

Educação e autonomia em Gramsci

Prof. Dr. Alessandro Rodrigues Pimenta*

Prof. Giovanni Bezerra do Nascimento* *

Resumo: Este artigo investiga a concepção de educação segundo Gramsci, mostrando que a educação é uma atividade que vai além das instituições formais de ensino e é um instrumento de formação crítica.

Palavras-chave: emancipação, autonomia, educação, igualdade e alteridade.

A educação é um fenômeno complexo e urgente. Complexo, pois as várias compreensões apontam para uma revisão constante de entendimentos, e urgente, pois as transformações pelas quais o processo educacional brasileiro passa o fazem assim. É verdade que nas últimas décadas houve um processo de democratização do ensino, mas é igualmente verdade que a interrogação sobre qual modelo educacional fora democratizado é relevante. A proposta de Gramsci indica aspectos que não podem ser desconsiderados na formação educacional, como a formação crítica do educando, a fim de que este seja um sujeito autônomo e possa intervir na sociedade com consciência e competência.

A educação pode ser compreendida como transformação, conhecimento, formação, liberdade etc. São estes, a princípio, as possíveis definições para o que vem a ser a educação. Neste sentido, a educação pode se situar no âmbito tradicional, bem como na educação não-formal e informal. A primeira compreende o ensino público e o privado, regulamentado pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB – Lei n.º. 9394/1996), o segundo e o terceiro, como os espaços de educação complementar.

Procurar-se-á situar a educação na concepção gramsciana, tendo como princípio a Escola Unitária. Para essa compreensão, é necessário, antes, definir o que vem a ser educação de uma forma geral. Para isto, serão apresentadas suas diversas estruturas: informal, não-formal e formal, bem como a compreensão de participação. Buscar-se-á compreender a educação partindo-se da definição de sociedade civil em Gramsci, a qual se situa no âmbito da superestrutura. Por fim, será discutida a educação em Gramsci e sua perspectiva emancipadora.

1. 1 – EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

Ao se discutir a educação, precisa-se definir sua dimensão, pois ela pode se expressar de três formas: educação formal, não-formal e informal. Estas modalidades podem se dar por meio de um planejamento pedagógico, no caso formal e não-formal e por meio das relações políticas, hábitos, costumes, no caso da educação informal, mas estas três dimensões se situam no campo educativo. Nessas dimensões educativas está imbricada a questão da participação, que pode ter a perspectiva emancipatória, ou não. Para tanto, este item tem como questão central compreender os entraves entre educação e suas três dimensões, bem como a questão da participação.

Em sentido geral, a educação abrange todo o meio social, estando os sujeitos envolvidos no seio da família, nos movimentos sociais, na escola, no trabalho, ou seja, em qualquer ambiente que lhes possibilite uma relação social. Desta forma, a educação “compreende o conjunto dos processos formativos que ocorrem no meio social, sejam eles intencionais ou não-intencionais, sistematizados ou não, institucionalizados ou não” (LIBÂNEO, 2002, p. 81). Estas questões aparecem presentes nas três dimensões de educação que não implicam necessariamente que o processo educativo ocorra somente na educação tradicional controlada pelo Estado. A própria LDB – Lei n.º 9394/1996 – (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), em seu Art. 1º define que o espaço educativo se dá nas suas mais diversas variações, não estando fechado especificamente para a educação obrigatória.

A educação formal tem como objetivo pré-definido uma intencionalidade, sempre ligada à educação institucionalizada, seja pública ou privada. Mas, segundo Libâneo (2002, p. 88), isto não “significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional”. Segundo este autor, toda educação com intencionalidade é formal, pois implica em um planejamento pedagógico, com uma finalidade pré-definida. Neste caso, distingue-se do sistema escolar por ser denominada como não convencional e não estando regida por uma legislação específica.

Esta modalidade de educação situa-se em três níveis. O primeiro é o da educação infantil que, segundo a LDB, deve ser de responsabilidade do Município, por meio dos Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEI. O segundo nível é o do ensino fundamental, que compreende até a 9ª série. O terceiro é o ensino médio, o antigo Segundo Grau. Por último, o ensino superior. Toda esta hierarquização do sistema de ensino não se situa apenas no âmbito do Estado, mas deve ser obedecida também pelo sistema particular de ensino (Art. 26, LDB).

Assim, segundo Libâneo “a educação formal seria, pois, aquela estruturada,

organizada, planejada intencionalmente, sistemática” (LIBÂNEO, 2002, p. 88), vinculada ao sistema escolar convencional, seja público ou privado. É nesse espaço que a formação do sujeito para o exercício da cidadania se torna uma garantia constitucional. Isto não implica que os outros espaços educativos não tenham esta finalidade, mas este é o espaço onde se situa constitucionalmente esta finalidade, uma obrigação tanto do Estado, em elaborar e executar as políticas públicas na área da educação, bem como da família e da sociedade na condução das crianças e adolescentes ao ambiente escolar.

Outra modalidade de educação é conhecida como não-formal, a qual tem uma intencionalidade, mas não está ligada diretamente a uma instituição de ensino, que se diferencia da educação formal apenas em relação à Legislação. A primeira tem como princípio a obrigatoriedade, tanto do Estado, como da família, como do próprio educando. No caso da educação não-formal, ela não se caracteriza como obrigação, mas como complementação do ensino formal.

A educação não-formal é definida como “aquelas atividades com caráter de institucionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicado certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas” (LIBÂNEO, 2002, p. 89). Encontra-se presente nos equipamentos sociais, tanto de cultura como de lazer, dentre outros. Ou seja, em todos os espaços onde está explícita sua intencionalidade educativa, sem o caráter de obrigatoriedade, sua adesão é livre.

Na educação formal também ocorre a educação não-formal. Como por exemplo, o intercâmbio com outros campos educativos, especialmente nas feiras escolares (feiras de ciência) e visitas culturais (museus). Nesses casos “a escola não pode eximir-se de seus vínculos com a educação informal e não-formal” (LIBÂNEO, 2002, p. 89), a educação complementar – informal e não-formal – também contribui, e muito contribui, para o processo educativo, pois é neste intercâmbio que se consegue aproximar a teoria da prática.

A outra modalidade de educação, não menos importante, é a informal. Este tipo de educação, segundo Libâneo (*Ibidem*), também é conhecida como não-intencional. Compreende o campo em que não há uma estruturação, uma intencionalidade pré-definida. Enfim, são fatores educativos que ocorrem naturalmente.

Segundo Gohn (2005, p. 28), a educação informal é aquela que “os indivíduos apreendem durante seu processo de socialização – na família, no bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados”. Atua especificamente no âmbito da cultura do pertencimento, do envolvimento, ou seja, é o espaço onde os sujeitos estão envolvidos naturalmente, pois compreende as relações de socialização, seja na cultura moderna, ou mesmo nas culturas primitivas, como no caso das

tribos indígenas.

