013 a 04/10/2013

TÍTULO DO TRABALHO			
Gramsci, a crise da escola e a perspectiva da emancipação humana: uma análise onto-histórica			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
Joeline Rodrigues de Sousa	Universidade Federal do Ceará	UFC	Doutoranda
COAUTOR 2			
Josefa Jackline Rabelo	Universidade Federal do Ceará	UFC	Professora
RESUMO (ATÉ 20 LINHAS)			
<p>O presente trabalho resulta do esforço de compreensão do processo de desenvolvimento do pensamento de Antonio Gramsci acerca da formação humana, durante o andamento da investigação no curso de mestrado, no qual verificamos que converte-se em uma proposta de escola, tendo em vista, a crise porque passava a escola no início do século XX, resultado das contradições oriundas do processo de expansão do sistema capitalista que já apresentava sinais de sua crise num cenário histórico de profundas revoluções e transformações sociais, no qual se apresentava a possibilidade de transição socialista e emancipação humana. Nesse viés, resgatamos os fundamentos históricos da escola e as transformações sofridas por esta, influenciadas pelo processo de industrialização, que desembocaram no surgimento de novas tendências pedagógicas ditas modernas, focalizando, mormente na Reforma Gentile, a Escola Nova e a Escola Soviética, as quais embasaram as considerações que orientaram o filósofo marxista italiano para o desenvolvimento de uma alternativa histórica para a escola que, na verdade, expressa o fato de que suas intenções se voltavam para a fundação de uma nova sociedade, a "sociedade regulada". Deste modo, tendo como referencial o quadro teórico marxista, em sua dimensão ontológica, a partir de um trabalho teórico-bibliográfico, seguimos o lastro filosófico encontrado em suas obras escritas antes e durante o cárcere, mormente o <i>Caderno 12</i> (1932) com o apoio de alguns intérpretes gramscianos, tais como Manacorda (2010), Schlesener (2009), Coutinho (1999), dentre outros.</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ TRÊS)			
Gramsci; escola unitária; emancipação			
ABSTRACT			
<p>El presente trabajo es un esfuerzo de comprensión acerca del proceso de desarrollo del pensamiento de Antonio Gramsci acerca de la formación humana, en el progreso de la investigación del curso máster, en el que comprobamos que se convierte en una propuesta de escuela, en vista de la crisis que pasó a la escuela a principios del siglo XX, resultado de las contradicciones que surgen en el proceso de expansión del sistema capitalista que ya mostraba signos de una crisis en un marco histórico de profundas revoluciones y transformaciones sociales, en el que se presentó la posibilidad de la transición socialista y la emancipación humana. En este sentido, rescatamos a los fundamentos históricos de la escuela y las transformaciones sufridas por esta, influenciadas por el proceso de industrialización, que dieron lugar a la aparición de nuevas tendencias pedagógicas llamadas modernas, centrándose especialmente en la Reforma Gentile, la Escuela Nueva y la Escuela Soviética, que embasaram consideraciones que guiaron el filósofo marxista italiano para desarrollar una alternativa histórica a la escuela que realmente expresa el hecho de que sus intenciones se volvieron hacia la fundación de una nueva sociedad, la "sociedad regulada". Por lo tanto, tomando como referencia la teoría marxista en su dimensión ontológica, de un trabajo teórico y bibliográfico, seguimos el lastre que se encuentra en sus obras filosóficas escritas antes y durante el encarcelamiento, especialmente el Cuaderno 12 (1932), con el apoyo de algunos intérpretes de Gramsci tales como Manacorda (2010), Schlesener (2009), Coutinho (1999), entre otros.</p>			
KEYWORDS			
Gramsci; escuela unica; emancipación			
EIXO TEMÁTICO			
Marx e a formação humana			

GRAMSCI A CRISE DA ESCOLA E A PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO HUMANA: UMA ANÁLISE ONTO-HISTÓRICA

Joeline Rodrigues de Sousa¹
Josefa Jackline Rabelo²

Lukács, ao recuperar o complexo ser social em Marx, verifica que a formação humana surge com o processo de trabalho, como um complexo indissolúvel entre produção e conhecimento, inerente ao ser humano, justamente pela necessidade de transmitir o conhecimento produzido e adquirido às novas gerações que, através do processo de objetivação e consciência desta, podem transformar a realidade. Dado que a complexificação do processo de trabalho cria novas necessidades e novas possibilidades para atendê-las, e é nesse processo ininterrupto que os homens transformam a si mesmos, num processo contínuo que se denomina história.

Esse movimento de objetivação ou produção de algo específico produz um conhecimento singular, que, por sua vez, torna-se duplamente genérico pelo conhecimento dos elementos que poderiam ser utilizados na produção ao experimentar a diversidade de possibilidades. Ao tornar-se patrimônio da humanidade à medida que é generalizado, isto é, compartilhado por todos os indivíduos, permite a humanização dos homens, com a possibilidade de contribuir com a vida social através de seu trabalho e também usufruir deste, tornando-se ser genérico, pertencente ao grupo humano. Conforme Manacorda (2010b, p. 26), “o homem nas[ce] homem, apenas enquanto possibilidade e se forma pela educação”, e esta formação ocorre em todos os espaços da vida social.

Contudo, conforme Lessa (2008, p. 53), “os objetos criados são distintos da consciência, possuem consequências que não podem ser controladas”. Assim, no processo contínuo das objetivações humanas a partir do ato de trabalho surgem modos de vida social, antes imprevisíveis, tal como ocorreu com o advento da agricultura, que inaugurou o assentamento humano nas terras férteis, possibilitando o fim da vida nômade, e, por outro lado, intensificou a divisão do trabalho e originando as classes sociais pela instituição da exploração do homem pelo homem. Nesse contexto de surgimento das contradições e antagonismos sociais, o objetivo do trabalho desloca-se da garantia coletiva de sobrevivência para o interesse dos grupos dominantes.

Como consequência orgânica desta divisão, o conhecimento também torna-se

1 Pedagoga. Professora do Centro de Educação – CED da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário. E-mail: joelinemomo@yahoo.com.br

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora da Faculdade de Educação - FACED da Universidade Federal do Ceará. Pesquisadora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário. E-mail: jacklinerabelo@uol.com.br

fragmentado e, nessa esteira, conforme Manacorda (2010a), inicia-se, desde o Antigo Egito³, o processo de formação das classes dominantes voltada para o exercício do poder, ou seja, o conhecimento, que antes era socializado a todos os indivíduos de maneira integral, agora encontra-se concentrado nas mãos de poucos, intensificando cada vez mais a divisão entre trabalho manual e intelectual.

Assim, a escola surge na sociedade dividida como lugar do ócio, daqueles que não trabalhavam, como um espaço distinto de formação da classe dominante, nas cortes e palácios, confiada a um mestre ou amo. Esta escola, embora fundada no modo de produção vigente, predominantemente escravista, encontrava-se separada do processo produtivo, pois “A escola, é antes uma superestrutura porque brota com e de uma estrutura originária de base, sobre a produção e a propriedade e é, em última instância, condicionada por suas relações” (MANACORDA, 2010b, p. 27). Assim, a escola surge como espaço de desenvolvimento daqueles que detinham a propriedade privada com o objetivo de ensinar a dominar através do desenvolvimento da oratória, da retórica, enfim, da palavra, negada àqueles que desenvolviam a atividade produtiva.

Deste modo, assim como Gramsci e o próprio Marx, para compreenderem a realidade de seu tempo, aprofundaram-se na história da humanidade, e, Gramsci, em especial, na história italiana, nos parece necessário compreendermos a gênese, processualidade histórica e função social da escola nas diversas sociedades para, em última instância, alcançarmos os fundamentos e os propósitos da Escola Unitária de Gramsci. Para tanto, apoiamo-nos mormente em Manacorda, para por conseguinte, fundados na concepção marxiana de formação passarmos ao estudo do legado gramsciano, fixando-nos no período de 1929 a 1932 quando escreve o Caderno 12, no qual expõe sua proposta para a Escola Unitária, buscando destacar o horizonte desta proposição.

1. Escola e Sociedade: um breve histórico

Ao longo da história humana, após a divisão do trabalho no próprio interior da classe dominante, surgem diversas escolas, como a escola do guerreiro, dos sacerdotes, etc. e, com o desenvolvimento da matemática e a invenção da escrita, funda-se a base da escola dos escribas⁴, a qual agudizou o cultivo e o grande interesse pelo conhecimento intelectual, pelo qual os jovens eram educados para as funções superiores, pois, segundo Manacorda (2010a, p. 47), estes se dedicavam ao desenvolvimento intelectual porque queriam salvar-se da “fadiga e [se] protege[r] contra qualquer tipo de trabalho [...] livra[r-se] de numerosos patrões e superiores”.

3 Conforme Manacorda (2010a), é o dado mais antigo da história que remete a um processo formativo dirigido.

4 O ofício de escriba (no Egito Antigo) consistia em transmitir ordens como um mensageiro, uma função de prestígio, a qual necessitava de habilidades que se adquiria através dos estudos de livros na “escola dos escribas” para torna-se um verdadeiro erudito, ou seja, instruir-se para arte do bem falar. Para esta função eram destinados os jovens nobres ou elevados. Ver Manacorda (2010a).

