

**ANTONIO GRAMSCI: APONTAMENTOS
DE ALGUMAS CATEGORIAS
ANALÍTICAS NO SEU PENSAMENTO
POLÍTICO-EDUCACIONAL¹**

JEFFERSON CARIELLO DO CARMO* 
UNIVERSIDADE DE SOROCABA, UNISO,
SOROCABA, SÃO PAULO, BRASIL

RESUMO

O texto procura examinar o pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci e identificar como trabalhou algumas categorias analíticas no contexto das transformações do seu tempo, sendo elas: homem e formação; trabalho como princípio educativo; escola, trabalho e sociedade; e hegemonia. O objetivo dessa identificação visa compreender que tais categorias foram elementos fundamentais não só para o desenvolvimento do seu pensamento político-pedagógico, como também para sua ação. A escolha delas justifica-se pela preocupação de verificar a proximidade com o seu pensamento político-pedagógico, como também compreender como foram pensadas e percorridas como unidade de significação e contribuíram para definir seu método e sua teoria. O procedimento metodológico é bibliográfico de cunho expositivo teórico-analítico. Nessa exposição, é possível identificar que tais categorias foram criadas, repensadas e utilizadas por Gramsci para que pudesse não só entender a sua realidade, mas também indicar e produzir ações transformadoras no seu momento vivencial.

Palavras-chave: homem; trabalho; educação.

ABSTRACT

The text search examine Antonio Gramsci's political-pedagogical thinking and identify how he worked on some analytical categories in the context of the transformations of his time, namely: man and education, work like educational principle, School, work and society and hegemony. The purpose of this identification was to understand that such categories were fundamental elements not only for the development of his political pedagogical thought, but also for his action. The choice of them is justified by the concern to verify the proximity with his pedagogical political thought, as well as to understand how they were thought and discussed as a unit of meaning and contributed to define his method and theory. The methodological procedure was a bibliographic expository theoretical-analytical one. In this exhibition, it was possible to identify that such categories were created, rethought and used by Gramsci so that he could not only understand his reality, but also indicate and produce transforming actions in his experiential moment.

Keywords: man; work; education.

¹ Este texto faz parte da pesquisa: Institutos Federais de Ciências e Tecnologia: trabalho e as formas de produção no contexto da Quarta Revolução Industrial entre 2014-2023. Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 –Universal. Este estudo, embora seja uma revisão bibliográfica com um caráter inicial e ensaísta, será um dos textos que servirão como referência analítica para discutir a questão central a ser analisada na pesquisa indicada, a saber: “como as metamorfoses do mundo trabalho da organização produtiva impactam as políticas de Educação Profissional, de Educação Profissional – EP, no contexto da chamada Quarta Revolução Industrial, ou mais propriamente denominada indústria 4.0”.

* Professor titular da Universidade de Sorocaba – Uniso. Possui doutorado em Educação – Unicamp (2004) e mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (1999). Realiza estudos de pós-doutorado no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Departamento de História – Unicamp (2007). E-mail: jeffccprof@gmail.com

INTRODUÇÃO

O texto procura examinar o pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci e identificar como trabalhou algumas categorias analíticas, aqui entendidas “como unidades de significação, por meio dos quais a realidade é pensada de forma hierarquizada”², no contexto das transformações do seu tempo³. O objetivo dessa identificação visa compreender que tais categorias foram elementos fundamentais não só para o desenvolvimento do seu pensamento político-pedagógico, como também para sua ação.

Os períodos em que emergem essas categorias estão desde seu pensamento juvenil até os *Cadernos*. São momentos contraditórios quando pensados no contexto das crises e revoluções na Itália. Exemplo disso foi a crise do Grande Conflito, de 1914 a 1918, que trouxe para a Itália muitos problemas de ordem social e econômica, que na análise de Gramsci, quando escreveu no *Avanti* de 25 de novembro de 1918, diz: “quatro anos de guerra mudaram rapidamente o ambiente econômico e espiritual”⁴ da Itália. Esclarece, ainda, que a guerra fez avançar o processo capitalista de produção, possibilitou o avanço tecnológico, mas colocou frente a frente proprietários e proletariados possibilitando o caminho para o embate revolucionário. E suas análises sobre a Revolução Russa e a fundação do Partido Comunista Italiano (PCI) vieram a constituir um polo de reflexão relevante na construção do seu pensamento político, desde seus escritos juvenis até os *Cadernos*. A emergência dessas categorias marca a sua intenção de reinterpretar e contextualizar o desenvolvimento social e político ocorrido entre a sua juventude e a sua prisão, especialmente no que diz respeito à estratégia das instituições culturais e às bases subjetivas da mobilização revolucionária. Essa preocupação foi a maior contribuição de sua obra política produzida desde a sua juventude, no calor da práxis revolucionária, da ascensão à liderança do Partido Comunista Italiano até a prisão, por ordem de Mussolini, em 1926.

Os esforços das suas formulações políticas estão presentes na leitura interpretativa e na sua ação revolucionária, aspectos diferenciadores da sua práxis, que apontamos dois, no mínimo. A primeira é a leitura que o filósofo sardo faz de Marx, na qual reafirma a dialética sujeito-objeto subjacente à sua teoria da práxis. Gramsci estava sensibilizado para a dimensão subjetiva da ação social implicada pelas categorias marxianas e, portanto, não se sentia tentado a reduzir a sua análise do capitalismo exclusivamente à economia política. O segundo aspecto estava no

2 MINAYO, M. C S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. p. 178.

3 Sobre isso, ver: GIASI, F. Gramsci nel suo tempo. Vol. 1 e 2. Roma: Carocci editore, 2008; AGGIO, A., HENRIQUES, L. S., VACCA, G. (org.). *Gramsci no seu tempo*. Brasília: Fundação Astrogildo Pereira; coedição, Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

4 GRAMSCI, A. *Escritos políticos*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p.215.

seu esforço de compreender a natureza da ordem social como hegemonia cultural, isto é, como sistema de poder baseado não só na coerção, mas também no consentimento voluntário das classes dominadas e subalternas. Tal compreensão possibilitou colocar algumas questões novas sobre a natureza tanto da ordem social como nas condições e possibilidades da transformação social. Se os indivíduos possuem crenças que reforçam a própria ordem social que os oprime, então elas não desaparecerão de forma automática quando surgirem as condições objetivas para a transformação revolucionária, por exemplo, a crise econômica.

Um outro aspecto presente na emergência dessas categorias são as formas de “usar Gramsci” e interpretar o seu pensamento político-pedagógico após a sua morte. Há um Gramsci precursor do “togliattismo”, outro com uma “visão espontaneísta”, e outro com uma visão reducionista leninista, cujo impacto também está na forma de conceber tais categorias⁵.

A escolha de algumas de suas categorias justifica-se, ainda, pela preocupação de verificar a proximidade com o seu pensamento político-pedagógico⁶. Essas categorias assumem, nos escritos do autor, antes e depois dos *Cadernos do Cárcere*, unidades de significação que não só definem a forma e o conteúdo de algumas de suas teorias como também a sua militância política. No pensamento político-educacional do filósofo sardo, essas categorias, pensadas no âmbito da formação do homem, estão intrinsecamente ligadas, mas por terem particularidades, serão tratadas, neste texto, separadamente. A escolha dessas categorias está no entendimento de que quando são pensadas como unidade de significação, definem seu método⁷ e sua teoria; essa teoria, por sua vez, compreendida como “um conjunto coerente de proposições que inter-relacionam princípios, definições, teses e hipóteses e servem para dar organização lógica à interpretação da realidade empírica”⁸. A emergência dessas categorias, no seu pensamento político-pedagógico, foi referência para que se pudesse não só entender o seu momento vivencial,

5 Ver: PORTANTIERO, J. C. *Los usos de Gramsci: escritos políticos (1917-1933)*. México: Siglo XXI, 1977; BUZZ, A. R. *La teoria política de Antonio Gramsci*. Barcelona: Fontanella, 1969; DIAS, E. F. Sobre a leitura dos textos gramscianos: usos e abusos. *Idéias*, Campinas, SP, ano 1, n. 1, p. 111-134, jan./jun. 1994.

