

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCAS RODRIGUES

**MARX, ENGELS E GRAMSCI: CONTRIBUIÇÕES PARA A
EDUCAÇÃO E O ENSINO**

Uberaba - MG
2016

LUCAS RODRIGUES

**MARX, ENGELS E GRAMSCI: CONTRIBUIÇÕES PARA A
EDUCAÇÃO E O ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Orlando Fernandez Aquino e sob a coorientação do Prof. Dr. Alberto Matías González.

Uberaba - MG
2016

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Rodrigues, Lucas.
R618m Marx, Engels e Gramsci: contribuições para a educação e o ensino /
Lucas Rodrigues. – Uberaba, 2016.
116 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de
Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento
Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.
Orientador: Prof. Dr. Orlando Fernandez Aquino.
Coorientador: Prof. Dr. Alberto Matías González.

1. Educação. 2. Ensino. 3. Marx, Karl, 1818-1883. 4. Engels,
Friedrich, 1820-1895. 5. Gramsci, Antonio, 1891-1937. I. Aquino,
Orlando Fernandes. II. González, Alberto Matías. III. Universidade de
Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. IV. Título.

CDD 370

Lucas Rodrigues

MARX, ENGELS E GRAMSCI: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO E O ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 21/06/2016

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino
(Orientador)
UNIUBE - Universidade de Uberaba


Prof. Dr. Fábio César da Fonseca
UFTM – Universidade Federal do
Triângulo Mineiro


Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus
UNIUBE - Universidade de Uberaba

RESUMO

A presente Dissertação se realiza na da Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba. O trabalho é um subprojeto de um projeto de maior alcance intitulado: “O exercício dialético na base da compreensão e desenvolvimento da Didática”, que se realiza com apoio do Programa Nacional de Pós-doutoramento da CAPES. O **objeto de pesquisa** tem sido as contribuições de Marx, Engels e Gramsci para a Educação e o Ensino. Desta forma, o **problema** tratado formulou-se da seguinte maneira: Quais as contribuições de Marx, Engels e Gramsci para a educação e o ensino? Em relação às categorias anteriores, determinou-se como **objetivo geral** ponderar as principais contribuições de Marx, Engels e Gramsci para uma melhor compreensão da Educação e o Ensino. As **categorias de análise** foram as seguintes: a) propriedade privada, divisão social do trabalho e educação; b) Marx e Gramsci sobre a educação técnica e profissional; c) contribuições de Marx para o entendimento dos movimentos estudantis e suas reivindicações na contemporaneidade; d) Educação e hegemonia em Gramsci; e) o ensino e a escola científica; f) o enfoque humanista da educação e do ensino; papel do professor, do aluno e de outros agentes educativos. A **metodologia** empregada foi a pesquisa bibliográfica ou revisão da literatura. O percurso metodológico se realizou nas seguintes etapas, segundo as considerações de Marconi e Lakatos (2003, p. 44): “a) escolha do tema; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação; d) localização; e) compilação; f) fichamento; g) análise e interpretação; h) redação”. Como **resultado**, se obteve a evidência das contribuições dos autores estudados como ferramentas teóricas para uma melhor compreensão da educação e seus complexos problemas na atual sociedade brasileira. Conclui-se que as contribuições para a educação de Marx, Engels e Gramsci não constituem por si só um método educacional, mas formam um subsídio para a compreensão e aperfeiçoamento da realidade educacional a partir de princípios científicos, humanistas e sociais.

Palavras-chave: Marx; Engel; Gramsci; Educação; Ensino.