Embora estejamos fazendo referência aos primórdios da História da humanidade, não parece uma realidade tão distante, pois, ao longo de todo esse processo, a escola esteve, nas diversas sociedades, à disposição do grupo dominante com a visão de formação que não primava pela genuína socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade a todos os indivíduos, mas sempre focada na formação intelectual de uma classe eleita, pelo lugar de subalternidade que o trabalho manual ocupava, por isso, desenvolvido pelas castas inferiores, as quais não tinham qualquer acesso ao conhecimento ou quiçá à escola, consideradas prioridade ou propriedade dos homens superiores, daqueles que governam. Desta feita, a escola esteve sempre desvinculada da realidade, da vida, da sociedade real.

Desta feita, após nos debruçarmos sobre a obra *História da Educação da Antiguidade aos nossos dias*, de Manacorda (2010a), verificamos que a escola surge num mundo unilateral, porque está descolada do mundo produtivo, ou seja, do conhecimento teórico-prático ou científico e, por isso, não tem qualquer significado prático na vida cotidiana dos indivíduos, com exceção de sua função humanística de formação para o ócio, ou seja, para usufruir dos bens culturais e materiais produzidos por outros, além da formação para a política, a qual, no mundo egípcio, helenístico ou romano, cumpria seu papel de formar os novos dirigentes oriundos das castas superiores. Por isso, Manacorda (2010b), analisando a escola atual que afirma sobreviver de objetivos dos tempos passados, aponta que “a escola seja mais ou menos coessencial à nossa sociedade”, isto é, não seja tão necessária por não investir no objetivo essencial da formação humana para o cumprimento do papel social.

Assim, durante um longo período da história, a escola cumpriu um papel estritamente humanístico de formação das camadas superiores, deixando à margem do conhecimento as camadas populares que se resumiam ao trabalho manual. Essa fenda que se abriu na história da formação humana, à primeira vista irreparável, assegurada pela tradição mítica da realidade, a qual atribuía aos aspectos sociais uma visão fatalística baseada na vontade divina, começa a tomar uma nova configuração, quando, no final da Idade Média, na qual a instrução estava entregue à Igreja no modo feudal de produção, inicia-se o processo de desvelamento da razão, da abertura para as luzes do conhecimento com a retomada do domínio sobre a natureza e a corrida rumo ao domínio do conhecimento científico, o qual demandava tanto um rigoroso trabalho intelectual quanto um desprezado trabalho manual pela inserção de experimentos, lançando as bases para o desenvolvimento e o estabelecimento da ciência como moderna força produtiva.

Esse momento, que se iniciou na Itália e ficou conhecido como Renascimento, podemos afirmar que representa o primeiro passo para a (re)conciliação do homem consigo mesmo, sobretudo, do trabalho intelectual e manual e, conseqüentemente, da escola e do trabalho, pois

significa o início da formação da consciência de si mesmo enquanto protagonista da história. Nesse contexto, conforme Manacorda (2010a), os enciclopedistas, em especial Diderot, aferem a importância da articulação e da unidade entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento artesanal, o qual era desenvolvido nas oficinas e articulava trabalho e aprendizado num só lugar e representava a única forma de instrução popular, ou seja, a arte dos ofícios passa a ser digna e essencial na formação e na atividade do homem, considerando que um conhecimento sem o outro desembocava nas suas limitações e a ciência não se desenvolveria com excelência.

Nessa esteira, conforme Manacorda (2010a), a pedagogia admite a abordagem antropológica de Rousseau e as peculiaridades da criança, da infância, como a redescoberta da educação dos sentidos e das experiências e do trabalho manual, e a escola como uma estrutura historicamente determinada passa por adaptações, como a introdução do ensino de história e das ciências naturais. Ademais, inicia-se o processo de laicização do ensino, legando ao Estado a oferta da educação. Despontam daí, no século XVIII, as primeiras ideias de universalidade do ensino, ainda que retrógradas, as quais somente serão impulsionadas pela Revolução Francesa e, mormente, pela Revolução Industrial.

Foi somente com o desenvolvimento da indústria que houve a inserção da ciência no mundo produtivo que antes “apresentava-se como busca desinteressada da verdade, dado de contemplação” (MANACORDA, 2010b, p. 30). Com o fomento de novas técnicas e tecnologias, a indústria desenvolveu suas forças produtivas e desenvolveu inclusive novas tendências científicas, que passaram de pesquisa desinteressada para ciência operativa, que conhece e atua, tornando-se meio de intervenção humana que transforma a natureza e, conseqüentemente, a sociedade. Desta feita, essa união entre ciência e indústria modificou as estruturas sociais, o modo de vida social, criando uma diversidade de conhecimentos e especializações, demandando um novo homem e, assim, uma nova estrutura formativa, uma nova escola que buscasse articular ciência e produção, saber e fazer, que proporcionasse a verdadeira práxis.

Este é o segundo passo rumo à reconciliação humana consigo mesma, pois representa uma verdadeira revolução no processo de formação humana, para a qual não mais se rejeita o trabalho manual, o fazer, mais o considera como um componente de grande importância prática para o investimento teórico e científico, intelectual, o saber, como elementos que se completam e são indissociáveis. De modo contraditório, outro passo proporcionado pela Revolução Industrial foi a instituição da escola da fábrica, que, apesar de estar encravada na sociedade de classes, com interesses de classes, significou uma revolução dentro da revolução, pois abriu a oportunidade de acesso ao conhecimento, embora limitado, para as classes marginais, fato historicamente negado, visto que, com a superação do trabalho artesanal, massas inteiras da população, dentre elas os

artesãos expropriados dos modos de produção e inclusive de sua ciência, aglutinaram-se nas fábricas, incrementando o surgimento de uma nova classe, a classe proletária a serviço de uma nova classe dominante que surgia, a burguesia. Deste modo, como o proletariado lidava com máquinas de tecnologia efêmera e cada vez mais moderna, surge a necessidade de estender às massas subalternas o monopólio cultural das classes privilegiadas, dando início a um processo gradual de expansão do ensino e das escolas ainda que em pequenas doses, assim, “o que parecia luxo [...] torna-se, pela própria necessidade da sociedade em seu todo, uma exigência de massas” (MANACORDA, 2010b, p. 31).

Desta forma, a Revolução Francesa, uma revolução eminentemente burguesa, de acordo com Manacorda (2010a), teve em Condorcet, na área da educação, um importante representante, que contribuiu para a defesa de uma instrução comum para todos os homens, uma instrução pública e universal, portanto, “única, gratuita e neutra”, inspirada nos seus ideais de “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, a qual deveria estar a cabo do Estado e embasada no laicismo absoluto. Por isso, deveria ser uma instrução relativa às ciências e à tradição humanística num estreito laço com a vida social e produtiva. Dessa forma, as mudanças e as exigências para a formação humana surgidas com a Revolução Industrial, a qual tem a ciência como força produtiva, busca, na verdade, efetivar os ideais burgueses revolucionários para a instrução, quais sejam: universalidade, gratuidade, estatalidade e laicidade de inspiração dita democrática. Assim, a educação, que antes era privilégio de poucos, de grupos seletos dominantes, torna-se um direito “formal” universal, “para todos”, sem distinção. Contudo, nos moldes industriais de classe, além de não possibilitar o desenvolvimento e o conhecimento completo de um ofício, como na oficina, por não “reconhecer como lei geral e social da produção a variação dos trabalhos e em consequência a maior variação dos trabalhos a maior versatilidade possível do trabalhador” (MARX, 1989, p. 558), que possibilitaria “substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido” (MARX, 1989, p. 559), oferta ao trabalhador apenas um restrito e mínimo conhecimento para somente atender às demandas da moderna tecnologia industrial que rapidamente torna-se obsoleta e necessita de operários disponíveis às constantes mudanças tecnológicas. Dessa forma, a pedagogia moderna busca vias alternativas para atendê-la, como a escola da fábrica e a escola técnica. Marx (1989, p. 559), a esse respeito, afirma que

As escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção.

Conforme Manacorda (2010a), a escola da fábrica buscava reproduzir os métodos artesanais de aprendizagem da oficina na fábrica, enquanto a escola técnica pretendia inserir na

velha escola tradicional e humanística os novos conhecimentos científicos e profissionais. Dessa forma, surgem diversas tendências pedagógicas progressistas, conservadoras e de inspiração socialista utópica, a qual, esta última, embora à frente das outras tendências, limitava-se a considerar a superação da divisão social pela apreensão do conhecimento. Nessa trilha, a fenda histórica da divisão do trabalho que, enfim, poderia se fechar reconfigura-se numa nova divisão, a divisão do conhecimento, com a escola humanística e desinteressada para as camadas superiores, e a escola profissional e prática para a classe trabalhadora. A formação unilateral prossegue então para ambas as classes, concretizando-se em escolas de propostas formativas que se tornaram inclusive antagônicas, por refletirem especificamente a divisão social e econômica que atinge todas as esferas sociais, efetivando-se nas pedagogias modernas que buscam substituir o ensino “livresco” por considerá-lo de um tempo ultrapassado.

É nesse contexto que surge o socialismo revolucionário de Marx. Este filósofo alemão, ao apropriar-se de toda a tradição burguesa e analisar a sociedade capitalista como um todo – num movimento dialético de conservação e supressão –, considera seus avanços no campo da instrução como a universalidade, gratuidade, laicidade e estatalidade⁵, porém, critica a impossibilidade burguesa de realizar um projeto formativo superior de união entre instrução e trabalho na atual conjuntura social fragmentada. Assim, Marx, acusado de ser defensor da escola profissional (nos moldes burgueses), delineia o esboço de um projeto de formação omnilateral⁶, que supere o antagonismo entre cultura e profissão, o qual inspira novos atores sociais e cria novas tendências pedagógicas, a pedagogia socialista, a qual buscará se efetivar através da criação e da proposição de novas escolas que buscam proporcionar a verdadeira práxis e a genuína formação omnilateral.