Para Mascarenhas (2004, p. 14-15), os movimentos sociais também se constituem como espaço educativo e estão na modalidade da educação informal. Segundo a autora, há a prevalência da educação tradicional, que certos educadores tendem em designá-la como dimensão educativa privilegiada. Entretanto, as outras modalidades, educação informal e não-formal, têm sua função peculiar no processo educativo, pois a educação é “um espaço rico e complexo, sendo elemento vital para a constituição da vida em sociedade e instrumento por excelência da socialização dos indivíduos” (MASCARENHAS, 2004, p. 15). Nesse sentido, não significa que o processo educativo ocorra apenas quando institucionalizado, mas, também, no âmbito dos conflitos sociais, de forma teórica e prática.

A modalidade da educação informal pretende desenvolver a capacidade dos indivíduos para conviverem em sociedade. Tem, então, como fundamento “socializar os indivíduos, desenvolver hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento” (GOHN, 2005, p. 29). Nesse campo educativo, não há sistematização de conteúdos, que são próprios da convivência.

Em relação aos movimentos sociais, o processo educativo ocorre de forma pragmática, pois os conteúdos apreendidos advêm do próprio movimento. Isso indica que “os movimentos sociais constituem-se, portanto, como verdadeiras ‘escolas da vida’, em que os indivíduos e grupos aprendem a se situar no mundo e a se posicionar diante dele” (MASCARENHAS, 2004, p. 20-21). É, sobretudo, nos movimentos sociais que os homens associam a educação individual à educação coletiva, ou seja, todo conhecimento construído até o momento passa a fazer parte de uma construção coletiva, pois a acumulação de conhecimento só tem sentido quando compartilhado com outros sujeitos.

É no âmbito dos movimentos sociais que se constroem as concepções políticas, bem como, com maior ênfase, a participação no processo de formação de uma cultura política crítica. Assim, “o objetivo é contribuir para a formação de trabalhadores tecnicamente competentes e politicamente comprometidos com a luta pela transformação da sociedade” (MASCARENHAS, 2004, p. 27). Isto se dá por meio do processo de participação nos movimentos que visam à conquista de direitos. É claro que estes movimentos se configuram em um palco de contradições. De um lado, há os interesses do capital e, de outro, os interesses do trabalho.

É certo que educação informal ocorre no âmbito em que pode alterar a vida social do homem, seja por meio dos “valores, dos costumes, das idéias, da religião, da organização social, das leis, do sistema de governo, dos movimentos sociais, das práticas de criação dos

filhos, dos meios de comunicação social” (LIBÂNEO, 2002, p. 87). A educação informal se insere em todos os espaços das relações sociais, bem como na relação do homem consigo mesmo, com outros homens e com a própria natureza.

Diante destas três dimensões de educação, formal, não-formal e informal, considera-se a educação como um processo de transformação do sujeito, independente do espaço onde ocorre. De forma geral, é o processo que possibilita o confrontar-se dos homens uns com os outros, sejam confrontos políticos ou ideológicos. Estes confrontos se dão por meio das relações sociais, mesmo espaço onde ocorre o processo educativo.

Essas três modalidades de educação têm um ponto em comum. Apesar de suas distinções e características próprias, só se legitimam por meio da participação¹, pois esta consolida a democracia, bem como o processo de crescimento intelectual das classes sociais. Note-se que é a partir da Constituição de 1988, de forma legal, mas tendo se configurado, no âmbito da classe trabalhadora no movimento sindicalista brasileiro, que “a participação aparece como fenômeno capaz de estimular e suscitar a atenção e a ação das camadas populares na consecução das políticas e propostas de desenvolvimento econômico” (SOUZA, 1996, p. 80). Acrescente-se que este parâmetro se dá especialmente nos espaços educacionais, no âmbito da implantação das políticas públicas, por meio dos conselhos, dentre outros. Nesse sentido, busca-se o envolvimento da população nas suas mais variadas expressões, sejam elas a conquista de direitos, bem como na sua efetivação.

A participação configura-se, especialmente, nos movimentos sociais, no parlamento, nas instituições religiosas, nas escolas, ou seja, em qualquer movimento que se proponha o envolvimento da população. É no âmbito destes espaços, sobretudo, por meio da participação popular que os direitos, especialmente os sociais, são conquistados. Esta tendência possibilita a passagem da organização “passiva” da sociedade civil para a organização coercitiva, forçando o Estado e o sistema de produção a garantirem os direitos inerentes à vida humana, como se pode identificar nos movimentos sindicais. Neste sentido, a participação se configura de acordo com a realidade histórica. Estando presente, também nos movimentos onde não há a luta de classes, como por exemplo, o movimento pela livre escolha da orientação sexual. Assim, a participação supõe “a criação do homem para o enfrentamento dos desafios sociais” (SOUZA, 1996, p. 80).

A participação “objetiva o fortalecimento da sociedade civil, não para que esta participe da vida do Estado, mas para fortalecê-la e evitar as ingerências do Estado” (GOHN, 2003, p. 15). Todavia, é necessário compreender que a participação não se situa apenas no espaço da classe subalterna, mas também da classe burguesa e na própria adesão às ideologias do Estado. Isto significa que a participação exerce um poder de legitimar, seja a classe detentora

dos meios de produção, seja o próprio Estado.

Gohn (2003) considera que há vários níveis de participação, dentre elas a liberal, a autoritária, a revolucionária e a democrática, cada nível em suas especificidades históricas. A primeira objetiva melhorar as relações participativas dentro das concepções capitalistas. A segunda ocorre especialmente em regimes autoritários, como também em regimes democráticos onde a busca de soluções dos conflitos sociais seja por via da coerção ou do consenso.

Já a participação revolucionária, centra-se na divisão de poderes, nos espaços de conflito entre a sociedade civil e o Estado, bem como nas próprias bases do Governo. Por último, a participação democrática que “objetiva fortalecer a sociedade civil para a construção de caminhos que apontem para uma nova realidade social, sem injustiças, exclusões, desigualdades, discriminações etc.” (GOHN, 2003, p. 19). A participação, portanto, configura-se como momento de envolvimento de uma determinada classe para um determinado fim. Educação e participação são conceitos intimamente imbricados.

1.2 – SOCIEDADE CIVIL E EDUCAÇÃO

Pretende-se, nesse momento, compreender o espaço da educação no âmbito da sociedade civil. Para este fim, tratar-se-á a questão da educação como princípio de formação de uma determinada classe social, a classe subalterna. Intenciona-se situar as considerações sobre a legitimidade da educação no espaço da sociedade civil, ou seja, da classe subalterna.