6 Em todas as categorias abordadas neste texto, em forma de apontamentos e quando se entender necessário, serão indicados outros textos com a finalidade de aprofundar a compreensão do que está sendo observado. Essa verificação será exposta na forma de apontamentos, sendo alguns deles: homem e formação, trabalho como princípio educativo, escola, trabalho e sociedade e hegemonia. Sobre estudos de categorias no pensamento de Gramsci, ver: LIGUORI, G.; VOZA, P. (org.). *Dicionário Gramsciano (1926-1937)*. São Paulo: Boitempo, 2017; LIGUORI, G. *Roteiros para Gramsci*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007; LIGUORI, G.; VACCA, G. *Modernidades alternativas. O século XX de Antonio Gramsci*. Brasília: Fundação Astrogildo Pereira, 2016; FROSINI, F.; LIGUORI, G. *Le parole di Gramsci: per un lessico dei Quaderni del carcere*. 3.ed. Roma: Carocci, 2010.

7 Sobre o método de Gramsci, ver: PIZZORNO, Alessandro. Sul metodo di Gramsci: dalla storiografia alla scienza politica. In: ROSSI, Pietro (cura). *Gramsci e la cultura contemporanea: atti del convegno internazionale di studi gramsciani tenuto a Cagliari il 23-27 aprile 1967*. Vol. II. Roma: Editori Riuniti – Istituto Gramsci, 1975; GERRATANA, V. *Gramsci: problemi di metodo*. Roma: Editori Riuniti – Istituto Gramsci, 1997; BIANCHI, A. *Gramsci entre os dois mundos: política e tradução*. São Paulo: Autonomia Libertária, 2020.

8 MINAYO, 2014, p. 175.

mas também indicar e produzir ações no seu momento sócio-histórico, político, econômico e educacional. No entendimento desse momento, Gramsci expõe uma gama de categorias que objetivam produzir explicação e generalizações do momento que está vivendo. Essas categorias são derivadas de conceitos⁹ e são construções sociopolíticas, dentre outras, que se movem e atravessam dialética e historicamente todo o seu conhecimento e a sua prática social. A natureza dessas categorias, na construção do seu pensamento, encontra eco na realidade objetiva e na consciência dessa realidade, bem como nas formações materiais oriundas dessa realidade em que o autor viveu como homem de ação. A escolha dessas categorias ocorreu por conta da estreita relação que elas têm com o seu pensamento político-pedagógico e reportam a Gramsci como educador. Devido à não linearidade dos seus escritos antes dos *Cadernos do Cárcere* e principalmente nos *Cadernos*, muitas vezes foi necessário retornar aos apontamentos das categorias indicadas que já tinham sido mencionadas, mas que devido à forma de organização dos *Cadernos*¹⁰ foram necessárias essas idas e vindas na construção deste texto.

Em exame mais próximo dos escritos de Gramsci, antes e depois dos *Cadernos*, é possível identificar a natureza dessas categorias analíticas, cuja elaboração foi determinada por uma realidade objetiva que, para o filósofo sardo, não é petrificada por modelos políticos ou congelada em seus movimentos. Um olhar atento para essas categorias formuladas nos dão a real dimensão e clareza de como foram pensadas quando a Itália passava por uma situação de crise orgânica. Essa crise representava, segundo La Porta¹¹, a fratura entre a estrutura e superestrutura, determinada pelo surgimento de contradições que nascem quando a superestrutura se desenvolve em não conformidade com a estrutura. Na compreensão de La Porta¹², há duas situações que contribuíram para essa crise: “a) o fracasso da política da classe dirigente; b) a organização das classes subalternas, sem o que a crise não causará repercussões no seio da primeira”.

O momento histórico dessa crise está no cerne dos acontecimentos postos no final do Primeiro Grande Conflito, no qual a Itália é um dos países vencedores, mas que não consegue

9 “Conceitos são unidades de significação que definem a forma e o conteúdo de uma teoria. Podem ser considerados como operações mentais que refletem pontos de vista verdadeiros e construídos em relação dinâmica com a realidade (sempre dentro de um quadro teórico determinado). Todo conceito é historicamente construído e para se entender seu alcance ou para reformulá-los, nas ciências sociais, se preconiza que sejam analisados em sua origem e percurso de forma crítica”. Cf. MINAYO, 2014, p. 176-177.

10 FROSINI, F. Struttura e datazione dei Quaderni. In: SEMINARIO SUI QUADERNI DEL CARCERE I SEDUTA ROMA. *Anais [...]*. Roma, 27 ottobre 2000. Disponível em: http://igsitalia.org/images/Seminari/Lessico/Struttura%20e%20datazione%20dei%20Quaderni_Frosini.pdf Acesso: 15 jun. 2021; LIGUORI, G. Genesi e struttura dei Quaderni del carcere di Gramsci. In: LABORATORIO PERMANENTE DI STUDI GRAMSCIANI. *Anais [...]*. Unical Seminario, 8 ottobre 2013. Disponível em: <https://laboratoriogramscianounical.files.wordpress.com/2013/11/genesi-e-struttura-dei-quaderni-del-carcere-di-gramsci-g-liguori.pdf> Acesso em: 4 ago. 2021; COUTINHO, C. N. Introdução. In: GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

11 LA PORTA, L. Crise orgânica. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.). *Dicionário Gramsciano (1926-1937)*. São Paulo: Boitempo, 2017b.

12 LA PORTA, 2017b, p. 163.

criar estabilidade política, econômica e social após a crise¹³. Nos *Cadernos*, La Porta identifica três situações demonstradas por Gramsci para elucidar esse momento de crise:

1) porque grandes massas, anteriormente passivas, entram em movimento, mas num movimento caótico e desordenado, sem direção, isto é, sem uma precisa vontade política coletiva; 2) porque classes médias que tiveram na guerra funções de comando e de representatividade foram privadas disto com a paz, ficando desocupadas justamente depois de fazer uma aprendizagem de comando etc.; 3) porque as forças antagônicas se revelaram incapazes de organizar em seu proveito esta desordem de fato¹⁴.

Esse momento, na análise de Gramsci, segundo La Porta, é identificado como crise de hegemonia, “momento em que a sociedade civil priva o Estado do apoio constituído pela direção, pela formação ideológica de funcionários e quadros dirigentes”¹⁵.

Outro aspecto a ser identificado na construção dessas categorias é o caráter dialógico que está posto no pensamento de Gramsci¹⁶. Nesse momento, o autor discute essas categorias, cuja finalidade não é só explicar esse tempo, mas compreendê-lo para nele intervir, com o objetivo de transformá-lo. É nessa vertente que essas categorias aqui postas em forma de apontamentos podem ser pensadas em pesquisas de educação, por trazerem na sua construção contribuições para interpretar o real, como também indicar estratégias políticas no campo político-educacional.

Por fim, esses apontamentos tiveram como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica de cunho teórico-analítico, visando identificar historicamente as relações sociais nos escritos de Gramsci, com destaque nos *Cadernos* em alguns de seus comentaristas e intérpretes.

O HOMEM E SUA FORMAÇÃO

Falar sobre o homem e sua formação no pensamento político-pedagógico de Gramsci é considerar a sua estabilidade conceitual nos *Cadernos* como também uma intensificação de releituras que faz de vários autores, como Marx, dentre outros¹⁷. Quando Gramsci escreveu o *Caderno 10*, cujo título é: “Alguns critérios gerais de método para a crítica da filosofia de Croce”, comenta Kanoussi que ele faz uma advertência sobre “a necessidade de estudar Croce segundo seus próprios critérios [...] os quais são parte de sua concepção geral filosófica”¹⁸.

13 Sobre isso, ver: SALVADORI, M. L. *Gramsci e il problema storico della democrazia*. Roma: Viella Libreria editrice, 2007; CHABOD, F. *L'Italia contemporanea (1918-1948)*. Torino: Einaudi Scuola, 1994.

14 LA PORTA, 2017b, p. 163.

15 LA PORTA, 2017b, p. 163.

16 Sobre isso, ver: BARATTA, G. *Antonio Gramsci em contraponto: diálogos com o presente*. São Paulo: Unesp, 2011; BARATTA, G. *As rosas e os Cadernos: o pensamento dialógico de Antonio Gramsci*. Rio de Janeiro: DF&A, 2004; GERRATANA, 1997.