Destarte, no conjunto de suas obras, mormente nas *Instruções aos Delegados do Conselho Geral Provisório do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores*, podemos encontrar referências diretas sobre o que Marx entende por educação, num espectro omnilateral:

Por instrução nós entendemos três coisas:
Primeira: instrução intelectual;
Segunda: educação física;
Terceira: treinamento tecnológico que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, contemporaneamente, introduza a criação

5 Nos textos em que se refere à formação, Marx defende o acesso à educação a todos, sem distinção, de forma gratuita, que deve ser garantida pelo Estado, porém laico, isto é, sem mediações de cunho religioso ou “classista” que levem a uma concepção mítica da realidade ou que possam levar a interpretações interessadas, mas fundada nos métodos e conhecimentos científicos. Contudo, Marx não corrobora com estes ideais no mesmo viés do ideário burguês, por isso, conserva os princípios “educativos”, mas suprassume os mecanismos para atingi-los, reivindicando um novo solo social em que estes devem ser assentados.

6 Ver Capítulo 1.1. desta dissertação: *Trabalho Educação e Reprodução Social*.

e o adolescente na capacidade de manusear os instrumentos elementares de todos os ofícios (MARX, 1866, p. 6).

Percebe-se, assim, que, para Marx, a formação dos indivíduos demanda a articulação entre teoria e prática, entre atividade manual e intelectual, numa união indissolúvel, contrapondo-se à formação tal como se efetiva na sociedade capitalista, na qual há explicitamente uma ruptura demarcando um ensino instrumental-profissionalizante aos trabalhadores, fundado em ensino técnico voltado ao preenchimento do quadro de funções inferiores, ao passo que aos proprietários são reservados os conhecimentos mais elevados do ensino clássico, num processo que fortalece a divisão de classes. Assim, tanto a atividade intelectual à margem do trabalho manual ou físico conduz ao equívoco de um idealismo superficial e uma abstração inútil, como o trabalho manual sem a devida energia espiritual arruína a natureza humana. Neste viés, Marx evoca a emergência de a formação omnilateral tomar o lugar da formação unilateral, especializada, estranhada e alienante. Por isso, compreendemos que, não por acaso, assenta em primeiro lugar o ensino intelectual, na pretensão de negar todo o conhecimento imediatamente interessado, útil, operativo e instrumental, sobrepondo a este todo o conhecimento que abre as portas para o mundo do pensamento racional e filosófico que auxilia o homem na compreensão de si mesmo em sua relação com os outros homens e com a sociedade.

Deste modo, a educação é dada como instrumento, em todo seu potencial e caráter revolucionário, de acesso e transmissão do conhecimento, formação individual e coletiva, transformação da sociedade, que transmitirá aos filhos da classe trabalhadora o acesso a todo o conhecimento que lhes fora negado para a conquista de sua consciência política e de classe. Neste contexto, a escola, os educadores e os intelectuais⁷ têm um papel decisivo na construção dessa consciência revolucionária, devendo assumir-se estrategicamente como parte de um projeto político-pedagógico que visa à emancipação de toda a sociedade, tendo clareza de que a educação não é, sozinha, a redentora das mazelas sociais, porém é um dos elementos fundamentais que corrobora com esta nova construção.

2. As propostas pedagógicas do início do século XX: uma breve exposição

As revoluções ocorridas do século XVIII ao XX movimentaram e reorganizaram não só as forças produtivas e o modo de produção, mas, sobretudo, a ideologia que legitimaria a ordem vigente e as exigências da formação humana. Sob os ideais democráticos burgueses, os grilhões, que antes eram de ferro, passaram a ser grilhões de ideias, as quais precisavam de espaços e organismos que as disseminassem como ideais de toda a sociedade. Associado a esse dilema, estava

⁷ Entenda-se educadores no sentido gramsciano que inclui familiares e professores, assim como intelectuais no sentido tradicional e orgânico defendido por Gramsci, os quais juntos integram as velhas gerações que devem educar as novas.

o fato de que, com o desenvolvimento da indústria e das maquinarias, era necessário ensinar algo para que o trabalhador desenvolvesse bem o seu trabalho sem causar prejuízos, dada a rapidez com que as máquinas se modernizavam e tornavam-se obsoletas. Para atender a essas necessidades, surgem dois projetos de escola: a escola da fábrica, que, no bojo das contradições, é o primeiro espaço de difusão do conhecimento à classe trabalhadora na qual se buscava aplicar o método artesanal de ensino – porém, explicitamente orientada para o atendimento específico e imediato das necessidades do capital, e as escolas técnico-profissionalizantes que pretendiam unir o ensino humanístico aos conteúdos científicos, superando a escola humanista tradicional.

Nesse espectro, a nova escola científica, humanística, técnica e profissionalizante atenderia de uma só vez os imperativos dominantes, instruir para o mundo produtivo e disseminar os ideais dominantes através de sua visão de mundo, sua filosofia. Nessa tela, surgem diversas teorias pedagógicas a fim de dar conta das novas exigências industriais e políticas que, partindo não mais da contemplação, mas do efetivo processo de trabalho, buscam organizar uma didática que abarque e harmonize os aspectos humanos e os interesses individuais e coletivos. Num terreno de disputa entre iniciativas religiosas e laicas, em toda a Europa se discute e se trabalha para criar uma nova proposta de escola. Desse modo, surgem diversos estudiosos e várias teorias pedagógicas que, a partir de Rousseau⁸, aferem a necessidade de iniciar o processo educativo desde a infância. Dentre essas teorias, registra-se, segundo Manacorda (2010a), a pedagogia utópica socialista representada por Robert Owen⁹, fundado na “ilusão pedagógica de que basta um sistema de instrução para modificar a sociedade” (MANACORDA, 2010a, p. 331).

Na contramão dessa perspectiva, Marx, a partir da crítica à economia política e à educação burguesa, concebe a generidade humana enquanto ser social isento de qualquer interesse classista, no contexto da relação entre trabalho, educação e transformação social. Ao abordar o problema no *Conselho Geral da I Internacional*, Marx demonstra a dificuldade que se impõe para a educação dos trabalhadores, pois “exige-se, de um lado, uma mudança das condições sociais para criar um sistema de instrução adequado e, do outro lado, um adequado sistema de instrução para poder mudar as condições sociais” (MARX apud MANACORDA, 2010a, p. 102).

Analisando a emergência da grande indústria, Marx (1989, p. 560) assevera que “a indústria moderna, ao dissolver a base econômica da família antiga e o correspondente trabalho familiar, desintegrou também as velhas relações familiares. O direito das crianças tinha de ser proclamado”, efetivando-se, minimamente, a redução do trabalho das crianças nas fábricas, fato que não somente as deixaram disponíveis para frequentar a escola, mas as libertou totalmente do poder e

8 A descoberta da infância, suas características e suas necessidades, ocorre com a obra *Emílio*, de Rousseau.

9 Industrial e filantropo que iniciou suas investidas pedagógicas em sua fábrica para os filhos de seus operários na Escócia criando a *Infant's School* que se espalhou por toda a Europa.

da influência de suas famílias que se encontravam ocupadas no trabalho.

Não obstante, a partir do postulado de Marx relativo à educação e ao ensino no contexto da sociabilidade burguesa, compreendemos que, antes de tudo, a superação da divisão social em classes necessitaria de uma consciência de classe, porém, esta deve ocorrer em consonância com o estabelecimento de uma pedagogia revolucionária, em que a formação humana se dará em toda sua completude.

Somado ao reconhecimento do trabalho e sua importância no processo educativo está o reconhecimento da infância e da psicologia infantil como fator preponderante no desenvolvimento da moderna pedagogia que se estabelece no início do século passado na Europa e Estados Unidos, tais reconhecimentos formam dois aspectos que se repelem, mas se unem no objetivo de formar o homem produtor e ativo: buscar unir teoria e prática. Nessa trilha, conforme Manacorda (2010a), a escola nova¹⁰ – que ficou conhecida como a tendência pedagógica que fundamentalmente se firma em respeitar a evolução psicológica da criança, diferente do que ocorria no ensino artesanal (transmissão) – baseia-se na espontaneidade do aluno, na livre iniciativa e nos jogos como representações do mundo real, do mundo produtivo, como elementos educativos. Por isso, esses métodos são também chamados de métodos ativos. Deste modo, “o próprio trabalho, nessas escolas, não se relaciona tanto ao desenvolvimento industrial, mas ao desenvolvimento da criança” (MANACORDA, 2010a, p. 368). Desse momento em diante, a psicologia, que emerge, sobretudo, de experimentos médicos¹¹ para o atendimento de necessidades especiais infantis, associou-se definitivamente à pedagogia moderna, apresentando a criança como sujeito da sua própria aprendizagem.