A direção pedagógica de Gramsci tem início em sua adolescência, por influência dos movimentos políticos de que participava, especialmente do Partido Socialista Italiano – PSI. É na maturidade que este autor estrutura com mais consistência sua concepção de educação (MANACORDA, 1990). Em 1910, Gramsci escreve uma redação, como trabalho escolar, intitulado *Oprimidos e Opressores*, no qual faz menções à discriminação que o povo da região sul da Itália vivia, em decorrência dos entraves políticos, financeiros e, especialmente por discriminação da região norte do país.

A revolução francesa abateu muitos privilégios, despertou muitos oprimidos; não fez mais, porém, do que substituir uma classe por outra no domínio. Deixou, contudo, uma grande lição: que os privilégios sociais, sendo produto da sociedade e não da natureza, podem ser superados. A

humanidade necessita de um outro banho de sangue para cancelar muitas dessas injustiças (Gramsci, *apud* COUTINHO, 1989, p. 2)

Esta reflexão denota os primeiros contatos com o PSI, bem como seu interesse político pela classe operária. Neste momento, apresenta as primeiras inquietações em relação à sociedade civil, enfatizando a classe proletária. Para Gramsci, a sociedade civil é compreendida como o conjunto das “organizações dito privadas”, responsável pela difusão e construção da ideologia dominante (GRAMSCI, 1982, p. 10). A sociedade civil compreende o âmbito da classe subalterna e da classe dominante, mas não está isolada, situa-se em uma constante relação com a sociedade política/Estado. Este conjunto, sociedade civil e política, formam a superestrutura, espaço em que situam os conflitos sociais de classes.

Neste mesmo espaço político do Bloco Histórico situa a estrutura, que compreende o espaço das relações sociais e econômicas (PORTELLI, 1977, p. 20). Estes dois aspectos formam a concepção de Estado Ampliado, que compreende hegemonia mais coerção, ou seja, sociedade política mais sociedade civil, em um amplo conjunto de contradições e relações de dominação. É nesta visão de Estado Ampliado que Gramsci observa que o Estado está com um novo arcabouço de dominação e legitimação da sociedade civil².

O Bloco histórico é composto pela formação social concreta constituída pela estrutura e a superestrutura, composto de hegemonia e coerção. Segundo Mochcovitch (1998, p. 43), a “função hegemônica – cujo terreno é a sociedade civil – tem o papel de obter o consenso e a adesão das classes subalternas, instituído um bloco que reúne, numa hegemonia historicamente provisória, as diversas forças sociais, promovendo a unificação ideológica e cultural da nação”. É neste “terreno” de dominação de uma classe sobre a outra que está composto o bloco histórico, que tem por função exercer dominação sobre o conjunto da sociedade, por meio da difusão das ideologias dominantes que a classe subalterna acaba apreendendo.

A sociedade civil tem como características um conjunto complexo de contradições sociais e econômicas. Em relação à ideologia³, por exemplo, a classe dirigente tem como fundamento legitimar e manter a classe subalterna sob sua dominação. Este campo, em que a sociedade civil e política estão inseridas, é um palco de contradições, onde se travam as lutas sociais.

A sociedade civil situa-se como mediação entre a infra-estrutura econômica e o Estado. O Estado tem por função a coerção, bem como o consenso, por meio dos aparelhos ideológicos, enquanto que na sociedade civil a conquista da massa proletária se dá por meio, efetivamente, do consenso.

a necessidade de se conquistar o consenso ativo e organizado como base para a dominação (...), criou e/ou renovou determinadas objetivações ou instituições sociais, que passaram a funcionar como portadores materiais específicos (...) das organizações sociais de hegemonia. E é essa independência material (...) que funda ontologicamente a sociedade civil como uma esfera própria, dotada de legitimidade própria, e que funciona como mediação necessária entre a estrutura econômica e o Estado coerção (COUTINHO, 1989, p. 73).

O uso do consenso é o fundamento da sociedade civil, pois é no campo das contradições, entre capital e trabalho, que a sociedade civil se encontra, seja por meio da força, no caso das lutas sociais, diante do que busca a conquista do senso comum por meio do convencimento. É neste campo de contradições que se situam os conflitos sociais. De um lado, a classe detentora dos meios de produção busca dominar a classe subalterna por meio dos equipamentos burocráticos, a fim de consolidar sua ideologia, com o apoio do Estado; de outro, os vulnerabilizados, no entrave entre a sociedade burguesa e Estado, buscam o reconhecimento de seus direitos por meio dos movimentos reivindicatórios.

Neste campo de contradições é que Gramsci situa sua concepção de Educação, como momento de crescimento intelectual e crítico. Busca-se proporcionar uma mudança na visão crítica de mundo do proletariado, especialmente quando participa na redação das revistas socialistas: *Il grido del popolo e Avanti* (MANACORDA, 1990, p. 21). Neste período, sua visão sobre educação ainda não estava amadurecida, o que ocorre mais tarde, após um aprofundamento teórico em relação à educação italiana – no período do cárcere – que possibilita criar métodos de ensino que se expressam na proposta da escola unitária.

Com esta direção política, Gramsci inicia suas discussões em relação a uma nova cultura proletária, tendo em vista a formação de um novo grupo de intelectuais, desprovida de ideários burgueses. Esta intencionalidade está ligada à formação de uma nova cultura.

(...) A exigência de uma cultura para o proletariado, a caracterização dessa cultura em um sentido anti-positivista e, sobretudo a necessidade de sua organização; a busca de uma relação educativa que subtraia o proletariado à dependência dos intelectuais burgueses e, finalmente o problema específico da escola” (MANACORDA, 1990, p. 22).

Tais questões levaram Gramsci à organização dos princípios da escola unitária. Organizar uma nova cultura não significa uma implantação, mas a passagem do senso comum ao bom senso, momento mais desenvolvido do senso comum. A superação da visão de mundo tradicional se consolida por meio do processo educativo que possibilita a

passagem de visões de mundo com bases tradicionais, para uma visão consciente e crítica da realidade social na qual está inserida. Pois “o projeto dessa reforma é a superação das formas de consciência existentes, da filosofia dominante e da visão de mundo das classes dominantes difundida no senso comum existente” (MOCHCOVITCH, 1988, p. 39).