17 FROSINI, F. *Da Gramsci a Marx: ideologia, verità e politica*. Roma: DeriveApprodi, 2009; BARATTA, G.; CATONE, A. (a cura) *Tempi moderni: Gramsci e la critica dell'americanismo*. Roma: Edizioni Associate, 1989; FROMM, E. *Conceito Marxista do homem*. Apêndice: Manuscritos econômicos e filosóficos de 1844 de Karl Marx. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1983

18 KANOUSI, D. *Una introducción a los cuadernos del Cárcel de Antonio Gramsci*. México: Plaza y Valdés, S. A. de C. V., 2000, *apud* FRANCIONI, 2000, p. 51.

Essa advertência de Gramsci resgatada por Kanoussi visa mostrar a importância e a influência que o pensamento de Benedetto Croce teve na cultura filosófica italiana nos primeiros anos de 1900. Nesse período, essa cultura era caracterizada por um vasto processo de crítica e de revisão da tradição laica e científica em que ocorre o revisionismo do idealismo italiano; Croce era uma das figuras centrais nesse processo¹⁹. A finalidade desse revisionismo foi implementar um “programa de reforma” da filosofia e da cultura italiana, como também lutar contra o materialismo e o cientificismo positivista e a reformulação da dialética hegeliana²⁰. Os temas postos nessa reforma ganham destaques e sustentação no grande número de publicação de Croce (cerca de 30 mil páginas publicadas entre 1882-1952). Segundo Bianchi²¹, isso mostra a sua grande contribuição ao ambiente literário e cultural de sua época e o coloca no centro das lutas políticas e sociais do seu tempo. Foi no centro desse debate que Gramsci, na sua juventude, tem os primeiros contatos com o pensamento de Croce, em Turim²².

Segundo as análises de Baratta²³, na leitura do *Caderno 10*, um dos focos é um tema fundamental da filosofia, a saber, o que é o homem, também tratado por Croce numa visão historicista e idealista. Baratta adverte que Gramsci, nesse *Caderno*, diferentemente de Croce quando analisa esse tema, acrescenta a relação do homem com a natureza e coloca o trabalho como ponto central dessa relação. Fazendo isso, Gramsci amplia o seu diálogo sobre o homem, indo não só ao encontro de Croce, mas também mostrando-se um anti-Croce²⁴ quando estabelece um diálogo com esse filósofo, indo além de sua compreensão metafísica do homem. Na compreensão de Baratta, no diálogo que Gramsci estabelece com Croce, a questão de fundo é o problema da formação do homem. O autor chama a atenção que, para Gramsci, o problema da formação passa pela perspectiva historicista, enfatizando que a natureza humana não deve ser pensada abstratamente, isto é, a partir da racionalidade de sua gênese. Segundo Gramsci, o homem na perspectiva historicista “é um processo, precisamente de seus atos”²⁵. Com tal referência, enfatiza a relação que este tem com o outro. Tal ênfase está em oposição à concepção metafísica do homem proveniente do catolicismo e da compreensão que Croce

19 Sobre outras figuras centrais desse período, ver: PICCIONI, L. *Ideologia e filosofia del neoidealismo italiano*. Italia: Pubblicazioni dell’università di Urbino, 1983; GARIN, E. *Con Gramsci*. Roma: Editori Riuniti, 1997; GARIN, E. Política e cultura in Gramsci (il problema degli intellettuali). In: ROSSI, P. (cura). *Gramsci e la cultura contemporanea: atti del convegno internazionale di studi gramsciani tenuto a Cagliari il 23-27 aprile 1967*. Vol. 1. Roma: Editori Riuniti – Istituto Gramsci, 1975.

20 PICCIONI, 1983.

21 BIANCHI, 2008.

22 Ver: LOSURDO, D. *Antonio Gramsci, do liberalismo ao “comunismo crítico”*. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

23 BARATTA, 2004.

24 Sobre isso, ver: BIANCHI, A. *O laboratório de Gramsci*. São Paulo: Alameda, 2008.

25 GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. p. 412.

tinha da constituição histórica do homem. Ou seja, Gramsci “concebe o homem como um indivíduo bem definido e limitado”²⁶. Assim, Gramsci conceberá o homem como uma série de relações ativas (um processo), na qual a individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. Porém, esse processo, para Gramsci, não é tão simples, quando pensado com a natureza e suas relações com o mundo, pois elas não são mecânicas e justapostas, mas orgânicas, mediadas por diversos organismos políticos e sociais. Nas suas palavras, “o indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos”²⁷.

É nessa relação orgânica e social que o homem entra em contato com o gênero humano como um todo e essa relação está ligada a outras mediações, tais como: o trabalho, a ciência, a técnica, tornando-o parte da natureza. Todavia, essa relação para ser autenticamente humana com a natureza não se realiza imediata e contemplativamente entre o homem e a natureza, mas ativa e consciente, e acontece por meio do trabalho e da técnica, vindo a corresponder a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual. Essa consciência permite a cada homem transformar e modificar todo o conjunto de relações sociopolíticas, compreendidas como ato político, isto é, o homem ativo modifica o ambiente, este entendido como um conjunto das relações de que todo indivíduo faz parte²⁸.

Manacorda²⁹, ao se referir ao processo de formação do homem em ensino e trabalho em Gramsci, mostra que o autor articula um diálogo entre esses itens a um sistema de relações e respondências, as quais são elementos de conhecimento e de cultura que interferem na existência social dos homens e na formação de hegemonias. Para Gramsci, o trabalho é multidimensional — daí ser atribuído por ele como o princípio educativo, e a sua organização interfere nas estruturas sociais, nas relações hegemônicas e nas transformações sociais.

Segundo Baratta e Catone³⁰, essa interferência do trabalho na vida social do indivíduo é constatada e considerada importante quando escreve o *Americanismo e Fordismo*. Asseveram que a introdução dessas formas de produção na Itália inicia uma minuciosa divisão do trabalho, intensifica a mecanização das operações repetitivas oriundas do taylorismo/fordismo e eleva consideravelmente a produtividade e a extração da mais-valia. Mas esse sistema que arregimenta

26 GRAMSCI, 1999, p. 413.

27 GRAMSCI, 1999, p. 413.

28 GRAMSCI, 1999.

29 MANACORDA, M. A. *Marx e la pedagogia moderna*. Roma: Editori Riuniti, 1966. p. 118-121.

30 BARATTA; CATONE, 1989.

grandes massas de operários e os submete à rigorosa disciplina da fábrica não era apenas um conjunto eficiente de técnicas de trabalho, pois veicula um modelo de comportamento na vida cotidiana e no ordenamento racional da sociedade, junto aos modernos artefatos e a um projeto orgânico de sociabilidade orientado para inculcar formas de vida em sintonia com as necessidades da industrialização e a garantir a hegemonia da classe dominante. Baratta e Catone³¹ salientam que, quando o autor expõe sobre o advento do Americanismo e Fordismo na Itália, enfatiza que nasce uma nova fase da civilização ocidental que comporta uma nova cultura e uma nova organização do trabalho e da sociedade que, por sua vez, produz um fenômeno ainda mais extraordinário, a saber, a formação de um novo tipo de homem, com vistas à adaptação às novas exigências desse processo produtivo.

No entendimento de Gramsci, “na América, a racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo: esta elaboração está até agora na fase inicial e, por isso, (aparentemente) idílica”³². Continua Gramsci,

[...] os trabalhadores qualificados italianos, nem como indivíduos nem como sindicatos, nem ativa nem passivamente, jamais se opuseram às inovações tendentes a uma diminuição dos custos, à racionalidade do trabalho, à introdução de automatismos mais perfeitos e de mais perfeitas organizações técnicas do conjunto da empresa³³.

O próprio Gramsci³⁴, como protagonista do semanário *L’Ordine Nuovo*³⁵ e de um projeto portador de “novas e maiores exigências industriais”, assinala que essa foi uma tentativa utilizada pelo industrial Agnelli. No semanário, observa, por meio da sua proposta de escola no complexo da Fiat, o instituir de uma escola de operários e técnicos especializados, tendo em vista uma radical mudança industrial e do trabalho mediante sistemas “racionalizados”. A YMCA tentou criar cursos de “Americanismo” abstrato, mas, apesar das importantes somas investidas, eles fracassaram.