Nessa tela, após a Primeira Guerra Mundial, período em que se acirra a crise mundial, na escola estadunidense os métodos ativos foram além. Foram insituídos os centros educativos, fundados no critério *learning by doing* ou aprender fazendo, apresentando os conteúdos abstratos de forma concreta e estimulando a autonomia na resolução de problemas, visto que o mundo sócio-econômico demandava uma prática e uma urgente solução. Sob a orientação de John Dewey, foram

10 Movimento educacional que se espalhou pela Europa e pelo mundo, através do grande expoente do movimento escolanovista, John Dewey, quando no período do Pós-Guerra inicia uma série de viagens ao Japão, China, Turquia, México, URSS, Escócia, pelas quais o seu pensamento filosófico e pedagógico se difunde e se afirma como um dos instrumentos mais eficazes para enfrentar e superar a crise pós-bélica e renovar e consolidar o (neo)liberalismo. Esse movimento, tendo como base a posição positivista do ensino de ciências aliado ao liberalismo, trazia um caráter ativista, ou seja, que a ação significa conhecer. Este movimento chega inclusive ao Brasil, através de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, dentre outros. John Dewey, professor universitário e filósofo, sob influência evolucionista e hegeliana, tinha interesse por estudos psicológicos e filosóficos da educação centrados na experiência e afinados com os ideais liberais em crise, no início do século XX. Deste modo, considerava a educação para a formação do cidadão ativo como ferramenta de harmonização e equilíbrio social, que deveria ocorrer com a oferta de igualdade de oportunidade intelectual, desconsiderando os aspectos sociais, tendo, assim, as ideias socialistas como antagônicas às suas.

11 Tal como Montessori na Itália.

criadas novidades pedagógicas, a exemplo do Plano Dalton¹², de Helen Parkhurst¹³, que exacerbaram os métodos ativos e influenciaram, sobremaneira, a política educacional italiana, bem como alguns dos fundamentos da pedagogia socialista soviética. Pois, com a Revolução de Outubro, que tinha como pressuposto a constituição de uma sociedade comunista, a pedagogia socialista soviética buscava a criação da escola do trabalho que, seguindo a tradição marxista, atendesse aos imperativos de formação omnilateral esboçados por Marx e Engels, os quais deveriam ir além da adição da formação profissional ao ensino tradicional. É válido destacar a reflexão de Marx (1989, p. 559) sobre a instrução primária:

A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica. Mas, não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores.

Porém, como afirmara o próprio Pistrak (2011), quando começaram o trabalho da Escola Soviética não tinham programa ou uma base teórica necessária para solucionar os problemas. Tinham apenas a vontade de educar as novas gerações no espírito comunista e, por isso, diante das dificuldades, descobriram e lançaram mão de uma série de ideias ditas de pedagogia social desenvolvidas pelos pedagogos modernos, tal como o Plano Dalton – Escola Nova.

São esses espaços expostos no Plano Dalton¹⁴ que serão adaptados ao modelo educacional na escola do trabalho soviética¹⁵, nos quais, segundo a idealizadora do plano, Helen Parkhurst,

As crianças são experimentadoras. Os instrutores são observadores que se encontram prontos para servir a comunidade, como seus talentos especiais permitirem. Como observadores eles estudam as crianças que descobrem que ambiente satisfará melhor suas necessidades educacionais imediatas. Como especialistas, sua função é fornecer a técnica, apontar o caminho para a aquisição da informação e manter o padrão intelectual e técnico” (Tradução livre).¹⁶

Esse trecho nos mostra que a pedagogia nova trazia uma direção totalmente voltada para a prática imediata, exaltando o conhecimento e o interesse imediato em detrimento do conhecimento historicamente produzido, negando a importância de sua transmissão e,

12 “O método de laboratório de Dalton destrói sem piedade a organização do tempo. A organização do tempo é uma verdadeira maldição para a criança. A abolição da organização do tempo é, na realidade, o primeiro passo no sentido da libertação do aluno”. Vide Helen Parkhurst In: Dewey (1922). O Plano Dalton eliminava a organização das classes e instituiu os laboratórios os quais eram frequentados de acordo com a necessidade de cada aluno que livremente organizava seus próprios horários.

13 Orientanda de John Dewey.

14 DEWEY, Evelyn. *The Dalton Laboratory Plan*. O livro, publicado pela primeira vez em 1922 nos Estados Unidos, traz a supracitada como autora, porém a idealizadora do plano foi Helen Parkhurst, sob a orientação de John Dewey.

15 Será conjugado ao método dos complexos.

16 “*The children are the experimenters. The instructors are the observers, who stand ready to serve the community, as their special talents are needed. As observers they study the children to find out what environment will best meet the immediate education needs. As specialists, their function is to give technique, to point the way to the acquisition of information, and to maintain intellectual and technical standards*”(DEWEY, p. 1).

consequentemente, do papel do professor neste processo, ou seja, os métodos se sobressaíam aos conteúdos em nome da autonomia absoluta dos estudantes. Tudo isso assentado no solo da democracia arqui-burguesa, tal como era a democracia estadunidense. Essas circunstâncias levam Krupskaya¹⁷, após um contato mais próximo¹⁸, a concluir que

Todavia, um conhecimento mais exato da escola americana contemporânea nos mostra o quanto profundamente nos equivocamos por pensarmos assim. Por não falar nem mesmo das escolas especiais para os negros, na América toda a escola é permeada pelo espírito nacionalista arqui-burguês” (Tradução livre).¹⁹

Dessa forma, Krupskaya concorda com Lenin quando o mesmo afirma que “Não podemos deixar de colocar francamente a questão, reconhecendo, abertamente, apesar das antigas mentiras, que a educação não poderia ser independente da política” (LENIN apud PISTRÁK, 2011, p. 19)²⁰ e, assim, define a diferença essencial entre os objetivos da escola burguesa e os objetivos da escola operária. Continua Krupskaya:

O fim que o estado burguês determina a escola é de servir de instrumento de domínio de classe da burguesia [enquanto o] fim [da classe operária] consiste em educar uma geração que possa realizar os fins da classe operária [que é] pôr fim ao domínio de classe” (Tradução livre).²¹

Deste modo, coloca-se uma incongruência essencial entre as duas propostas (nova e soviética) e a impossibilidade de harmonização dos seus objetivos, pois o ensino frente à realidade atual significa refutar a pretensiosa neutralidade do ensino burguês e educar a criança para a tomada de posição frente às exigências sociais, reconhecendo que a “criança e, sobretudo, o adolescente não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida” (PISTRÁK, 2011, p. 33).

Pistrak (2011, p. 89), ao analisar os limites dessas duas correntes, afirmava, em sua crítica, que os mesmos acreditavam que “pela via pacífica do progresso gradual, é que se pode alcançar o futuro melhor, realizar a felicidade dos homens”, negando o problema fundamental que reside no terreno das relações antagônicas do contexto vigente, que é a luta de classes.

Desta feita, considerando que Gramsci foi preso em 1926, e somente em 1932²²

17 Companheira de Lenin e emissária da educação.

18 No texto referenciado por Manacorda (1964), Krupskaya sugere que passou uma semana nos Estados Unidos, acompanhando as atividades escolares em 1923.

19 “*Tuttavia, una conoscenza più esatta della scuola americana contemporanea ci mostra quanto profondamente ci sbagliamo se pensamo così. Per non parlare nemmeno delle scuole speciali per i negri, in America tutta la scuola è permeata da uno spirito sciovinista arciborghese.*” (KRUPSKAYA apud MANACORDA, 1964, p. 98).

20 Discurso na Conferência dos Educadores Políticos, em 1920.

21 “*Il fine che lo stato borghese assegna a la scuola è di servire da strumento del dominio di classe della borghesia [...mentre] Il fine [della classe operaia] consiste nell'educare una generazione che possa attuare i fini della classe operaia [che è] porre fine al dominio di classe.*” (KRUPSKAYA apud MANACORDA, 1964, p. 99).

22 É válido lembrar que alguns elementos encontrados nas cartas do cárcere nesse intervalo acerca da educação dos filhos, que se encontravam com a mãe, em Moscou, revelam que o Plano Dalton foi realmente integrado à escola soviética nos anos posteriores à publicação de Pistrak, período em que o autor sardo por interlocução de sua família teve acesso aos processos de ensino, influenciando, fortemente, seus escritos sobre a escola unitária.

escreveu o Caderno 12 acerca da Escola Unitária, e o livro *Fundamentos da Escola do Trabalho* no qual Pistrak expõe a tendência a aderir ao Plano Dalton foi publicado em agosto de 1924, compreendemos que embora a reflexão de Gramsci se dirija nas cartas à escola soviética, entendemos que se direcionavam diretamente à proposta da escola nova de viés liberal que se inseriu no modelo escolar soviético, assim como na Reforma Gentili. Certamente estas observações o influenciaram decisivamente em suas formulações sobre a Escola Unitária.

Neste contexto, o quadro sócio-econômico no pós-guerra da situação geral italiana e também europeia como um todo, desencadeou os caminhos para o fascismo e a Reforma Gentili, como plano educacional fascista. Pois conforme Carmo (1999), o saldo negativo e devedor da Primeira Guerra²³, agudizou a miséria e a luta de classes, fatos que aliados aos ideais revolucionários advindos da Revolução Russa em 1917, geraram o despertar das consciências e uma grande crise política e estatal, com a descrença nos governos que favoreceram o surgimento de movimentos e grupos em oposição aos governos liberais.

Nesse quadro de grandes agitações e greves revolucionárias, de acordo com Carmo (1999, p. 10), surgem os movimentos nacionalistas e populares que “propugnavam o restabelecimento de um Estado forte, capaz de reconstruir a ordem e a prosperidade”. Logo, conforme Konder (1977), tais movimentos tiveram o apoio preponderantemente da pequena burguesia, bem como de outras camadas sociais. Este emaranhado de grupos e teorias resultou em ideias de oposição tanto ao liberalismo como ao comunismo, alicerçando as bases do fascismo fundado por Mussolini²⁴, que, segundo Konder (1977, p. 8), apresentava-se como um movimento de ecletismo oportunista que importou “do marxismo alguns conceitos, desligando-os do contexto em que tinham sido elaborados, mistificando-os e tornando-os úteis aos seus propósitos”.