A formação de novos intelectuais se estrutura por meio deste processo, possibilitando a desvinculação dos ideários burgueses, que buscam manter a sociedade civil em suas bases de “origens”, ou proletária, visando uma mudança cultural de massa. Neste campo, situam-se o intelectual orgânico e o intelectual tradicional. Cada grupo cria para si um determinado tipo de intelectual. No caso burguês, criam-se intelectuais que visem difundir seus ideários, que atuem, especialmente, no âmbito da economia, numa concepção materialista de desenvolvimento social, compreendido como intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1982, p. 4). No segundo caso, os intelectuais tradicionais encontram-se ligados a uma visão cultural de mundo, neste caso, as raízes históricas têm valor científico e encontram-se no clero, na medicina, no latifundiário, que exercem um determinado poder sobre a classe subalterna. Compreende-se que “todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 1982, p. 7). Isto significa que os intelectuais se caracterizam por seu poder de consenso. Na forma mais moderna, encontra-se a formação de um novo tipo de intelectual nas instituições de ensino.

Nesse sentido, o processo educativo situa-se na consolidação de uma nova cultura, tendo como princípio a elevação da classe subalterna de uma visão de mundo tradicional para uma visão crítica. Deve-se notar, porém, que ao se criarem novas categorias de intelectuais orgânicos, estes devem favorecer o crescimento intelectual, o qual tem como fundamento a filosofia, cujas bases possibilitam a construção individual do conhecimento. Em relação ao senso comum, o conhecimento não é construído, dá-se por meio da visão de mundo que é passada por suas gerações. A função dos intelectuais orgânicos, vinculados ao proletariado, é contribuir na reivindicação de seus direitos e na busca de sua autonomia política, social e econômica e intelectual.

As instâncias de divulgação e manutenção da ideologia dominante encontram-se na própria sociedade civil, que abrange fundamentalmente três instituições: A primeira é a Igreja que, segundo Portelli (1977, p. 27), conservou, naquele período, boa parte do domínio das massas, com o apoio do Estado. A segunda corresponde às organizações escolares, bem como as universidades, vinculadas à alta cultura, à burguesia, às quais a classe trabalhadora não “tinha” acesso. Por fim, a imprensa e a edição, assim como a escola, vinculadas às elites que, sob seu domínio, buscavam vulgarizar a classe popular (PORTELLI, 1977, p. 27-28).

É, portanto, no âmbito da sociedade civil, que Gramsci vai delinear sua concepção de educação. Mesmo no cárcere não deixou de produzir, tendo formado um sistema de ensino na prisão⁴, com base no grau de desenvolvimento dos encarcerados, como bem explicita em uma carta escrita ao amigo Piero Sraffa, quando solicita alguns livros e responde ao amigo para agradecer-lhe:

(...) Já iniciamos uma escola, dividida em vários cursos: 1.º curso (1.º e 2.º elementar), 2.º curso (3ª elementar), 3.º curso (4.ª e 5.ª elementar), curso complementar, dois cursos de francês (inferior e superior) e um de alemão. (GRAMSCI, 1966, p. 33-34).

Esta proposta de organização escolar é perseguida por Gramsci por toda a vida intelectual. Estão presentes aqui os traços peculiares da escola unitária, que acompanha esta mesma estrutura. A questão que emerge, neste momento, refere-se ao desinteressamento. É o que se analisará agora.

1.3 – EDUCAÇÃO EM GRAMSCI

– FORMAÇÃO DE UMA CULTURA DESINTERESSADA

Entender a concepção de educação em Gramsci requer, necessariamente, a compreensão de cultura, pois é neste espaço que a educação se legitima enquanto o único processo de elevação crítica da massa proletária. A partir desta perspectiva, compreende-se, inicialmente, o papel que exerce a cultura no pensamento deste intelectual sardo. Depois, será abordada a questão da educação e sua estrutura.

A elevação cultural das massas é o único processo de formação de uma massa crítica, de forma a livrar-se da ideologia dominante, assim “é fundamental o processo de educação das massas para que estas possam se inserir de modo ativo e consciente na vida política” (SOARES, 2000, p. 191). Isso indica que uma sociedade consciente de sua função no seio do bloco histórico possibilita maior efetivação da luta proletária. Neste sentido, os intelectuais orgânicos do proletariado exercem um papel fundamental, a saber, construir uma visão de mundo desprovida da ideologia burguesa.

Os intelectuais orgânicos ligados ao proletariado têm por função construir uma nova concepção de mundo da massa proletária, de forma a elevá-la ao nível crítico e consciente de sua posição no confronto entre capital e trabalho, tendo em vista uma consciência

unitária da massa. Desta forma, a cultura para Gramsci é “organização, disciplina do eu interior, tomada de posse da própria personalidade, conquista de uma consciência superior, pela qual se chega a compreender o próprio valor histórico, a formação própria na vida, os próprios direitos e deveres” (GRAMSCI *apud* SOARES, 2000, p. 376). Depreende-se desta compreensão que a cultura não exerce uma função individual, mas coletiva, pois é por meio de uma massa proletária consciente de seus direitos e deveres que se pode promover uma mudança histórica estrutural na direção política.

Para Gramsci, “todos os homens são filósofos” (GRAMSCI, 1978, p. 11), assim como todos são cultos. Todos os homens dispõem de uma visão de mundo, claro que em sua forma “primitiva”, desprovida de “valor” científico. Articular esta visão de mundo fragmentada - esta noção de cultura, em um único objeto - tem por princípio criar uma consciência única entre a massa proletária. Nosella (2004) explica que a preocupação de Gramsci em relação à organização da cultura se dá fundamentalmente na função intelectual do Partido Socialista Italiano - PSI, questionando sobre sua atuação frente à “formação” da classe trabalhadora. O partido, segundo este autor, exerce uma função primordial na sociedade, ou seja, corrobora com a organização das classes sociais. Todavia, deveria atuar enquanto um espaço educativo, de forma a criar uma vontade coletiva. Esta forma educativa teria como espaço privilegiado de divulgação o “Jornalismo e a cultura”, de fundamental relevância para a organização de uma cultura desinteressada. Essa intenção se concretizou com a “Associação de Cultura”, vinculada ao Partido Comunista Italiano - PCI.

Esta Associação deveria abarcar o conjunto do proletariado, enquanto espaço formativo autônomo⁵. Segundo Nosella (*Ibidem*), este interesse autônomo significa dizer que o Partido, naquele período, preocupava-se com questões polêmicas conjunturais. A proposta da Associação foi ultrapassar as discussões puramente imediatistas e perceber que havia um “negativo fundo cultural que assegura e prende o nosso povo” (GRAMSCI *apud* NOSELLA, *Ibidem* p. 57). Isto significa que no espaço da Associação, não se deveria discutir somente questões em voga, mas, sobretudo aquilo que é de interesse do proletariado e que possibilitasse fundar uma cultura crítica na classe proletária.