Embora Gramsci tenha investido numa escola da fábrica, no contexto da implementação do Americanismo e Fordismo, na contramão desse cenário, a sua concepção de trabalho adquire grande atualidade não apenas pelas críticas ao sistema produtivo como pela estrutura da sociedade que não se alterou. No campo dessa implementação, Gramsci apresenta uma visão unitária de mundo e a proposta de formação de um “trabalhador coletivo”, cuja ação não fica

31 BARATTA; CATONE, 1989.

32 GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Vol. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 248.

33 GRAMSCI, 2001, p. 257.

34 GRAMSCI, 2001, p. 258.

35 Sobre isso, ver: MUSSO, S. Operai e cultura del lavoro nell’ “Ordine Nuovo”. In: SBARBERI, F. (org.). *Teoria politica e società industriale: ripensare Gramsci*. Torino: Bollati Boringhieri, 1988; ANGELINO, C. *Gramsci al tempo de L’Ordine Nuovo (1919-1920): un intellettuale di vedute europee*. Roma: Riuniti, 2014.

estabelecida apenas na fábrica, mas em esferas mais amplas da divisão do trabalho nacional e internacional³⁶. É nessa visão de trabalho de Gramsci que é preciso encontrar a matriz “ontológica do trabalho” que permita ao trabalhador não apenas “*desempenhar uma função essencial no campo produtivo*”³⁷, [...] mas fazer-se protagonista de uma reforma econômica, intelectual e moral”³⁸, que conduza a “pensar, estudar, dirigir ou controlar quem dirige”³⁹ e a criar um processo de socialização da produção e da política.

Nesse processo formativo de *um novo homem*, salienta que deve ser buscado no contexto de uma nova sociedade, que não seria a americana, mas uma sociedade que pudesse “transformar em reino da liberdade”⁴⁰ o que hoje está sendo o reino da necessidade. Gramsci tem a convicção de que o industrialismo é a medida de uma relação pedagógica exigente, rigorosa, baseada em conhecimento científico-técnico em um comportamento coerente no trabalho e na vida. Assume consistência, também, numa nova concepção de trabalho que faz do homem o protagonista da história e da humanização. Salienta o sentido de se rever as conexões entre um projeto industrial e um projeto educacional, sem temores e sem retrocessos históricos, de modo a construir a ponte entre produção e escola, entre necessidade e liberdade, entre formação geral e formação específica. Por último, trata-se de um princípio educativo que supere essa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, cuja consequência tem sido cada vez mais a fragmentação da classe trabalhadora⁴¹.

Essas observações tornam claro que Gramsci era a favor das inovações do mundo do trabalho, embora observasse que elas traziam para o seio da sociedade mudanças não só no âmbito do processo produtivo, como também nos aspectos socioculturais. Considerava que o homem nunca poderia ser reduzido à figura conceitual de *homo faber* ou *homo oeconomicus*, pois o homem é sempre um polo ativo de múltiplas relações e influências, num processo existencial aberto ao devir. Nesse sentido, concebe o ser humano como um projeto e um processo, que construirão o homem mesmo e os outros em relações orgânicas, cujo caráter norteador é a sua práxis, na qual o homem conferirá suas relações interpessoais e sociais. Se o desenvolvimento da individualidade, o fortalecimento da personalidade e o autoconhecimento são pressupostos da realização coletiva, é a própria ação política que gerará as condições para o

36 GRAMSCI, 2001, p. 312-312.

37 GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 15-16.

38 GRAMSCI, 2002, p. 19.

39 GRAMSCI, 2002, p. 49.

40 Sobre isso, ver: MANACORDA, 1966.

41 MANACORDA, M. A. Humanismo de Marx e industrialismo de Gramsci. In: SILVA, T. T. (org.). *Trabalho, Educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

desenvolvimento pleno da individualidade. O autoconhecimento só é válido se provocado pela inserção do indivíduo nos domínios da história, da história de sua espécie, da história de sua classe social⁴².

O autoconhecimento preconizado por Gramsci como condição para a ação política, conseqüentemente, não é apenas individual, o que caberia aos domínios da psicologia, mas deve ser político e cultural e atribuído à educação e à cultura. Tal ação visa promover entre a classe trabalhadora o conhecimento que valorize a história do trabalho, a elevação do autoconceito coletivo e a transformação da sociedade por meio da realização humana. Nesse sentido, Gramsci acena para uma compreensão ampliada do trabalho, o qual passa a ter um caráter educativo.

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

O trabalho como princípio educativo é uma das categorias mais importantes do pensamento político-educacional de Gramsci. Ela aparece em vários *Cadernos*, em contexto de discussões variadas, o que torna difícil uma leitura interpretativa linear dessa categoria, daí a escolha do *Caderno 12*⁴³. Esse escrito é o que mais possibilita trazer à tona o trabalho como princípio educativo, pela forma como está estruturado, em três textos, como observa Nosella⁴⁴. O primeiro centra-se na teoria geral da produção histórica dos intelectuais e da escola como instituição própria que os forma. Aqui, a noção de escola refere-se a todo tipo de organização cultural para a formação dos intelectuais, sendo que essas organizações são criadas e sustentadas historicamente pelas diferentes práticas ou forças produtivas da sociedade. O segundo está na relação orgânica da escola com a sociedade tradicional do passado, nos seus aspectos cotidianos e históricos, nos quais Gramsci constata o caráter “desinteressado” da escola. Mostra que o ensino das línguas greco-latinas na escola tradicional não era um ensino profissionalizante, no sentido “interessado”, e, sim, formativo-desinteressado. No ensino do grego e do latim não se pressupunham o uso e a necessidade imediatos, mas assimilar valores ético-culturais das civilizações que falavam aquelas línguas e, ao mesmo tempo, adquirir mecanismos lógicos e habilidades técnicas próprias da gramática. No terceiro, o filósofo sardo parte da crise pedagógica da escola tradicional e entende que não houve resposta adequada, por parte da pedagogia moderna ativa, às transformações socioeconômicas que estavam ocorrendo na Itália

42 GRAMSCI, 1999.

43 Após o término deste artigo, tive o primeiro contato com o texto de Giovanni Sameraro (*Intelectuais, educação e escola: um estudo do Caderno 12 de Antonio Gramsci*. São Paulo: Expressão Popular, 2021), cujo tema central é: *Intelectuais, educação e escola: um estudo do Caderno 12 de Antonio Gramsci*. Nesse livro, o autor, um conceituado estudioso de Gramsci, faz um estudo teórico e filológico proposto no tema do livro.

44 NOSELLA, P. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 108-109.

após a Primeira Guerra Mundial, o que o remete a indicar, em princípio, a “escola” do Partido que representava a classe social historicamente emergente envolvida por uma civilização moderna do trabalho industrial e técnico.

A forma como está estruturado o *Caderno 12* mostra que o trabalho está integrado com o momento educativo, sendo um processo autônomo e primário do ensino, que não pode ser confundido com as demais pedagogias tradicionais das escolas de ofício, nem mesmo com o trabalho *snob* ou de recreação das tendências pedagógicas progressistas. O que ocorre, nessa integração, esclarece Manacorda⁴⁵, é que Gramsci coloca “o conceito e o fato” do trabalho como princípio educativo imanente da escola elementar, sendo esse momento conceitual e fátual considerado como o momento teórico e prático.

Essa proposta do trabalho como princípio educativo visa ser o fundamento da escola elementar, cujos elementos educativos são, segundo Gramsci “*as primeiras noções de ciências naturais e as noções de direitos e deveres do cidadão*”⁴⁶. Essa premissa teórica encontra a sua organização na “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”⁴⁷.

No entendimento de Gramsci, o processo histórico manifestado no trabalho é um processo de humanização. A atividade econômico-produtiva, mediante a qual o homem, pela via do trabalho, transforma e socializa a natureza, é possível pela atividade político-cultural, com a qual o homem se ordena a si mesmo individualmente e como sociedade. Esse movimento pelo trabalho, que transforma e socializa a natureza, consiste na unificação da *societas rerum* e da *societas hominum* e na concepção da realidade do trabalho, que liberta o homem dos pressupostos de uma visão de mundo livre da magia, do folclore e do senso comum. A sociedade dos homens é criada e se transforma por meio do trabalho, com a base no conhecimento da sociedade e das coisas, cuja essência está no trabalho e no princípio educativo⁴⁸.