A Itália, que mesmo após a unificação ainda era um estado pobre, conforme Carmo (1999), nesse período chega à beira da ruína, pois a industrialização proporcionada pela guerra gerou conflitos internos entre o norte e o sul, devido à concentração da indústria no norte italiano, que agudizou o empobrecimento das camadas camponesas do sul e da pequena burguesia com a dissolução de suas empresas.

Nesta situação de caos econômico, desemprego em massa e profunda situação de descontentamento, instaura-se a crise do parlamentarismo, com fortes rebatimentos nos maiores

23 Conforme Konder (1977), a Primeira Guerra foi uma estratégia de expansão do imperialismo do capital que havia se tornado a fusão do capital financeiro com o capital industrial.

24 Segundo Konder (1977), Mussolini, que havia deixado o PSI para participar da Primeira Guerra, “passou-se com armas e bagagens para o lado da burguesia e se incumbiu de vender-lhes a sua interpretação da teoria da luta de classes” (1977, p. 8-9), substituindo-a pela luta entre nações proletárias e capitalistas, inserindo o idealismo “revolucionário” pragmático do mito da pátria, invocando a união da nação, com a manipulação das massas populares através de propagandas patrocinadas, que, ao mesmo tempo em que difundia o fascismo, explorava o consumo dirigido.

partidos italianos que surgiram no pós-guerra, o Socialista e o Popular (católico)²⁵, além do fracasso das instituições democráticas. Toda essa ebulição de eventos causa sérias e significativas mudanças na estrutura social italiana.

Nesse campo minado, os fascistas encontraram o caminho aberto para fincar raízes e se estabelecerem como alternativa à crise, objetivando suprimir o Estado Liberal, que, no governo de Nitti (1919-1920) e também de Giolitti (1921-1922), buscaram consolidar um governo de coalizão para ampliar o domínio do sistema político liberal. Para tanto, conforme Carmo (1999), estes governos viabilizaram o sufrágio universal e fecharam acordos com os movimentos armados fascistas, visando, outrossim, suprimir os grupos radicais e trazer os reformistas para o governo.

O fascismo torna-se um partido e, após a saída da fração comunista²⁶ do Partido Socialista, se aproxima do PSI e se estabelece como força que se ergue com métodos de guerra aplicados à política. Esse movimento de sincretismo ideológico, conforme Carmo (1999), ligeiramente toma conta das massas, devido à ampla adesão da juventude italiana aos ideais nacionalistas, que pregava a solidariedade de todas as classes, burgueses e proletários, com uma única missão, a fundação de um novo Estado, isto é, a reconstrução do país. Não obstante, o fascismo, visando alcançar e mobilizar as massas, investe na propaganda através de símbolos e ritos e no combate violento aos seus adversários, formando uma mentalidade social homogênea enquanto se organiza e se fortalece.

Com a conquista do consenso das massas por manifestar-se como personificação da vontade e das necessidades destas, o fascismo²⁷ constitui-se num regime fechado e totalitário erguido sobre esta convicção direcionada por determinados valores e fins, com vistas a proteger a sociedade italiana do “perigo do bolchevismo”, com o fortalecimento da “soberania do Estado sobre a sociedade e a organização disciplinada das massas” (CARMO, 1999, p. 29). Nas palavras de Gentile,

O totalitarismo [...] não estende a ter súditos passivos não-participantes, mas soldados fanáticos e “convictos”. Trata-se de fato, da tentativa de mobilizar a inteira população, transformando segundo um modelo bem preciso o conjunto dos papéis e das formas de participação. [...] para o fascismo totalitário o problema das massas

25 Os socialistas introduziram os partidos e os sindicatos, e os católicos, inicialmente, as instituições assistenciais e culturais, os quais, em 1919, fundaram o Partido Popular Italiano. Cada um tentou, através de seus programas de partido, dar uma resposta à crise porque passava a Itália, girando em torno da proposta de um novo Estado, da reforma do ensino e da liberdade da escola, porém sem sucesso. Esse fracasso se deu porque, em 1920, no governo de Giolitti, Croce assume o Ministério da Educação e com sua visão neoidealista, assume a escola como instrumento para a unidade do Estado e sua administração fica restrita ao Estado, que institui o Exame como meio de conter os estudantes de continuarem seus estudos. Logo em seguida, com os problemas do pós-guerra ascende o fascismo.

26 Devido a cisões internas, em janeiro de 1921, no Congresso de Livorno, a fração comunista composta por Gramsci, Bordiga e Togliatti é excluída e, poucos dias depois, fundam o Partido Comunista Italiano (PCI).

27 Segundo Konder (1977), fascismo vem de *fascio* e significa feixe e se remete a um símbolo da Roma Antiga representado pelo machado reforçado por muitas varas, por meio do qual o machado representava o Estado e as varas representavam a unidade do povo em torno de sua liderança.

não era uma questão apenas de disciplina e de submissão, mas uma questão de consenso [...] (GENTILE apud CARMO, 1999, p. 28-29).

Porém, é com a *Marcha sobre Roma*, em 1922, que, conforme Carmo (1999), o fascismo dá o último golpe psicológico na crise e no Estado e, com o apoio da velha classe governante²⁸ ascende ao poder, dando início ao extenso período de terror branco, com a supressão das liberdades constitucionais, a proibição de greves e sindicatos, a pena de morte, prisões e execuções.

Visando reorganizar a sociedade em crise, o fascismo investe nas corporações e na escola como instrumentos de fortalecimento do regime, vislumbrando em ambas o desenvolvimento da “solidariedade” e do “progresso” nacional através de uma reforma moral e cultural que incrementariam o desenvolvimento da produção. Para Bresso,

A escola deve ter como objetivo geral a formação de pessoas capazes de assegurar o progresso econômico e histórico da Nação; elevar o nível moral e cultural da massa e promover os melhores elementos de todas classes para garantir a renovação constante das classes dirigentes (BRESSO apud CARMO, 1999, p. 46)²⁹.

No final de 1922, Giovanni Gentile com sua concepção de “Estado ético”, assume o Ministério da Instrução Pública e inicia na Itália uma reforma educacional nos moldes fascistas sob o governo Mussolini, sob certo espírito nacionalista que introduz a obrigatoriedade do ensino religioso católico. A Reforma Gentílica³⁰, como ficou conhecida, assumidamente neohegeliana ou neoidealista, segundo Miranda (2007), pautava-se na busca pelo princípio geral da filosofia do espírito como o motor da educação e da consciência, para a construção do espírito nacionalista tendo a família como a molécula social e a liberdade objetiva na figura do Estado. Tal liberdade limitava-se à disciplina diante de regras e leis perante a pátria, a família e o Estado. Baseado na identidade da filosofia e educação do espírito, Gentile afirma que

Para a restauração deste novo Estado nos moldes gentílicos, fazia-se necessária a restauração da escola para a constituição do novo homem, que deveria ocorrer de forma “unitária”, na união do espírito, família, cidade, escola e nação. Dessa forma, conforme Horta (2008), o idealismo expressava um aparente dualismo, em que ao mesmo tempo em que afirmava a liberdade didática do professor³¹ no ensino primário, controlava o trabalho docente do nível elementar da seguinte forma: ressalta o respeito ao regime e o amor à nação; insere inclusive o ensino religioso

28 Grandes industriais, o Exército, o Rei Vitor Emanuel e sua família.

29 BRESSO, Paola. Il fascismo. In: *Politica e istituzioni in Italia dall'unità al fascismo*, p. 222.

30 Esta reforma foi construída sobre a Lei Casati, de 1859, que pretendia ser a Carta Magna da escola italiana e criou o sistema nacional de escola pública, tendo o Estado como único gerenciador do ensino, desde o elementar até o superior, numa organização centrada no burocratismo hierárquico e separava o ensino humanístico do técnico.

31 A supressão de interferência exterior na ação didática do professor concretiza-se na diminuição do controle que o Ministério mantinha sobre as escolas por meio da inspeção e da ampliação do controle por meio dos exames. Ver Horta (2008).

católico³² como meio de controle do povo, de formação de gerações dóceis; guarda a filosofia para as camadas superiores. Em nome de uma escola “do povo” e “para todos” buscava-se respeitar as tradições populares, mantendo-as fincadas nas raízes folclóricas. Tudo isso com a intervenção de um grande colaborador da reforma: Lombardo-Radice³³.

Todavia, foi na escola média que a reforma empenhou esforços para manipular ideologicamente os jovens e manter o *status quo*: oferecia um ensino doutrinário do regime; aprofundava a discriminação das classes subalternas, com a oferta do ensino profissional especializado; visava à formação do trabalhador, pois, conforme Mochcovitch (1988, p.60), estes visavam que “não se deve lançar às massas as pérolas da cultura, mas reservar apenas ao homem das classes superiores o complexo desenvolvimento do espírito”.

Todo esse cenário demonstrava a preocupação do regime fascista em negar a luta de classes em nome da exaltação do nacionalismo pelo suposto conflito de nações, além do conhecimento pelo perigo da instrução para todos, que, conforme Mussolini (apud MIRANDA, 2007), deveria ser evitada. De acordo com Mussolini,

[deve-se] criar a classe dos guerreiros, que está sempre pronta para morrer; a classe dos inventores, que procura o segredo do mistério; a classe dos juízes, a classe dos grandes chefes das indústrias, dos grandes exploradores, dos grandes governadores. E é através dessa seleção metódica que se cria a grande categoria, dos quais eles vão sustentar o império³⁴.