O grito do povo, uma revista socialista de cultura e pensamento italiano, na qual Gramsci trabalhava, tinha por função desenvolver argumentos contrários aos da ordem burguesa, que mantinha a classe proletária desmobilizada. Segundo Nosella (2004), as duras críticas de Gramsci à classe burguesa e, especialmente, à classe proletária, tinham como pano de fundo a 1ª Grande Guerra, pois crescia o número de proletários em duas frentes de trabalho: nas indústrias de carro e na indústria bélica. Sendo assim, o operariado carecia do esclarecimento de que nem o aumento da produção nem do emprego são valores absolutos. Nosella

(2004, p. 59) salienta que a produção é tanto um meio bem como um fim e que não deve ser desconsiderada a discrepância entre produzir tratores e produzir armas. As duras críticas de Gramsci se davam nesse âmbito, pois o crescimento não poderia ser individual, mas um crescimento coletivo, enquanto classe consciente de sua condição social.

A formação intelectual não ocorre no espaço da alienação, no qual o operariado se encontrava, com linguagem simples que não possibilitava sua elevação cultural. Com o crescente processo de imigração proletária, sobretudo para a Itália, a tendência era enfraquecer o movimento trabalhista, tendo em vista as diversas concepções de mundo existentes naqueles grupos de imigrantes. Neste sentido, segundo Nosella (2004, p. 59), Gramsci não admitia que se devesse realizar um processo de simplificação, seja no âmbito semântico e linguístico ou mesmo formativo da ciência política. Não é mantendo-o enquanto subalterno que irá provocar uma mudança na visão de mundo na cultura proletária, mas uma linguagem clara sobre sua condição e todo o jogo político existente por trás dos conflitos de classes. Há, certamente, uma proposta de que a formação seja um processo de esclarecimento, alheia, certamente, a posturas dogmáticas. A linguagem ingênua não modifica a visão de mundo de nenhum grupo social.

(...) A educação de massa deve sim enraizar-se no senso comum, dele partir, mas se não ultrapassar aqueles limites, se não puxar para cima, tornar-se educação conservadora, católica e jesuítica, isto é, conquista a adesão do povo mantendo-o, porém, no mesmo nível em que efetivamente está (NOSELLA, 2004, p. 61).

A educação, então, deve ser compreendida como um processo de libertação da classe trabalhadora, enquanto meio privilegiado de elevação cultural, aspirando à formação de uma classe consciente de sua condição social e possibilitando uma mudança estrutural e histórica. Note-se que, com a educação conservadora, a classe subalterna permanece enquanto tal.

Isto significa dizer que é necessário uma vontade coletiva, que, todavia, seja o único fundamento do proletariado. Com este tipo de fundamento “o homem coletivo, um povo que assumiu uma mesma vontade, é o único capaz de realizar cada ato histórico” (SOARES, 2000, p. 380). Com esta ampliação de uma vontade solipsista a uma vontade única, a fim de construir uma consciência de classe, tendo em vista provocar mudanças nos padrões culturais dominantes, o proletariado se consolida enquanto classe, enquanto sujeito histórico, que dispõe dos mecanismos de consolidação da hegemonia proletária⁶. Este processo é solidificado enquanto uma “vontade coletiva” abrangente e de longa duração, possibilitando

formar uma cultura proletária mais forte. Criar uma nova consciência de classe faz emergir novos valores culturais e morais. Uma nova cultura não se restringe apenas a um novo grupo social.

(...) Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”: significa também e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral (GRAMSCI, 1978, p. 13).

Isto significa que a cultura não é um espaço de crescimento individualizado, ao contrário, caracteriza-se como um espaço onde as relações sociais subsistem em função do coletivo, enquanto conhecimento. Toda essa fundamentação em relação à formação de uma cultura única se dá em um único espaço: da educação. Educação entendida aqui como processo e não enquanto instituição puramente neutra, sem vínculo com a estrutura social. Os diversos espaços onde ocorre a educação, seja não-formal ou informal, também exercem uma função orgânica nesse processo. São espaços não obrigatórios, em sentido constitucional, mas obrigatório, já que os sujeitos fazem parte de uma coletividade, relacionando-se, constantemente, entre si.

Gramsci parte do princípio de que a estrutura do sistema de ensino italiano, elaborado pela reforma Gentile⁷, não provoca o processo de elevação cultural da classe subalterna, pois é uma educação puramente mecanicista, no que diz respeito à formação de uma cultura desinteressada⁸. Situa-se no sentido de se criar um sistema de ensino que não tenha uma formação única e exclusiva para atender ao mercado, mas que forme homens livres, sujeitos capazes de modificar sua própria história (NOSELLA, 2004, p. 49).

O conceito de educação se vincula organicamente ao de hegemonia e é fator assaz importante para a compreensão e a solução das contradições existentes nas relações entre as classes. Percebe-se que uma determinada classe se insere dentro de uma ideologia dominante ou da classe proletária. Assim, cada sistema de produção cria seu próprio sistema de ensino que favorece suas ideologias. Isto significa que estando a educação vinculada ao modelo capitalista, a tendência é criar seu sistema que favoreça a formação da classe para o pleno exercício da atividade manual. Neste sentido, a educação se insere em um palco de contradições. Ela pode ser libertadora ou apenas exercer a função de legitimar a classe dominada para o exercício da ideologia dominante.

A classe que exerce a dominação necessita manter sua ideologia, por isso utiliza-se da educação para contribuir com a efetivação de sua hegemonia. A superação da dominação

ocorre pelo processo educativo, quando desvinculado de dominação, pois “uma classe supera outra classe se acionar seus próprios aparelhos educacionais que lhe possibilite assumir o papel de dirigente” (JESUS, 1989, p. 44). Com isto, a educação se situa como espaço de superação, de mudança cultural, substituindo um determinado poder.

A educação se vincula às duas classes sociais fundamentais. Quando vinculada à burguesia, serve para manter as suas condições ideológicas, tanto na produção como na vida social. Ao lado do proletariado, sua função é conscientizar, revelar as contradições existentes e possibilitar uma nova concepção de mundo, ponto de partida para uma nova revelação social. No âmbito do proletariado, exerce a função de construir uma nova visão de mundo, possibilitando que ela se favoreça dos mecanismos de dominação, buscando a transformação por via do consenso.