Tal criação e transformação pretendem infundir suas formulações baseadas em sua filosofia da práxis, entendida como crítica do senso comum e crítica das filosofias individuais pelo intelectual. Porém, lembra-nos que a essência do intelectual não está em sua eloquência senão na inserção de uma vida ativa e prática, como construtor e organizador. Todo homem,

45 MANACORDA, 1966, p. 118.

46 GRAMSCI, 2000, p. 42. (grifos nossos)

47 GRAMSCI, 2000, p. 33.

48 GRAMSCI, 1999, p. 414-415.

com a independência de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual, participando de uma concepção do mundo e promovendo novas maneiras de pensar. O tipo de trabalho, como consequência, está intrinsecamente vinculado à forma das relações sociais, e não à especificidade do trabalho, seja manual ou intelectual, pois, segundo o filósofo, “não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*”⁴⁹.

Essa união é comentada por Manacorda em “o novo intelectualismo” e o “*itinerarium mentis*”⁵⁰, ao dizer que o trabalho manual mais primitivo contém em si um aspecto intelectual, que o técnico é o novo tipo de intelectual, o qual não pode mais ser puro orador, mas construtor e organizador⁵¹. Gramsci propõe um novo humanismo que está intrinsecamente unido ao domínio científico e técnico do homem sobre a natureza. Trata-se de um humanismo do trabalho, um trabalho que tem uma dimensão mais ampla que a dimensão didático-moral habitual nas escolas ativas.

Outro aspecto possível de identificar no *Caderno 12* é o trabalho enquanto cerne constitutivo do ser humano. Nesse sentido, Gramsci⁵² desenvolveu os traços da filosofia da práxis, inaugurada por Marx, e mostra que a *ontologia* (a essência constitutiva) do ser humano não nasce de uma presumível natureza intrínseca e universal, mas se forma histórica e socialmente pelo “trabalho, que é o modo próprio do homem de participar ativamente da vida da natureza para transformá-la e socializá-la”⁵³. Essa atividade que, como Gramsci enfatiza, não está apenas voltada a transformar a natureza, mas também a socializá-la, desenvolve-se particularmente com “o método experimental”.

Comenta Manacorda⁵⁴ que Gramsci não descuida dos fatores econômicos e da *base estrutural*; antes, aprofunda os nexos dialéticos entre estrutura e superestrutura e dedica-se a analisar o trabalho também como parte integrante da esfera superestrutural, como componente essencial do processo educativo. Como vimos anteriormente, o homem entra em relação com a natureza, de forma ativa, pelo trabalho e pela técnica. Gramsci⁵⁵ coloca na base da formação humana e da escola o conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem. Em outro momento, Manacorda⁵⁶ mostra que essa base da formação humana e da escola “adquire um novo equilíbrio. O conceito de um

49 GRAMSCI, 2000, p. 53. (Grifos do autor).

50 MANACORDA, M. A. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p. 183-185.

51 MANACORDA, 1990, p. 184

52 GRAMSCI, 2000.

53 GRAMSCI, 2000, p. 43.

54 MANACORDA, M. A. (org.). *L'alternativa pedagogica*. Firenze: La nuova Italia, 1980.

55 GRAMSCI, 2000, p. 43.

56 MANACORDA, 1990, p. 243.

novo humanismo concretiza-se, assim, no humanismo do trabalho, um trabalho que tem uma dimensão bem mais ampla que a dimensão didático-moral habitual nas escolas ativas”. O que Gramsci está chamando a atenção é que o trabalho não pode ser apenas circunscrito ao âmbito da produção material, mas passa a ser considerado “princípio educativo” que permeia também as mais diversas atividades humanas: a educação, a escola, a cultura, a construção e a direção da sociedade. É conferido a ele um caráter de formação humana, não só de organização da sociedade, mas, como lembra Del Roio⁵⁷, Gramsci confere ao trabalho uma dimensão política, cujo fundamento é a hegemonia.

Com essa dimensão política do trabalho, ocorre, segundo Del Roio⁵⁸, a ampliação do conceito de trabalhador. Mostra o autor que o princípio gramsciano de que todos os homens são trabalhadores e intelectuais indica um horizonte de emancipação do homem, do desenvolvimento de sua personalidade, como também a superação da divisão intelectual do trabalho. Essa ampliação permite que Gramsci dilate o conceito de trabalhador situando-o em relação de *organicidade* com toda a realidade social e política. Na compreensão do trabalhador socializado, de fato, fazem parte as mais diversas funções que operam na sociedade, formando, assim, uma conexão indissolúvelmente articulada entre produção, ciência, política, economia, sistema social e estruturação do Estado. Segundo as análises de Del Roio⁵⁹, no pensamento político e histórico de Gramsci há a demonstração de como as classes subalternas podem se tornar *dirigentes* e formar *intelectuais orgânicos* para exercer “funções organizativas em sentido amplo, seja no campo da produção, seja no campo da cultura, seja no campo administrativo-político”. Para vir a ter a função de dirigente, segundo Gramsci⁶⁰, “devem tornar-se organizadores de todas as funções inerentes ao orgânico desenvolvimento de uma sociedade integral, civil e política”.

Nesse sentido, o trabalho é visto por Gramsci no contexto histórico-social e das relações sociopolíticas. Daí o filósofo sardo estar convencido de que

[...] o critério de distinção do intelectual não deve ser procurado no intrínseco da sua atividade intelectual, mas no conjunto do sistema das relações sociais, assim como o operário ou proletário não é especificamente caracterizado pelo trabalho manual ou instrumental [...] mas deste trabalho em determinadas condições e relações sociais⁶¹.

Para Frosini⁶², quando analisa o conceito de trabalho em Gramsci, o que o filósofo enfatiza é o trabalho na sua existência, não somente o que é constituído pelo fato de o homem

57 DEL ROIO, M. (org.). *Gramsci e a emancipação do subalterno*. São Paulo: UNESP, 2018.

58 DEL ROIO, 2018.

59 DEL ROIO, 2018, p. 169-200.

60 GRAMSCI, 2000, p. 24.

61 GRAMSCI, 2000, p. 18.

62 FROSINI, F. Trabalho. In: LIGUORI, G.; VOZA, P (org.). *Dicionário Gramsciano (1926-1937)*. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 776-777.

criar, pelo trabalho, instrumentos para se adaptar à natureza ou por incrementar a sua produção e a sua eficiência administrativa, mas porque o trabalho é princípio educativo fundamental que articula todas as suas atividades da vida humana e social.

ESCOLA, TRABALHO E SOCIEDADE⁶³

Como observado anteriormente, com os estudos de Nosella⁶⁴, escola, trabalho e sociedade são categorias fundamentais do pensamento educacional de Gramsci. Para além de uma compreensão do trabalho, como identificado no *Caderno 12*, é preciso buscar novos horizontes abertos pelo filósofo sardo, que indicam a compreensão da sua visão integral de trabalho. Além do *Caderno 12*, é preciso levar em consideração também outros escritos, principalmente o *Caderno 11*.

Identificamos, anteriormente, que na compreensão de Nosella⁶⁵, quando discute a escola unitária no “Caderno 12, para melhor perceber o sentido exato da escola unitária, é preciso complementar as anotações do Caderno 12 com algumas extraídas de outros cadernos, sobretudo o Caderno 22 (Americanismo e Fordismo) e o Caderno 11 (Introdução à Filosofia)”. Essa complementação sugerida por Nosella visa dar a dimensão dialogal que Gramsci faz com o corpo de seus escritos, ou seja, a articulação entre a escola e a política com o trabalho enquanto princípio educativo.

A ampliação do seu diálogo com seus outros escritos propõe a elaboração da sua proposta de escola em profunda simbiose com os problemas reais da sociedade e com o mundo do trabalho. A proposta de escola de Gramsci visa à unidade entre formação teórica e vida real, e não o que estavam considerando as escolas profissionais “preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, que predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada”⁶⁶. A sua proposta de uma escola de tendência democrática

[...] não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade⁶⁷.