Nesse contexto de efervescência e involuções políticas, econômicas e pedagógicas que Gramsci tece suas considerações e elabora sua proposição revolucionária de escola, presentes nos seus escritos políticos, nas cartas e nos cadernos do cárcere.

3. Os fundamentos da Escola Unitária

A Escola Unitária constitui-se na proposta gramsciana formulada, especialmente, no contexto do cárcere, esboçada, com maior sistematicidade, no Caderno 12, de 1932, no qual explicita um projeto universal e omnilateral de formação humana, embasado na filosofia da práxis, isto é, na formação de uma nova concepção de mundo capaz de consolidar uma nova relação do homem com o mundo e consigo mesmo, através da unidade entre atividade manual e intelectual.

32 Gentile considerava o ensino religioso como um empecilho para o desenvolvimento moral e intelectual que sustenta os regimes absolutos e autoritários. Contudo, considerou oportuno e conveniente a sua oferta obrigatória nas escolas primárias. Vide Carmo (1999).

33 Giuseppe Lombardo-Radice, liberal socialista, de orientação filosófica nitidamente idealista, que, ao mesmo tempo, militou por um largo tempo nas fileiras socialistas. Colaborou com a reforma educacional de Gentile, no âmbito da educação primária, mas, com o assassinato de Matteoti (líder socialista morto pelo regime fascista, em 1924), rompeu com o fascismo. Ver Carmo (1999). Conforme Ferrière (apud Horta), é considerado um dos pioneiros da Educação Nova na Europa.

34 Canestri-Ricuperati, La scuola in Itália dalla legge Casati a oggi, Loecher, Torino, 1976, p. 138. In Charnitzky, J. *La riforma de Giovanni Gentile in fascismo e scuola. La riforma scolastica del regime (1922-1943)* La Nuova Itália, Firenze, 1996. Disponível no sítio eletrônico abaixo citado, cujo acesso ocorreu em outubro de 2010 : www.univirtual.it/corsi/2003/gecchele/download/modulo_6.pdf p. 1.

Para tanto, no cárcere, ao se debruçar sobre o estudo da formação dos intelectuais em contraste com a realidade da formação humana, encontrada nas propostas pedagógicas modernas e nos modelos e métodos de ensino na Itália, nos Estados Unidos e na Europa como um todo, Gramsci, ao confrontar-se com o processo instantâneo de industrialização, encontrou-se diante da prodigiosa tarefa de propor um projeto formativo centrado no homem que se distinguisse dos demais no tocante à relação trabalho e educação. Desta feita, com o interesse de pai para com a educação dos filhos, os quais encontravam-se inseridos no projeto de escola soviética, aliado ao interesse e à vontade teórico-política de militante comunista de consolidar e atender à necessidade imperiosa de proposição de um projeto político-revolucionário de formação humana de viés genuinamente comunista e, portanto, omnilateral, é que assentou sua proposta de escola unitária como escola da práxis. Para tanto, utilizou-se das informações enviadas através de cartas que invocara à sua mulher e do conhecimento firmado pelos filósofos da práxis que tinha através dos textos editados em sua época³⁵, ainda que no cárcere não pudesse fazer referência a eles.

Como, no início do século XX, diversas propostas pedagógicas despontavam buscando atender às necessidades político-econômicas decorrentes do desenvolvimento das forças produtivas, nosso autor sardo depara-se com o modelo educacional italiano que viveu e pôde acompanhar enquanto militante comunista durante e após a Primeira Guerra e com o modelo educacional soviético, no qual estavam inseridos seus filhos e, por isso, “interessava[-se] muitíssimo” pela matéria.

Nessa esteira, conforme Mochcovitch (1988, p. 53), Gramsci “manifesta-se contra a reforma imposta em sua época, à medida que esta atinge o caráter comum e único da escola, pela distinção precoce entre formação intelectual e humanista geral e formação profissional”. Assim, já no período pré-carcerário, tece suas considerações sobre a educação e a função da escola em alguns artigos para os jornais da época, dentre eles, podemos destacar³⁶: “Socialismo e cultura”(1916), “A escola do trabalho”(1916), “A escola vai à fábrica”(1916)³⁷, “A universidade popular”(1916) e “Homens ou máquinas?”(1916) e “A escola de cultura”(1919).

Em Socialismo e Cultura (1916)³⁸, Gramsci conceitua cultura como a aquisição da consciência superior que não ocorre numa evolução espontânea, mas pelo ato de reflexão sobre as condições e as necessidades que, partindo de um, pode tomar conta de toda a classe, acionando suas

35 Conforme Manacorda (2010b), Gramsci não teve acesso aos *Manuscritos* de 1844, à obra *A Ideologia Alemã* e aos *Grundrisse*, pois só foram publicados após a sua morte.

36 Esses artigos foram escritos no período da Primeira Guerra (1914-1916), da Revolução Russa (1917) e da ascensão do fascismo.

37 Vale destacar que os artigos “A escola do trabalho” e “A escola da fábrica” não compõem a coletânea de textos pré-carcerários editados pela Civilização Brasileira, intitulado *Escritos Políticos* e foram encontrados somente na Coleção Educadores, organizada e traduzida por Paolo Nosella numa cooperação MEC/UNESCO. Ver Monasta (2010)

38 Publicado em 29 de janeiro de 1916. In: *Il Grido del Popolo*. Assinado Alfa Gama.

forças para uma revolução, pois, como afirma, “cada revolução foi precedida por um intenso trabalho de crítica” (GRAMSCI in MONASTA, 2010, p. 53). Por isso, termina o artigo destacando a oportuna e conveniente negação do conhecimento ao proletariado pelo governo liberal.

Em “A escola do trabalho”³⁹, Gramsci faz uma severa crítica ao investimento do governo italiano na formação das camadas médias letradas que nada fez por uma escola do trabalho que possibilitasse ao proletariado aperfeiçoar-se e elevar-se para o desenvolvimento da produção, necessária na situação da guerra que se aprofundou no pós-guerra. Por isso, afirma que “é o proletariado que deve erigir a escola do trabalho” (Idem, p. 58) e reivindica a sua valorização e de suas competências com a oferta de condições favoráveis e leis “para um melhor aproveitamento dos produtos de nossos talentos, porque estamos abertos a todos os meios necessários para a nossa elevação interior e para a valorização das nossas boas qualidades” (Idem, p. 59).

Assim, em “A escola vai à fábrica” (1916)⁴⁰, Gramsci acirra a crítica à manobra do governo em utilizar os jovens no trabalho fabril de munições para a guerra, afirmando que o ministro acredita que “a qualidade da escola possa mudar porque os estudantes irão à fábrica”.

No artigo que avalia “A Universidade Popular” (1916)⁴¹, Gramsci critica o ensino e os métodos que subestimam o público que a frequenta⁴² e dá várias lições de como ensinar de forma fecunda e profícua.

Nessa trilha, continua ressaltando o contínuo progresso do conhecimento através da apropriação do que já fora descoberto e produzido, por isso, afirma a imperiosa necessidade da “[...] parte mais vital do estudo: este espírito criativo, que fazia assimilar os dados enciclopédicos e os fundia numa chama ardente de nova vida individual”, pois o “[...] ensino desenvolvido, desta maneira, torna-se ato de libertação” (Idem, p. 63).

No artigo “Homens ou Máquinas” (1916)⁴³, Gramsci avalia o debate entre os vereadores Sincero e Zini sobre o ensino profissional e se depara com dois problemas: o PSI não havia apresentado nenhum programa escolar preciso, apenas princípios gerais; e a escola estava dividida em técnicas e profissionais de acordo com as classes burguesia e proletariado. Gramsci (2004a, p. 74), então, denuncia que “a cultura é um privilégio. A escola é um privilégio” e reivindica o seu acesso também aos filhos dos trabalhadores, para que, com as devidas condições, seja garantido o sério aproveitamento dos estudos. Por isso, afirma que “O Estado não deve pagar a escola, com o dinheiro de todos, também para o filho dos medíocres e deficientes ricos, enquanto

39 Publicado em 18 de julho de 1916 no Jornal Avanti!, Ano XX, nº 198.

40 Publicado em 8 de setembro de 1916 no Jornal Avanti!, Ano XX, nº 250.

41 Publicado em 29 de dezembro de 1916 no Jornal Avanti!.

42 São pessoas que não puderam seguir os estudos regulares.

43 Publicado em 24 de dezembro de 1916, no Jornal Avanti!, na coluna *La scuola e i socialisti*.

deixa de fora os jovens proletários inteligentes e capazes. [...]”. (GRAMSCI, 2004a, p. 74).

Ainda neste artigo, Gramsci, de forma preliminar, assevera o ponto essencial que limita a formação dos indivíduos, mormente do proletariado, às “atuais condições da sociedade, que determinam uma certa especialização entre os homens – especialização antinatural, já que não baseada na diferença de capacidades e, por isso, destruidora e prejudicial à produção” (2004a, p. 74). Desta feita, aproxima-se da visão de formação humana marxiana, a qual somente será possível com um conjunto de fatores harmônicos: uma nova sociedade e uma nova escola que oportunize aos indivíduos desenvolver livremente suas aptidões e capacidades para colaborar com o trabalho associado. Desse modo, delinea o primeiro esboço da escola unitária, ao propor que

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista⁴⁴, tal como a entendiam os antigos, e mais recentemente, os homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica (GRAMSCI, 2004a, p. 75).