A mudança cultural está intrinsecamente relacionada ao senso comum, no qual se encontram a concepção de mundo menos difundida e mais rudimentar. No senso comum encontram-se as visões de mundo fragmentadas, fundamentadas no folclore e na religião. Neste âmbito, o processo de conhecimento é adquirido por meio da tradição, e não por um conhecimento científico. Segundo Gramsci (1978, p. 16), um determinado grupo toma como concepção de mundo as visões de mundo de um grupo “dominante” passando a utilizá-la como verdade, provocando uma contínua subalternidade. Mas dentro do senso comum existe o bom senso, que é o estágio mais elevado do senso comum. Nele, não se dispõe de uma visão de mundo filosófica, mas não está “embriagado” com a visão da classe dominante. Gramsci (1978, p. 21) salienta que a compreensão crítica de si mesmo é obtida, através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo ético e, posteriormente, no político. A consciência política da classe subalterna dispõe, então, de visões de mundo onde reconhece as contradições existentes, proporcionando mudanças na relação entre dominantes e dominados. O indivíduo só alcançará a liberdade quando passar por um processo de conhecimento, de formação intelectual individualizado, no qual terá o conhecimento dos valores morais, éticos e políticos, para depois alcançar o nível social, em que esse conhecimento vai se difundir.

O entendimento do que vem a ser o indivíduo implica o entendimento do que é o homem e a compreensão de uma noção de homem na perspectiva de Gramsci (1978, p. 39) não se restringe ser individual, mas enquanto um sujeito coletivo, por entender que é a partir da educação individual que se parte para o todo, que se consolida o espaço coletivo. Portanto, a concepção de homem depende de uma série de relações ativas (um processo) no qual, se a individualidade é uma necessidade, não é, todavia, suficiente, ou seja, não se constitui como o único elemento a ser considerado (GRAMSCI, 1978, p. 39). Há, certamente,

um conjunto, seja abstrato ou concreto, que está intrinsecamente relacionado ao homem, a saber, a natureza, o trabalho, o ser divino, as relações sociais.

A relação constante do homem em seu conjunto se dá por meio dos mecanismos de organização, sejam os simples ou os complexos. Em relação à natureza, o homem interage por meio do trabalho e das habilidades que lhes são impostas pela própria necessidade de sobrevivência. O homem modifica o meio tendo como ponto de partida a si mesmo, ou seja, uma formação primeiramente individual. Este conhecimento individual irá favorecer sua relação com o meio. Isso significa que a educação molecular possibilita ao homem adquirir, primeiramente, uma formação individual, para depois alcançar um nível mais elevado, que é o da educação de massa.

A educação molecular se articula com a educação de massa. Isto significa que a primeira, como foi referido, consolida-se no espaço coletivo, nas relações sociais. Inicia-se, em primeiro plano, uma educação individual para depois relacionar-se com o meio de forma a consolidar os conhecimentos apreendidos, pois a educação individual por si só não alcança a expressão geral de educação, isto ocorre enquanto socializada.

Compreender a educação é compreendê-la enquanto espaço complexo, de consolidação de valores éticos, morais, intelectuais, bem como espaço de construção de uma cultura desinteressada, pois não se situa enquanto espaço de transferência de valores, de conhecimento, mas enquanto um espaço de construção coletiva do conhecimento. Percebe-se que a educação tem como espaço privilegiado a escola (bem como o partido político). É neste âmbito que se formam novos intelectuais, e possivelmente uma nova cultura desinteressada. Essa instituição, segundo Gramsci (1982), deve ser plenamente organizada e ministrada pelo Estado. Neste sentido, percebe-se que este sistema de ensino, de exclusividade do Estado, não deve ater-se ao caráter de escola profissionalizante, mas ao caráter humanístico.

Gramsci propõe, então, a Escola Única, ou Escola Unitária. Esse tipo de Escola tem por objetivo difundir uma nova cultura, na junção entre escola humanística e do trabalho. Desta forma propõe, também, “a Escola Única inicial de cultura geral, humanística, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1982, p. 118). Este tipo de escola desenvolve tanto as habilidades intelectuais, em um primeiro momento, como também habilidades manuais. Por este motivo, é escola única, que possibilita a formação das habilidades intelectuais e para a atividade manual, uma especialização partindo do próprio indivíduo.

A Escola Unitária propõe desenvolver a capacidade do educando, possibilitando

observar o mundo no qual está inserido e todas as suas contradições. Segundo Gramsci “este tipo de trabalho intelectual é necessário a fim de fazer com que os autodidatas adquiram a disciplina dos estudos proporcionada por uma carreira escolar regular, a fim de taylorizar o trabalho Intelectual” (GRAMSCI, 1982, p. 121). Isto significa que a educação não deve ser direcionada para uma ação mecânica, de métodos impostos, que não possibilite o desenvolvimento da capacidade puramente manual, mas para um conhecimento que venha tanto do educando como do educador.

A Escola é o lugar privilegiado da formação da consciência crítica e dos valores fundamentais do humanismo capaz de gerar um homem forte, capaz de compreender a realidade na qual está inserido e, igualmente, agir e intervir sobre ela. É no espaço da Escola Unitária que a formação intelectual, princípio fundamental da construção de uma nova cultura para o pleno exercício da vida social, tem sua fundamentação, como espaço privilegiado, pois o partido político também exerce a função educativa, mas é na escola que há a construção individual do conhecimento.

A Escola Unitária, ao contrário da escola do trabalho, desenvolvida nos parâmetros da reforma Gentile, tinha como proposta unir escola *humanística*⁹, escola manual e técnica. Este tipo de escola única, segundo Manacorda (1990, p. 155), buscava integrar “as funções dispersas e os dispostos princípios educativos da desagregação escolar atual, e que apresente como escola de cultura e de trabalho ao mesmo tempo, isto é, da ciência tornada produtiva e da prática tornada complexa”. Assim, possibilitar construir uma cultura *desinteressada*¹⁰, onde o proletariado teria uma formação intelectual para, posteriormente, o “exercício” do trabalho manual.

Segundo Gramsci (1982, p. 121), a organização da Escola Unitária deve levar em consideração a idade e o desenvolvimento intelectual e moral dos alunos, buscando adequá-los às finalidades que a própria escola pretende alcançar. No primeiro plano, ficaria a formação dos direitos e deveres, ou seja, a formação intelectual; no segundo, levaria à organização dessas ideias no espaço das relações sociais, na atividade prática dominante, como os laboratórios. Essa Escola deveria ser amplamente administrada pelo Estado.

Para que esta atividade não se torne demasiadamente cansativa, o envolvimento da família é necessário¹¹. A participação da família nesse processo educativo, no âmbito da Escola Unitária, é fundamental, uma vez que incentiva os jovens a participar das atividades escolares desde cedo.

(...) Numa série de famílias, particularmente das camadas de intelectuais, os jovens encontram na vida familiar uma preparação, um prolongamento

e uma integração da vida escolar, absorvendo no 'ar', como se diz, uma grande quantidade de noções que facilitam a carreira escolar propriamente dita (GRAMSCI, 1982, p 122).