63 A opção de abrir um outro item tem duas finalidades neste texto. A primeira é identificar que Gramsci continua a sua discussão sobre tais categorias, indicadas nesses apontamentos, em outros *Cadernos*. A segunda é simplesmente didática. Embora, não podemos esquecer: essas categorias valorizadas como analíticas não foram o ponto final, mas o começo da sua ação.

64 NOSELLA, 1992.

65 NOSELLA, 1992, p. 120.

66 GRAMSCI, 2000, p. 49.

67 GRAMSCI, 2000, p. 50.

Essa compreensão de Gramsci acena para a necessidade de criar uma escola única inicial, de cultura geral, humanista, formativa, que possa combinar sabiamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) com o desenvolvimento da capacidade do trabalho intelectual. Essa proposta não estava limitada apenas a preparar profissionais tecnicamente ativos e disciplinados, mas, principalmente, voltada para a formação de pessoas autônomas, criativas e socializadas, especializados políticos que se preparam não para executar passivamente tarefas, mas para conduzir criativa e coletivamente todo o processo produtivo e a organização da sociedade inteira. Produzir também uma visão unitária, esta derivada da concepção do trabalho entendido na sua integralidade, capaz de desenvolver todas as potencialidades do ser humano e de interagir com todos os organismos da sociedade. Essa concepção de escola não aceitava o projeto da “escola profissional para as classes instrumentais e a clássica para as classes dominantes e os intelectuais”⁶⁸. Por isso, contrariamente à concepção dualista e elitista, a escola caracterizada como “escola única ou unitária deve estabelecer a unidade entre escola e vida e tornar-se não só ativa, mas ‘criativa’”⁶⁹. Essa escola tem a condição de conduzir à autonomia e à responsabilidade e de integrar dialeticamente conhecimento e sociedade, trabalho intelectual e industrial, de modo a articular o que é específico da universidade e da Academia (os centros especializados de caráter prático-produtivo, a indústria, a banca, a administração, o comércio, a agricultura etc.), com todas as “*atividades vinculadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho*”⁷⁰.

Lombardi, ao se referir à *pédagogie marxiste d’Antonio Gramsci*, salienta em *École et monde du travail*⁷¹ que as ideias de Gramsci referentes à escola e ao mundo do trabalho apontam para um novo humanismo, cuja referência está posta no *Caderno 10*, no tema “quem é o homem?”. Lembra Lombardi que a resposta dada por Gramsci a essa pergunta não está no homem singular. Essa resposta e a forma como Gramsci faz a pergunta sobre a natureza do homem aplicam-se aos critérios da filosofia da práxis. Ao seguir esse critério, nosso autor descarta a concepção metafísica do homem, como também o distanciamento de qualquer naturalismo simplista e do materialismo vulgar tão presentes na filosofia italiana. Como vimos anteriormente, “o homem é um processo, precisamente o processo de seus atos”⁷², ou seja, é

68 GRAMSCI, 2000, p. 33.

69 GRAMSCI, 2000, p. 33.

70 GRAMSCI, 2000, p. 41. (Grifos nossos)

71 LOMBARDI, F. *La pédagogie marxiste d’Antonio Gramsci*. Toulouse: Editions Edouard Privat, 1971.

72 GRAMSCI, A., 1999, p. 412.

o homem que faz a sua história. Esse fazer história é a premissa de toda a história humana, ou seja, é a sua existência enquanto indivíduos humanos e nisso se funda o materialismo histórico⁷³.

Esse argumento encontra eco na proposta de escola unitária, que permitia, ainda, a identificação entre filosofia e política, na medida que essa proposta de escola elege uma outra concepção do mundo, enquanto um feito político. Sendo assim, sugere, em princípio, que na construção e na concepção desse mundo deve haver um inventário que trate da crítica das heranças que o processo histórico fundou em cada ser humano. Esse é o primeiro passo para tornar unitários e coerentes os pressupostos, superando a dominação ideológica e a subordinação intelectual, entendida, esta última, como adaptação de uma concepção de mundo, estranha e recebida por outro grupo pela submissão. O que mostra Gramsci⁷⁴ é que “todos os homens são filósofos” e têm, na espontaneidade e na linguagem, no sentido comum e no bom senso, seus limites. Uma concepção externa se impõe ao ser humano, fazendo que seu pensamento seja acrítico, desagregado e ocasional. A construção de uma concepção “unitária e coerente” deve partir da crítica da própria concepção do mundo que esteja baseada no senso comum. As formulações teóricas encontradas em Gramsci entrelaçam as múltiplas categorias elaboradas pelo filósofo.

HEGEMONIA, EDUCAÇÃO E POLÍTICA

Sobre a questão da hegemonia, estamos diante de uma das categorias mais relevantes de seu pensamento político⁷⁵ e, talvez, da que mais se escreveu. Porém, para a finalidade desse texto, vou limitar-me aos apontamentos referentes à sua relação pedagógica, embora reconheça outras categorias que estão inerentemente relacionadas, quando pensadas no seu campo político⁷⁶ e educacional⁷⁷. Segundo Gramsci⁷⁸, “toda relação de hegemonia é necessariamente

73 GRAMSCI, 1999, p. 413-414.

74 GRAMSCI, 1999, p. 93.

75 Essa importância decorre do fato de ser o fio condutor que liga a filosofia à história, mas não só, ela introduz uma temática vital para a teoria política gramsciana: a relação entre a força e o consenso ativo. Sobre isso, ver: LA PORTA, L. Consenso. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. (org.). *Dicionário Gramsciano (1926-1937)*. São Paulo: Boitempo, 2017a.

76 Sobre hegemonia, ver: COSPITO, G. Egeonia. In: FROSINI, F.; LIGUORI, G. *Le parole di Gramsci: per un lessico dei Quaderni del Carcere*. 3ª ristampa. Roma: Carocci, 2010; VACCA, G. *Modernidades alternativas. O século XX de Antonio Gramsci*. Brasília: Fundação Astrogildo Pereira, 2016; DI BIAGO, A. Hegemonia leninista, hegemonia gramsciana. In: AGGIO, A.; HENRIQUES, L. S.; VACCA, G. (org.). *Gramsci no seu tempo*. Brasília: Fundação Astrogildo Pereira; coedição, Rio de Janeiro: Contraponto, 2010; GRUPPI, L. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

77 Sobre hegemonia no campo educacional, ver: BUTTIGIEG, J. A. Educação e hegemonia. In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. *Ler Gramsci: entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003; BROCCOLI, A. *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*. Firenze: La nuova Italia, 1974; PAOLI, N. J. *Ideologia e hegemonia: as condições de produção da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Autores Associados, 1981; JESUS, A. T. de. *Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci*. São Paulo: Cortez, 1989; JESUS, A. T. de. *O pensamento e a prática escolar de Gramsci*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

78 GRAMSCI, 1999. p. 399.

uma relação pedagógica”. Quando Gramsci destaca o conceito de hegemonia como “relação pedagógica”, demonstra não só as dimensões sociais e políticas de uma sociedade, implícita nessa “relação”, mas também sua totalidade cultural, ou seja, o entendimento que Gramsci tinha da educação como fator de transformação social, que se inscreve no contexto mais amplo do problema das relações entre educação e política. Ele entendia que esse problema só pode ser adequadamente analisado se a política e a educação forem vistas em suas especificidades, de tal modo que uma não se dilua na outra, como lembra-nos Saviani⁷⁹, pois ambas pressupõem práticas distintas, dotadas cada uma de especificidade. Sendo que “a especificidade da prática política se define pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários antagônicos”⁸⁰, enquanto que “a especificidade da prática educativa se define pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários não-antagônicos”⁸¹. Na ação política, busca-se vencer o adversário numa relação de contrários; na ação educativa, procura-se os interesses da outra parte com a qual se relaciona, ou seja, na política, fundamenta-se na coerção, constituindo uma relação de dominação; na educação, funda-se na persuasão, configurando uma relação de hegemonia.