Gramsci aqui já demarca o objetivo que a escola deve perseguir para formar indivíduos inteiros, isto é, eximir-se dos interesses imediatos, pela busca do alto desenvolvimento do indivíduo de forma desinteressada, de um modo que trate de cultura formativa e não só informativa, deixando o indivíduo experimentar suas aptidões para melhor contribuir consigo mesmo e com a coletividade. Desse modo, as categorias desinteressada e coletividade constituirão dois princípios que, após 1917, serão cada vez mais ampliados e nortearão os princípios da escola unitária.

Contudo, somente no cárcere, a partir de 1929, retoma o assunto, quando diz que “Agora que posso fazer anotações em caderno, quero ler de acordo com um plano e aprofundar determinados temas” (GRAMSCI, 2005, p. 316)⁴⁵. Preocupado com o contexto reformista, Gramsci, do cárcere, busca toda informação possível sobre os novos métodos, através das cartas e literaturas⁴⁶ acessíveis. Baseado nas categorias desenvolvidas ao longo de sua trajetória militante, emerge a ideia da Escola Unitária como um plano educacional, não somente para uma profunda mudança na Itália sob a ótica do PCI, em resposta à Reforma Gentile, mas sobretudo, um plano que se pretendia universal, que se consolidasse como a proposta moderna superior e integral de ensino. Em sua proposta, expressa, sobretudo no Caderno 12, o teórico italiano de forma dialética, analisa e,

44 O humanismo a que Gramsci se refere não é no sentido tradicional burguês, mas a articulação entre o velho e o novo, do conhecimento acumulado e as novas técnicas emergentes da sociedade industrial, sendo assim, um elo entre o mundo produtivo e a formação de um novo homem.

45 Carta a Tatiana, de 20 de janeiro de 1929.

46 Conforme a carta de 14 de dezembro de 1931 à cunhada Tania, podemos destacar as Revistas *L'Educazione Fascista*, *La Cultura* e *Pégaso*.

ao mesmo tempo, refuta o modelo educacional dominante existente, apresentando a escola unitária como alternativa revolucionária capaz de colocar o conhecimento a serviço da classe trabalhadora.

Destarte, a obra de Gramsci traz incrustações sobre a escola, que se destaca não apenas de seus precursores Croce e Gentile, os quais se pautavam no materialismo histórico de fundo neoidealista ou neohegeliano, mas se colocava com uma alternativa ao que Suchodolski classifica como a querela entre a Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência que desemboca no século XX, expressando-se como a crise da escola. Contraditoriamente, o autor sardo permite-se uma análise a partir do materialismo histórico-dialético elaborado por Marx, assentado no real, nas contradições da vida, considerando os fenômenos em sua origem (essência) e evolução, articulados com a totalidade social, numa relação dialético-orgânica que mostra sua originalidade. Gramsci vislumbra sutilmente nos cadernos resgatar o marxismo do determinismo positivista e economicista e do praticismo voluntarista em que fora mergulhado a partir da Segunda Internacional⁴⁷, que se apresenta numa unidade político-filosófica, a filosofia da práxis. É sobre esta que se assenta seu método, uma filosofia orgânica, viva, que, ao mesmo tempo em que é uma concepção de mundo, é um modo científico de interpretá-lo, considerando a conexão entre as diversas esferas do real, como a política, a religião, a filosofia, a economia que, juntas, expressam a processualidade histórica e, por conseguinte, enunciam também o homem subjetiva e objetivamente, isto é, como síntese das relações sociais, exatamente um “bloco histórico” e, por isso, é uma filosofia “que basta a si mesma”.

Nessa trilha, do cárcere, sem noção do que realmente ocorria na Rússia, devido aos silêncios intermitentes de Giulia, de início dá todo apoio ao modelo educacional russo, no qual seus filhos estão inseridos, guardando suas críticas ao modelo educacional italiano, que se revelam nas críticas à educação da sobrinha Mea. Porém, dadas as abordagens e as contradições sobre a educação dos filhos, desponta o interesse sobre o tema, especialmente, no período em que Délio, seu filho mais velho, chega à idade escolar⁴⁸. Sabendo que o modelo educacional soviético buscava erigir uma escola de base marxista, sob a justificativa de saber sobre a educação dos filhos, começa a pedir que a esposa, através de cartas, aborde o assunto metodicamente, afirmando que não sabe “nada de todo o sistema de educação, o que [o] interessa muitíssimo” (GRAMSCI, 2005a, p. 438)⁴⁹.

Gramsci buscava informações seguras para, em contraste com os modelos educacionais

47 Ver: OLDRINI, Guido. *Gramsci e Lukács, adversários do marxismo da Segunda Internacional*. Congresso Internacional de Szeged: Hungria, 1991. Segundo Oldrini, não tendo, Marx e Engels, por motivos alheios, conseguido construir um sistema filosófico doutrinário do marxismo para se opor às críticas, os marxistas acabaram por cair num ecletismo incoerente para completar as doutrinas econômicas de Marx, ao qual Gramsci e Lukács reagiram.

48 Como expressa na carta ao filho, em 20 de maio de 1929, “Soube que você vai à escola [...], acho que já é muito grande e em pouco tempo irá me escrever cartas. [...]. Assim, você vai me dizer se gosta dos outros meninos da escola, o que é que aprende e como gosta de brincar” (GRAMSCI, 2005a, p. 342).

49 Carta a Giulia, de 11 de agosto de 1930.

liberais, como o italiano, aprofundar-se no assunto para desenvolver suas aferições no caderno que redigirá em 1932. Assim, já em 1929, no Caderno 1, quando destaca a pretensão de

[...] investigar a origem histórica exata de alguns princípios da pedagogia moderna: a escola ativa, ou seja, a colaboração amigável entre professor e aluno; a escola ao ar livre: a necessidade de deixar livre, sob a vigilância, mas não sob o controle evidente do professor, o desenvolvimento das faculdades espontâneas do estudante (GRAMSCI, 2010, p. 62).

Gramsci segue a nota fazendo uma análise prévia dessa pedagogia: reconhece os progressos e os retrocessos dessa pedagogia moderna; destaca a contribuição de Pestalozzi e Rousseau no combate aos métodos pedagógicos jesuíticos; critica, entretanto, as curiosas involuções que tornam as ideias uma espécie de dogma, de igreja; afere que “A ‘espontaneidade’ é uma destas involuções: [pois] quase se chega a imaginar que o cérebro do menino é um novelo que o professor ajuda a desnovelar” (GRAMSCI, 2010, p. 62).

Gramsci, desse modo, assevera a estreita relação dialética entre espontaneísmo e voluntarismo⁵⁰, porém, nega o absolutismo do primeiro e sua primazia em relação ao segundo, pois concebe o homem como um bloco histórico e, por isso, não pode ser formado no campo do individualismo absoluto, mas pela intervenção de outros, dos adultos, dos pais, dos professores. Desse modo, a formação humana é um produto e um processo social e histórico. De acordo com o filósofo sardo,

Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; e a educação é uma luta contra os instintos ligados a funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem “atual” à sua época (GRAMSCI, 2010, p. 62).

Nesse sentido, Gramsci não confunde o desenvolvimento da autonomia da criança com o espontaneísmo extremo e absoluto, nem com tendências precoces e inatas, mas com inclinações as mais variadas que surgem quando oportunizadas e, se desenvolvidas, podem tornar-se capacidades, habilidades, como expõe ao retrucar a avaliação apressada que Giulia faz de Délio em carta.

Gramsci critica ainda os mecanismos – o Meccano - que não estimulam a criatividade e a fantasia construtora, necessárias para o desenvolvimento do conhecimento e do trabalho humano – como Leonardo Da Vinci, que idealizou voar quase quinhentos anos antes da invenção do primeiro avião – e, com a sua fantasia criativa, contribuiu com os primeiros experimentos para que outros pudessem realizar aquilo que em sua época era apenas uma utopia.

Ademais, diante da postura de “neutralidade” dos educadores, isto é, o não-intervencionismo, Gramsci combate energicamente a visão de natureza imanente, isto é, a de que o

50 No sentido dado no contexto, que é de intervenção consciente e orientada pelo objetivo de levar o outro a uma apropriação mais profícua até o seu amadurecimento.

indivíduo já traga consigo dons e talentos que se manifestarão espontaneamente sem a necessidade de qualquer intervenção exterior, por isso afirma que “o homem é toda uma formação histórica obtida com a coerção (entendida não só no sentido brutal e de violência externa), e é só o que penso: de outro modo, se cairia numa forma de transcendência ou de imanência” (GRAMSCI, 2005a, p. 386). Deste modo, Gramsci resgata o caráter ontológico da educação, que é criar em cada indivíduo a sua humanidade, e destaca o fundamental e importante papel do educador na atividade interativa e educativa de formação das novas gerações, a qual é denominada de coerção. Assim, o filósofo sardo aponta os problemas intelectuais e sociais advindos da anulação deste importantíssimo agente no processo educativo. De acordo com Gramsci,

Renunciar a formar a criança significa só permitir que sua personalidade se desenvolva acolhendo caoticamente, do ambiente geral, todos os motivos de vida. [...] **está se formando um novo tipo de “bom selvagem”** corrompido pela sociedade, isto é, pela história. Daí nasce uma nova forma de desordem intelectual muito interessante (GRAMSCI, 2005a, p. 386 – grifos nossos).

Gramsci demarca o papel da educação, que, segundo o autor sardo, deve ser exercida “combinando na medida justa a impiedade fria e a persuasão afetuosa” (GRAMSCI, 2005a, p. 429), e segue definindo a infância como o momento ideal para exercer essa coerção na vida do indivíduo, pois segundo o autor sardo, “a personalidade da criança ainda não se formou e é mais fácil guiar sua vida e fazê-la adquirir determinados hábitos de ordem, de disciplina, de trabalho: depois da puberdade, a personalidade se forma de modo impetuoso e toda intervenção alheia se torna odiosa, tirânica, insuportável”(GRAMSCI, 2005a, p. 439).