Por fim, a Escola Unitária na última fase, deveria proporcionar a autonomia individual dos alunos. Dessa forma, criaria as condições fundamentais para que os indivíduos sejam sujeitos e protagonistas de sua própria história. Uma escola criadora, com possibilidades de despertar nos discentes as críticas e autocríticas, de forma a confrontar ideias, ou seja, é um espaço da educação libertadora. Para isso, deve-se levar em conta a história, não no sentido de se viver o presente no passado, mas compreender o passado para entender o presente e programar o futuro. Assim, 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” (GRAMSCI, 1982, p. 125). Neste sentido, a escola não exerce a função de capacitar o indivíduo para atender as exigências do mercado, mas em sua base fundamental, que é a formação para a vida.

A concretização deste princípio educativo no âmbito da classe subalterna é desafiador, pois necessita de uma “vontade coletiva”, para que se torne uma realidade. A busca pela igualdade parte do homem, enquanto ser social capaz de construir sua própria história. Dessa forma “o princípio unitário é o princípio da igualdade, ponto de chegada e não de partida do desenvolvimento histórico-cultural das massas populares” (SOARES, 2000 p. 418). A mudança estrutural e histórica, tanto na relação entre Estado e sociedade civil, como sociedade e Estado, é um princípio que se encontra no âmbito da escola unitária, por ser um espaço de formação de uma nova cultura.

A educação, enquanto espaço de construção da liberdade, individual e coletiva, encontra-se também no espaço das relações sociais, onde as crianças/adolescentes estão inseridas, pois a geração mais velha educa os mais novos, isto em todas as dimensões do espaço educativo. Para a criança, “o ‘certo’ se torna ‘verdadeiro’”. Mas a consciência da criança não é algo ‘individual’ (muito menos individualizado), é o reflexo da fração da sociedade da qual participa, das relações sociais tais como elas se encontram na família, na vizinhança, na aldeia” (GRAMSCI, 1982, p. 131). A Escola Unitária busca a unidade, por isto é compreendida como única, uma vez que, no processo educativo não há um hiato entre vida social e escolar, outrossim, entre o conhecimento intelectual e manual.

O rompimento metodológico parte do princípio da construção de novos fundamentos da escola, enquanto unitária. Tal método possibilita que seja um espaço de construção, de busca do saber, e não meramente um espaço onde há uma apresentação

histórica e informativa. Sem este rompimento, a escola nada mais é do que um conjunto ordenado de conhecimento a ser transmitido, impossibilitando que os educandos façam sua investigação científica. Neste ponto, Gramsci critica os professores, enquanto fechados ao “desenvolvimento” intelectual, como o fizeram em sua adolescência. Ele insiste que “um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos” (GRAMSCI, 982, p. 132). Logo, o professor, ou melhor, o educador, não deve ser um contador de história, mas um instrutor, que possibilite despertar no educando seu interesse pelo conhecimento. Neste processo, deve-se levar em conta que o estudo não é um conto de fadas, mas um processo árduo, difícil, desgastante, ou seja, um trabalho. Assim, falsas expectativas são exoneradas do processo educativo.

CONCLUSÃO

Não se pode negar que um olhar sobre a história da educação no Brasil aponta que, na maioria dos casos, as instituições escolares serviram para manter o *status quo* do que se denomina elite ou burguesia, desde o *ratio studiorum* ministrado pelos jesuítas até épocas recentes, salvo raras exceções.

A democratização do ensino é um fato. Certamente, o analfabetismo é cada vez mais um problema menor. Todavia, a interrogação que emerge tange à qualidade da formação ministrada e o *quid* dessa formação. Dito de outra maneira, deve-se questionar qual escola tem maximizado e qual a função social desse modelo escolar. Nisso, as reflexões de Gramsci são importantes, pois corroboram uma escola menos utilitarista em relação ao mercado de trabalho e uma escola onde a formação seja integral, a saber, a formação do cidadão como objetivo primaz. Uma formação que tenha objetivos puramente instrumentais é uma formação esdrúxula. Uma formação que se perde nesta entidade abstrata que é o mercado e não fornece condições para que os educandos desenvolvam habilidades de análise e crítica é, em si mesma, incoerente.

Gramsci aponta, ainda, a possibilidade de se criarem meios alternativos de formação que não concorrem com os âmbitos formais, mas podem ser boas alternativas para a formação do cidadão. Enfim, a educação interfere necessariamente na sociedade, sendo um instrumento de alienação e de manutenção do *status quo* ou sendo um instrumento de formação crítica que possibilite a militância e a mudança na sociedade. Se esta disjunção é uma realidade, a opção de Gramsci é a mais coerente.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação. LDB, N° 9394/1996
- BUTTGIEG, J. A. I 'subalberi' nel pensiero di Gramsci. In: BURGIO, A. e SANTUCCI, A. (Orgs). *Gramsci e la rivoluzione in occidente*. Roma: Riuniti, 1999.
- COUTINHO, C. N. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- CURTI, L. Percorsi di subalternità: Gramsci, Said, Spivak. In: CHAMBERS, I. (Org). *Esercizi di potere: Gramsci, Said e il postcoloniale*. Roma: Maltemi, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GOHN, M. G. *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. São Paulo: Cortez, 2003.
- GRAMSCI, A. *Per la verità*. scritti (1913-1926). Roma: Riuniti, 1964.
- _____. *Os intelectuais e organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- _____. *Cartas do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- _____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LIBÂNEO, C. J. *Pedagogia e pedagogos, para que?* São Paulo: Cortez, 2002.
- MANACORDA, A. M. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MASCARENHAS, A. C. B. A Educação para além da escola: o caráter educativo dos movimentos sociais. In: PESSOA, J. M. (org.). *Saberes de nós: ensaios de educação e movimentos sociais*. Goiânia: UCG, 2004.
- _____. Educação e política: uma relação invisível. In: MASCARENHAS, A. C. B. (Org.). *Educação e trabalho na sociedade capitalista: reprodução e contraposição*. Goiânia: UCG, 2005.
- MOCHCOVITCH, L. G. *Gramsci e a escola*. São Paulo: Ática, 1988.

MONAL, I. Gramsci, a sociedade civil e os grupos subalternos. In: COUTINHO, C. e TEIXEIRA, A. (Orgs). *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

NOSELLA, P. Educação e cidadania em Antonio Gramsci. In: BUFFA, E. (Org.). *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *A escola de Gramsci*. São Paulo: Cortez, 2004.

PORTELLI, H. *Gramsci e o bloco histórico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SCHLESENER, A. H. *Hegemonia e cultura*. Curitiba: UFPR, 1992.

SIMIONATTO, I. *Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social*. Florianópolis: UFSC e São Paulo: Cortez, 2004.