Essa dialética entre educação e política, em princípio, revela a educação como um elemento de transformação social, ou seja, em seu caráter pedagógico, ela assume uma luta política, num esforço revolucionário, visando à desarticulação do poder de classe burguesa e à construção do novo bloco histórico. Nesse sentido, a educação revela-se como fator de transformação social, também em seu caráter intrínseco de apropriação do saber historicamente acumulado, à medida que, por meio dela, os homens podem apoderar-se da ciência, da tecnologia, da filosofia, da arte etc. Esse saber, ao ser apropriado pelos homens, serve como elemento de sua afirmação e emancipação cultural na luta pela desarticulação do poder capitalista e pela organização de uma nova ordem social, cuja finalidade seja também a consciência de classe.

Broccoli⁸², ao se referir a *la fondazione del concetto di hegemonia e l’educazione del proletariato*⁸³, compreende que, em Gramsci, a relevância da conquista de um novo saber está na substituição de uma hegemonia. Isso, no aspecto educativo, significa uma luta contra o senso comum e a construção de uma compreensão crítica da realidade que seja o ponto de partida de uma nova realidade social, de uma nova hegemonia. É a compreensão das contradições

79 SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvaturas da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p. 92.

80 SAVIANI, 1999, p. 99.

81 SAVIANI, 1999, p. 99.

82 BROCCOLI, 1974.

83 BROCCOLI, 1974, p.11-87.

para transformá-las numa concepção de mundo unitária e coerente. Tal luta se dá pelo fato de que, para Gramsci, o senso comum compõe-se de resíduos difusos, acríticos, incoerentes, das diversas religiões, superstições pré-científicas, que configurariam o homem-massa. Nesse sentido, a construção crítica da realidade incorpora-se à capacidade crítica de discernimento, no qual o sujeito histórico (o educando) tende a conhecer as bases e as metas de sua práxis social, ou seja, uma concepção de mundo mais crítica e coerente. É assim que Gramsci contrapõe ao homem-massa o sujeito histórico.

Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte? Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. [...] 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; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais⁸⁴.

A partir dessas afirmações, observa Broccoli⁸⁵ que a escola tem um papel fundamental na difusão e socialização da cultura mais avançada, cuja finalidade política é penetrar na população, com vistas a uma hegemonia cultural que garanta a hegemonia política e o controle social mediante o consenso. Esse controle passa por um processo no qual as ações dos homens têm uma relação orgânica e concomitante com a história. A natureza do homem se identifica com sua história, dando a esta o significado de troca e transformações. Nesse sentido, esclarece Gramsci:

O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente individuais e subjetivos e de elementos de massa e objetivos ou materiais com os quais o indivíduo está em relação ativa. Transformar o mundo externo, as relações gerais, significa potencializar-se a si mesmo, desprover-se de si mesmo. [...] O homem é essencialmente “político”, porque a atividade para transformar e dirigir conscientemente os outros a história realiza sua “humanidade”, sua “natureza humana”⁸⁶.

84 GRAMSCI, 1999, p. 94-96.

85 BRUCCOLI, 1974.

86 GRAMSCI, 1999, p. 406-407.

Nessa atividade, como vimos anteriormente, está a questão da hegemonia, ou seja, a conquista do consenso, que aponta para todos os homens como sujeitos que se estabelecem mediante a sociedade civil, na qual trava-se a luta pela hegemonia; sendo a sociedade civil o terreno em que as batalhas entre concepções do mundo estão opostas, sendo a luta pela hegemonia ideológica crucial. Ao mesmo tempo, a luta dentro da escola e dentro dos outros meios de hegemonia ideológica torna-se essencial ao questionamento da dominação de classes. A ação pedagógica é, nesse contexto, uma ação política, cujo cerne é a rejeição de um voluntarismo absoluto. Acentua a formação integral do homem que, na sua compreensão, passa pela escola única.

[...] escola única inicial de cultura geral, humanística, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo⁸⁷.

Essa escola única, como vimos anteriormente, é entendida como uma organização que desenvolve pressupostos para a conquista da hegemonia dos homens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As preocupações que nortearam estes apontamentos foram: verificar, a partir do pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci, como ele identificou e trabalhou algumas categorias analíticas, considerando as transformações sociopolíticas do seu tempo. Essa preocupação teve por objetivo compreender tais categorias e como elas tornaram-se fundamentais não só para o desenvolvimento do seu pensamento político-pedagógico, como também na sua ação.

Como parte dessa preocupação, focalizou as categorias homem, formação e trabalho. Constatou, em um primeiro momento, que tais categorias são elementos constitutivos do ensino e não são antagônicas, mas complementares no processo educativo. Nesse sentido, a concepção de trabalho, em Gramsci, parte da relação entre o homem e a natureza. Nessa relação, para o autor, está o problema da formação do homem numa perspectiva historicista, enfatizando que a natureza humana não deve ser pensada abstratamente, isto é, a partir da racionalidade ou da animalidade da gênese humana. No entendimento de Gramsci, o processo histórico manifestado no trabalho é um processo de humanização. É uma atividade econômico-produtiva mediante a qual o homem, pela via do trabalho, transforma e socializa a natureza, sendo isso possível pela atividade político-cultural, com a qual o homem se ordena individualmente e como sociedade.

87 GRAMSCI, 2000, p. 33-34.

Identificamos, ainda, que nessa articulação entre trabalho, homem e natureza estão postas relações e respondências articuladas com a cultura que interferem na existência social dos homens e na formação de hegemonias. Nesse sentido, o trabalho está além da sua manifestação econômica. É multidimensional, um princípio educativo, cuja função político-educacional é organizar e interferir nas estruturas sociais, nas relações hegemônicas e nas transformações sociais.

Outro aspecto identificado foi a devida importância que se deu para o processo de formação de um novo homem no contexto de uma nova sociedade. Esse processo segue acompanhado de uma profunda crítica do industrialismo, na medida em que este assume uma relação pedagógica exigente, rigorosa, baseada em conhecimento científico-técnico e um comportamento coerente no trabalho e na vida, em que uma nova concepção de trabalho faz do homem o protagonista da história e da sua humanização.

Outro aspecto de sua contribuição foram as suas considerações sobre as inovações do mundo do trabalho e os aspectos socioculturais que estavam presentes no processo produtivo. No âmbito dessas considerações, acentua que o homem nunca deveria ser reduzido à figura conceitual de *homo faber* ou *homo oeconomicus*, sendo o homem sempre um marco ativo de múltiplas relações.

Verificou-se, ainda, que no seu pensamento político-pedagógico a categoria hegemonia assume uma relação pedagógica quando pensada de modo dialético. Gramsci demonstra não só as dimensões sociais e políticas de uma sociedade, implícita nessa relação, mas também sua totalidade cultural. No seu entendimento, tinha a educação como fator no processo de transformação social, que se inscreve no contexto das relações dialéticas entre educação e política. Nesse processo dialético entre educação e política, que, por sua vez, revela a educação como um elemento de transformação social, ou seja, em seu caráter pedagógico, ela assume a luta política num esforço revolucionário, visando à desarticulação do poder da classe dominante e à construção do novo bloco histórico. Essa luta política, no campo educacional, revela a educação enquanto um fator contra-hegemônico e de transformação social, como também a apropriação do saber historicamente acumulado, em que a classe dominada se apodera da ciência, da tecnologia, da filosofia e da arte. Esse saber, ao ser apropriado por essa classe, serve como elemento de sua afirmação e emancipação cultural, na luta pela desarticulação, tendo em vista a organização de uma nova ordem social, bem como a consciência de classe.

Por fim, a relevância dessas categorias, aqui sumariamente indicadas, visam contribuir para o debate em meio às transformações que estão ocorrendo no campo das políticas

educacionais, nas formas de trabalho e produção e na gestão escolar, em que o trabalho e a educação assumem cada vez mais um caráter econômico e a gestão escolar sofre um processo de descentralização, desinstitucionalização, desvalorização e desintegração. O pensamento de Antonio Gramsci é atual por trazer no seu conteúdo o caráter emancipador de uma escola cujo trabalho é o princípio educativo. Embora precisemos ter, em nossas práticas, a atualidade do pensamento de Gramsci, devemos considerar o seu distanciamento histórico, ou seja, o seu momento vivencial.