Tal situação fomentada pelo sistema italiano de ensino, situava a educação como suporte ideológico do Estado, o qual por sua vez, retirava o papel educativo da família, deixando-o centralizado no professor, que era visto como a personificação do Estado fascista e, além disso, priorizava o controle do “espírito” dos alunos na condução do amor e da submissão à pátria que era disseminada como a vontade coletiva nacional, acima da adequada instrução. Esse sistema educacional, na verdade, tinha como finalidade última manter o caráter classista da escola, isto é, limitar a instrução das classes subalternas para a ascensão da classe dirigente.

A partir de 1931, quando Délio, seu filho mais velho, chega à idade escolar, Gramsci começa a deslocar sua atenção para o sistema escolar soviético e se surpreende ao constatar a total espontaneidade a que submeteram seu filho, durante o processo de alfabetização. Indignado escreve:

[...] me parece inexplicável que ele comece a escrever da direita para a esquerda e não da esquerda para a direita; estou contente com o fato de que escreva com as mãos, já é alguma coisa. Se lhe desse na cabeça começar a escrever com os pés seria

muito pior (GRAMSCI, 2005b, p. 39)⁵¹.

Gramsci não se conforma e rebate os métodos com severas críticas às contradições da lógica desse sistema, que nega a transmissão explícita dos conhecimentos, a coerção e a persuasão no processo de ensino escolar, mas as utiliza de outros aspectos da vida social. Ressalta ainda que não se deve fazer juízo precipitado das aptidões da criança e tentar limitar seu futuro a uma determinada profissão, pois, para o autor sardo, uma habilidade não exclui as demais, mas juntas e orgânicas deveriam representar o indivíduo omnilateral.

Conhecendo os objetivos da escola soviética quando esteve em Moscou, que se propunha a buscar a unidade entre o ensino profissional, técnico, científico e humanista, Gramsci, apoiando-se nas informações recebidas nas cartas e munido de informações sobre os métodos estadunidenses, questiona se estes novos métodos realmente auxiliariam neste propósito ou se não iriam distanciar as crianças do contato com a realidade e acelerar

[...] artificialmente a orientação profissional e distor[cer] as inclinações das crianças, fazendo perder de vista o objetivo da escola única de conduzir as crianças a um desenvolvimento harmonioso de todas as atividades, até que a personalidade formada acentue as inclinações mais profundas e permanentes, porque nascidas num nível mais alto de desenvolvimento de todas as forças vitais [...] (GRAMSCI, 2005b, p. 134).

Podemos verificar em seus escritos que Gramsci percebe alguns pontos convergentes entre a reforma educacional italiana e as teorias pedagógicas modernas de tipo americano que se inseriram na escola soviética. A reforma educacional italiana e a teoria escolanovista continuavam a ofertar um ensino interessado, isto é, a negar o conhecimento universal à população em geral, ainda que ambas as teorias pedagógicas se apresentassem de forma divergentes, uma mais centralizadora, a outra de tipo liberal democrática. Para Gramsci, o ensino genuinamente desinteressado é definido em carta a Giulia, em 28 de março de 1932, como algo devidamente interessado “não no sentido mecânico e imediato da palavra”, imposto pela industrialização, muito menos “nas nuvens”⁵², mas essencialmente assentado no real, porém, com objetivos universalizantes e práticos, desta feita, revolucionários.

Assim, embora Gramsci não tenha tido acesso a todo o legado marxiano, há diversas passagens que expressam sua visão de homem completo. Nelas, o filósofo da práxis parece uníssono com o filósofo prussiano, quando define sua visão de homem novo, inteiro, omnilateral.

O homem moderno deveria ser uma síntese daquelas características que são... hipostasiadas como características nacionais: o engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês, recriando, por assim, dizer, o homem italiano do Renascimento, o tipo moderno de Leonardo da Vinci transformando em homem-massa ou homem coletivo, ainda que mantendo sua forte personalidade e

51 Carta a Tatiana, em 20 de abril de 1931.

52 GRAMSCI, 2005b, p.179-180.

originalidade individual (GRAMSCI, 2005b, p. 225).

Nesse sentido, verificamos que Gramsci tinha toda sua direção intelectual voltada para a formação de uma nova sociedade, bem como a formação do novo homem – tal como verificamos com a renovação do Estado liberal, com Dewey, e com o estabelecimento do fascismo, com Gentile. Assim, Gramsci afere a crise da escola como um problema histórico-dialético que se impõe, e exige como solução racional, o resgate do aspecto revolucionário⁵³ da educação que deve se expressar em uma

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 2010, p. 33).

A qual afinada com o estabelecimento de uma nova forma de sociabilidade humana, desenvolverá a capacidade de serem dirigentes ou dirigidos. Pois conforme Gramsci,

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-lhes e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 2010, p. 40).

A escola unitária delineada por Gramsci não se configura apenas como alternativa à crise da estrutura da escola tradicional que se assentava num cenário no qual despontavam novas concepções pedagógicas contraditórias que buscavam soluções práticas e imediatas, como no modelo italiano, aprofundando o processo de curvatura da vara, como afirma Saviani, da velha escola que se dividia em humanista e instrumental para a escola ativa e profissional. Gramsci, sobretudo, tinha uma proposta que visava recuperar a formação do homem consoante à recuperação do marxismo do fatalismo mecanicista que corroborava com a unilateralidade do ensino. Mas, sobretudo, atender ao princípio ativo da filosofia da práxis, isto é, formar omnilateralmente personalidades integrais, nas quais a criação da vontade coletiva seja a manifestação unitária entre teoria e prática, individualidade e coletividade, objetividade e subjetividade, isto é, um humanismo de novo tipo que integre a técnica, a ciência e a política para sua atuação na sociedade do trabalho livre e associado.

Deste modo, evidencia-se que Gramsci não compartilha dos ideais dominantes que colocam a educação como redentora de todas as mazelas sociais. Mas afere que para a formação do homem novo e livre é necessária a consolidação de uma nova sociedade, emancipada, em que os antagonismos de classes sejam superados e sejam postas as possibilidades materiais e espirituais de desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas, omnilateralmente, para fins universais,

53 Ainda não sendo uma questão de nossa pesquisa, pudemos aferir que em algumas passagens da obra de Gramsci, mormente, nos escritos do Cárcere, encontram-se a perspectiva de base ontológica em consonância com os fundamentos do autêntico marxismo que o filósofo sardo busca recuperar.

e esta sociedade, tal como vislumbrava Gramsci e Marx, é a sociedade comunista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARMO, Jefferson Carrielo. **Giovanni Gentili e a Reforma da Escola Italiana nos Primórdios do Fascismo**. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1999.

DEWEY, Evelyn. *The Dalton Laboratory Plan*. New York: E.P.DUTTON & COMPANY, 1922. Disponível em <http://www.archive.org/details/daltonlaboratoryOOdeweiala>. Acesso em maio de 2012.

FIORI, Giuseppe. **A vida de Antonio Gramsci**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HORTA, J.S.B. **A educação da Itália fascista: a Reforma Gentili (1922-1923)**. História da Educação (UFPEl), v.12, p.179-223, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, Vol. 1: Introdução ao Estudo da Filosofia, A Filosofia de Benedetto Croce**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a.

_____. **Cadernos do Cárcere, Vol. 2: Os intelectuais, O princípio educativo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. **Cadernos do Cárcere, Vol. 3: Maquiavel, Notas sobre o Estado e a Política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b.

_____. **Cartas do Cárcere, Vol.1: 1926-1930**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005a.

_____. **Cartas do Cárcere, Vol.2: 1931-1937**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005b.

_____. **Escritos Políticos, Vol. 1**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

_____. **Escritos Políticos, Vol. 2**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b.

JIMENEZ, S. V. Lima, Marteano F. **O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social**. Educação em Revista: UFMG, 2011.

KONDER, Leandro. **Introdução ao fascismo**. Edições do Graal: Rio de Janeiro, 1977.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a Ontologia de Lukács**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

_____. **A ontologia de Lukács**. 2. ed. 1997. Maceió: EDUFAL, 1996.

LOSURDO, Domenico. **Os Primórdios de Gramsci: entre o Risorgimento e a I Guerra Mundial**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 291-310, set./dez. 2006 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n70/a02v2670.pdf>

MANACORDA, Mario A. **Il marxismo e l'educazione**. Roma: Armando Armando, 1964.

_____. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010b.

MARX, Karl. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório**. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm> Acesso em junho de 2010a.

_____. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Editora Bertrand: Rio de Janeiro, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MIRANDA, V. AZEVEDO, M. **Reforma Gentílica: por uma educação do espírito**. I Encontro de Pesquisa em Educação. Arq. Mundi. 2007;11(Supl2).

MOCHCOVITCH, Luna G. **Gramsci e a escola**. Editora Ática: São Paulo, 1988.

MONASTA, Attílio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

OLDRINI, Guido. **Gramsci e Lukács, adversários do marxismo da Segunda Internacional**. Congresso Internacional de Szeged: Hungria, 1991.

PISTRAK, Moysey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SCHLESENER, Anita H. **A escola de Leonardo: Política e Educação nos escritos de Gramsci**. Brasília: Líber Livro, 2009.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida, SP: ideias & Letras, 2006.