SOARES, R. D. *Gramsci, o Estado e a escola*. Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí, 2000.

SOUZA, M. L. *Desenvolvimento de comunidade e participação*. São Paulo: Cortez, 1996.

WOLFF, F. *Dizer o mundo*. São Paulo: Discurso Editorial: 1999.

* Professor na UFPI/Picos (Campus Senador Helvídio Nunes de Barros). Bacharel e Mestre em Filosofia pela UFG. Doutor em Filosofia pela UGF, com estágio de Doutorado pela Université Paris I – Sorbonne.

** Bacharel em Serviço Social pela UCG. Participou da pesquisa *Violência contra a pessoa idosa no Brasil – Goiânia*, coordenada pelo Prof. Dr. Vicente de Paula Faleiros – UCB (Universidade Católica de Brasília) no período 2005/2006. Integrante do *Movimento Nacional de luta pela Moradia do Tocantins – MNLM*, com consultoria e elaboração de projetos.

¹ São perceptíveis as proximidades entre o pensamento de Freire e de Gramsci. Ainda que não seja objeto deste artigo um estudo comparativo entre ambos, não se pode deixar de notar algumas semelhanças, como por exemplo, a finalidade da educação bem como a relação professor-aluno. Freire é categórico ao afirmar que a educação implica, necessariamente, a intervenção no mundo. Ora, esta intervenção se dá de duas formas, a saber, pela reprodução da ideologia dominante e ou seu desmascaramento (FREIRE, 1996, p. 98-104). Não existe espaço para a neutralidade, pois estes dois âmbitos mencionados constituem uma disjunção necessária.

² O fim do Estado capitalista tem como princípio mudanças nas relações de dominação, que não mais pertencerá ao Estado Burguês, mas à sociedade civil, portadora dos mecanismos de hegemonia. Como bem menciona Simionatto: “o desaparecimento do Estado ou a construção da sociedade regulada significa, pois, a extinção gradativa dos mecanismos coercitivos e autoritários e o fortalecimento dos organismos da sociedade civil, portadores metier da hegemonia” (2004, p. 73). É para esta classe,

subalterna, que Gramsci (1982) direcionará a questão da formação intelectual, tendo como princípio a formação de uma cultura desinteressada.

³ Ideologia deve ser entendida aqui como uma visão de mundo. Neste aspecto, tende a difundir as concepções de mundo da sociedade burguesa de acordo com a visão “filosófica” de cada grupo social. Apresenta-se, especificamente, nos aparelhos de construção e divulgação existente na sociedade, entre tais: “na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida individual e coletiva (PORTELLI, 1977, p.23).

⁴ No período em que estava aplicando este método na prisão, Gramsci não deixa de dedicar-se aos estudos, pois participava das aulas de alemão na prisão, ministrada por seus colegas. Pois, segundo Gramsci, todo educador é aluno, por estar aprendendo ao mesmo tempo em que contribui para o despertar o conhecimento do educando (NOSELLA, 2004).

⁵ Freire complementa esta discussão sobre a autonomia. Não se pode pensar, segundo Freire (1996, p. 59-60), formação sem respeito à autonomia. A autonomia não deve situar-se somente no fim de um processo educativo, ao contrário, ela deve ser uma realidade presente em todo o processo. O respeito à autonomia é um princípio ético que não pode ser anulado. Tanto em Gramsci quanto em Freire é fundamental a autonomia no processo educativo.

⁶ A Hegemonia é compreendida como o “conjunto das funções de domínio e direção exercida por uma classe social dominante, no decurso de um período histórico, sobre outra classe social e até sobre o conjunto de duas formas” (MOCHCOVITCH, 1988, p. 20). Neste sentido, a hegemonia se apresenta de duas formas: a primeira como domínio – isto estando no âmbito da sociedade política, classe dominante – em outro sentido em uma relação de direção moral e intelectual – que se encontra no âmbito da sociedade civil. Ou seja, a hegemonia exerce tanto uma função no âmbito dos aparelhos repressivo como no âmbito da sociedade civil.

⁷ Giovanni Gentile (1885-1944) “filósofo e político italiano, colaborador na *Revista Crítica*, juntamente com Benedetto Croce; aderiu ao fascismo tornando-se um dos seus intelectuais. Foi Ministro da Educação no período de 1922 e 1924 realizou uma grande reforma do ensino, separando escola elementar e média direcionando o ensino para a profissionalização” (SCHLESENER, 1992, p. 30).

⁸ Este termo é entendido, bem explicita Nosella, como “horizonte amplo, de longo alcance, isto é, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até a humanidade inteira” (2004, p. 42). Isto significa que o interessado relaciona-se a uma cultura desprovida de valor de mercado.

⁹ O humanismo é entendido como corrente filosófica, tendo o homem como centro. Neste sentido, segundo Nosella (2004), Gramsci utiliza o termo como destaque para diferenciar quaisquer interpretações modernas, enquanto espaço que tem o homem como meio e não como centro.

¹⁰ Cultura desinteressada não quer dizer a ausência de interesse educativo, e muito menos político, ou seja, “não quer dizer neutra. Se contradiz a interesse imediato e utilitário; é o que é útil a muitos, a toda a coletividade, histórica e objetivamente” (NOSELLA, 2004, p. 170). “Cultura desinteressada” significa

que não se tem uma intencionalidade puramente para atender as exigências impostas pelo sistema de produção, mas que venha a promover um crescimento crítico para com a classe subalterna.

¹¹ A questão da educação encontra-se presente por toda a carreira intelectual de Gramsci. Mesmo na prisão Gramsci se dedica à educação de seu filho, bem como de suas sobrinhas. É neste espaço que surgem suas considerações sobre a educação infantil. Pois todos são responsáveis pela educação da criança, especialmente, os educadores mais próximos, que são os pais.

***Prof. Dr. Alessandro Rodrigues Pimenta**

UFPI – Universidade Federal do Piauí

Currículo - <http://lattes.cnpq.br/9134635312252299>

Endereço eletrônico: ar_pimenta@hotmail.com

****Prof. Giovanni Bezerra do Nascimento**

UCG – Universidade Católica de Goiás

Currículo - <http://lattes.cnpq.br/8240172525142366>

Résumé: Cet article recherche la conception de l'éducation selon Gramsci en identifiant l'éducation comme une activité que va plus longe que les institutions formelle d'enseignement et aussi c'est un instrument de la formation critique.

Mot-clé: émancipation, autonomie, éducation, égalité et altérité

Abstract: This article searches the education conception according to Gramsci, showing that the education is an activity which goes beyond the formal knowledge institutions and it is an instrument of criticism formation.

Key-words: emancipation, autonomy, education, igrality and alterity.