REFERÊNCIAS

- AGGIO, A.; HENRIQUES, L. S.; VACCA, G. (org.). *Gramsci no seu tempo*. Brasília: Fundação Astrogildo Pereira; coedição, Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.
- ANGELINO, C. *Gramsci al tempo de L'Ordine Nuovo (1919-1920): un intellettuale di vedute europee*. Roma: Riuniti, 2014.
- BARATTA, G. “L’egemonia nasce dalla fabbrica”. In: BARATTA, G.; CATONE, A. (a cura). *Tempi moderni: Gramsci e la critica dell’americanismo*. Roma: Edizioni Associate, 1989.
- BARATTA, G. *Antonio Gramsci em contraponto: diálogos com o presente*. São Paulo: Unesp, 2011.
- BARATTA, G. *As rosas e os Cadernos: o pensamento dialógico de Antonio Gramsci*. Rio de Janeiro: DF&A, 2004.
- BARATTA, G.; CATONE, A. (a cura). *Tempi moderni: Gramsci e la critica dell’americanismo*. Roma: Edizioni Associate, 1989.
- BIANCHI, A. *Gramsci entre os dois mundos: política e tradução*. São Paulo: Autonomia Libertária, 2020.
- BIANCHI, A. *O laboratório de Gramsci*. São Paulo: Alameda, 2008
- BOBBIO, N. *Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea*. São Paulo: Unesp, 1997.
- BROCCOLI, A. *Antonio Gramsci e l’educazione come egemonia*. Firenze: La nuova Italia, 1974.
- BUTTIGIEG, J. A. Educação e hegemonia. In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. *Ler Gramsci: entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BUZZ, A. R. *La teoria política de Antonio Gramsci*. Barcelona: Fontanella, 1969.
- CHABOD, F. *L’Italia contemporanea (1918-1948)*. Torino: Einaudi Scuola, 1994.

CHEPTULIN, A. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

COSPITO, G. Egemonia. In: FROSINI, F.; LIGUORI, G. *Le parole di Gramsci: per un lessico dei Quaderni del Carcere*. 3ª ristampa. Roma: Carocci, 2010.

COUTINHO, C. N. Introdução. In: GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. *Ler Gramsci: entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DEL ROIO, M. *Gramsci e a emancipação do subalterno*. São Paulo: Unesp, 2018.

DI BIAGO, A. Hegemonia leninista, hegemonia gramsciana. In: AGGIO, A.; HENRIQUES, L. S.; VACCA, G. (org.). *Gramsci no seu tempo*. Brasília: Fundação Astrogildo Pereira; coedição, Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

DIAS, E. F. Sobre a leitura dos textos gramscianos: usos e abusos. *Idéias*, Campinas, SP, ano 1, n. 1, p. 111-134, jan./jun. 1994.

FROMM, E. *Conceito Marxista do homem*. Apêndice: Manuscritos econômicos e filosóficos de 1844 de Karl Marx. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1983

FROSINI, F.; LIGUORI, G. *Le parole di Gramsci: per un lessico dei Quaderni del carcere*. 3ª ristampa. Roma: Carocci, 2010.

FROSINI, F. *Da Gramsci a Marx: ideologia, verità e politica*. Roma: DeriveApprodi, 2009.

FROSINI, F. Struttura e datazione dei Quaderni. In: SEMINARIO SUI QUADERNI DEL CARCERE I SEDUTA ROMA. *Anais [...]*. Roma, 27 ottobre 2000. Disponível em: http://igsitalia.org/images/Seminari/Lessico/Struttura%20e%20datazione%20dei%20Quaderni_Frosini.pdf Acesso: 15 jun. 2021.

FROSINI, F. Trabalho. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.). *Dicionário Gramsciano (1926-1937)*. São Paulo: Boitempo, 2017.

GARIN, E. *Con Gramsci*. Roma: Editori Riuniti, 1997.

GARIN, E. Política e cultura in Gramsci (il problema degli intellettuali). In: ROSSI, P. (cura). *Gramsci e la cultura contemporanea: atti del convegno internazionale di studi gramsciani tenuto a Cagliari il 23-27 aprile 1967*. Vol. 1. Roma: Editori Riuniti – Istituto Gramsci, 1975.

GERRATANA, V. *Gramsci: problemi di metodo*. Roma: Editori Riuniti – Istituto Gramsci, 1997.

GIASI, F. *Gramsci nel suo tempo*. Vol. 1 e 2. Roma: Carocci editore, 2008.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Vol. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GRUPPI, L. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- JESUS, A. T. *Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci*. São Paulo: Cortez, 1989.
- JESUS, A. T. *O pensamento e a prática escolar de Gramsci*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- KANOUSSE, D. *Una introducción a los cuadernos del Cárcel de Antonio Gramsci*. México: Plaza y Valdés, S. A. de C. V., 2000.
- KUENZER, A. Z. (org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LA PORTA, L. Consenso. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.). *Dicionário Gramsciano (1926-1937)*. São Paulo: Boitempo, 2017a.
- LA PORTA, L. Crise orgânica. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.). *Dicionário Gramsciano (1926-1937)*. São Paulo: Boitempo, 2017b.
- LIGUORI, G.; VOZA, P. (org.). *Dicionário Gramsciano (1926-1937)*. São Paulo: Boitempo, 2017.
- LIGUORI, G. Genesi e struttura dei Quaderni del carcere di Gramsci. In: LABORATORIO PERMANENTE DI STUDI GRAMSCIANI. *Anais [...] Unical Seminario*, 8 ottobre 2013. Disponível em: <https://laboratoriogramscianounical.files.wordpress.com/2013/11/genesi-e-struttura-dei-quaderni-del-carcere-di-gramsci-g-liguori.pdf> Acesso em: 4 ago. 2021.
- LIGUORI, G. *Roteiros para Gramsci*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.
- LOMBARDI, F. *La pédagogie marxiste d' Antonio Gramsci*. Toulouse: Editions Edouard Privat, 1971.
- LOSURDO, D. *Antonio Gramsci, do liberalismo ao "comunismo crítico"*. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.
- MALTESE, P. *Lecture pedagogiche di Antonio Gramsci*. Roma: Anicia, 2010.
- MANACORDA, M. A. (org.). *L'alternativa pedagogica*. Firenze: La nuova Italia, 1980.
- MANACORDA, M. A. Humanismo de Marx e industrialismo de Gramsci. In: SILVA, Tomas Tadeu da (org.). *Trabalho, Educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- MANACORDA, M. A. *Marx e la pedagogia moderna*. Roma: Editori Riuniti, 1966.

- MANACORDA, M. A. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MUSSO, S. Operai e cultura del lavoro nell' "Ordine Nuovo". In: SBARBERI, F. (org.). *Teoria politica e società industriale: ripensare Gramsci*. Torino: Bollati Boringhieri, 1988.
- NOSELLA, P. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- PAOLI, N. J. *Ideologia e hegemonia: as condições de produção da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, Campinas, SP: Autores Associados, 1981.
- PICCIONI, L. *Ideologia e filosofia del neoidealismo italiano*. Italia: Pubblicazioni dell'università di Urbino, 1983.
- PIZZORNO, A. Sul metodo di Gramsci: dalla storiografia alla scienza politica. In: ROSSI, Pietro (cura). *Gramsci e la cultura contemporanea: atti del convegno internazionale di studi gramsciani tenuto a Cagliari il 23-27 aprile 1967*. Vol. II. Roma: Editori Riuniti – Istituto Gramsci, 1975.
- PORTANTIERO, J. C. *Los usos de Gramsci: escritos políticos (1917-1933)*. México: Siglo XXI, 1977.
- ROSSI, P. (cura). *Gramsci e la cultura contemporanea: atti del convegno internazionale di studi gramsciani tenuto a Cagliari il 23-27 aprile 1967*. Roma: Editori Riuniti – Istituto Gramsci, 1975.
- SALVADORI, M. L. *Gramsci e il problema storico della democrazia*. Roma: Viella Libreria editrice, 2007.
- SAMERARO, G. *Intelectuais, educação e escola: um estudo do Caderno 12 de Antonio Gramsci*. São Paulo: Expressão Popular, 2021.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvaturas da vara, onze teses sobre educação e política*. 32ª edição revista. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- SBARBERI, F. (org.). *Teoria politica e società industriale: ripensare Gramsci*. Torino: Bollati Boringhieri, 1988.
- SILVA, T. T. (org.). *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- VACCA, G. *Modernidades alternativas. O século XX de Antonio Gramsci*. Brasília: Fundação Astrogildo Pereira, 2016.