ABSTRACT

This dissertation was carried out within the research line of Professional Development, Teaching Work and the Process of Teaching-Learning, in the post-graduation in Education program from the University of Uberaba. The work was a subproject of a broader project entitled "Dialectical exercise on the basis of understanding and development of didacticism", fulfilled with support from the National Post-Doctoral Program of CAPES. The research subject was comprised of Marx's, Engels's and Gramsci's contributions to Education and Teaching. Thus, the relevant problem was formulated as such: what are Marx's, Engels's and Gramsci's contributions to education and teaching? In regards to these categories, the general objective was defined as the consideration of the main contributions of Marx, Engels and Gramsci to a better understanding of Education and Teaching. The analysis categories were described as: a) private property, social division of labor and education; b) Marx and Gramsci on technical and vocational education; c) Marx's contributions to the understanding of the student movements and their claims in modern times; d) Gramsci on education and hegemony; e) education and scientific school; f) the humanistic focus on education and teaching; the roles of teachers, students and other educational agents. The methodology used was based on bibliographical research or literature review. The methodological route was traced according to the following steps, based on considerations by Marconi and Lakatos (2003, p. 44): "a) choosing of the subject; b) development of the research plan; c) identification; d) location; e) compilation; f) book report; g) analysis and interpretation; h) composing of the essay. As a result, the contributions of these authors were made evident as theoretical tools for a better understanding of education and its complex problems in modern Brazilian society. The conclusion reached is that contributions by Marx, Engels and Gramsci for education do not constitute an educational method in themselves; rather, they form a basis for the understanding and improvement of the educational reality from scientific, humanistic and social principles.

Keywords: Marx; Engels; Gramsci; Education; Teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
------------	----

Capítulo 1

EDUCAÇÃO E CONSTRUÇÃO SOCIAL EM MARX, ENGELS E GRAMSCI: FERRAMENTAS TEÓRICAS PARA COMPREENDER O PROCESSO EDUCACIONAL NO BRASIL ATUAL	14
--	----

1.1	Contextualização dos autores, a partir dos escritos de Marx e da apresentação e abordagem temática de Gramsci	14
1.2	Propriedade privada, divisão social do trabalho e a educação: contribuições de Marx e Engels e Gramsci	20
1.3	Marx e Gramsci sobre a educação técnica e profissional: ferramentas teóricas para a compreensão da realidade educacional	32
1.4	Contribuições de Marx para o entendimento dos movimentos estudantis e suas reivindicações na contemporaneidade	42
1.5	Educação e hegemonia em Gramsci	44
1.6	Refletindo os pensamentos de Marx, Engels e Gramsci buscando a compreensão do atual cenário brasileiro	47

Capítulo 2

CRÍTICA DO PAPEL SOCIAL DA EDUCAÇÃO, DA ESCOLA E DO PROFESSOR	60
--	----

2.1	O ensino na escola científica	60
2.2	O enfoque humanista na educação e no ensino	73
2.3	Papel do professor, do aluno e de outros agentes educativos	85
2.4	Refletindo os pensamentos de Marx, Engels e Gramsci, buscando a compreensão do atual cenário brasileiro II	97

CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	108
ANEXO	114

INTRODUÇÃO

O estudo das obras de Marx, Engels e Gramsci pode ser um interessante referencial teórico para compreender os processos sociais atuais. O material é um legado que contém ideias e argumentos que podem ser úteis para explicar interrogações, dúvidas que podemos ter acerca do comportamento da sociedade. O contexto atual é diferente do que viveu Karl Marx. Vivemos em uma sociedade que passou por uma revolução tecnológica, uma evolução das estruturas sociais com tendências fragmentárias que os marxistas não conheceram. No entanto, suas ideias ainda têm muito o que dizer nos dias atuais.

O legado de Marx, Engels e Gramsci também é pertinente para entender os processos educativos, mesmo eles tendo atravessado momentos muito complexos relacionado com a hegemonia dos meios de comunicações, das redes sociais e da grande quantidade de informação existente atualmente. Apesar destes autores não terem tido como principal objeto de trabalho a educação, o tema - ora de forma direta outrora de forma indireta - se faz presente no legado desses autores.

Karl Marx, nascido em 1818, dois anos mais velho que Engels (1820) fez da Alemanha, de Paris e da Bélgica entres outras localidades algumas de suas residências. Nasceu em uma família de classe média e foi iniciado no curso de direito, o qual não concluiu. Faleceu em 1883 sem deixar testamento e nacionalidade, o que é retratado por alguns como demonstração de seu desprezo pela sociedade burguesa. Marx fez-se doutor em Berlim, onde também há registros de que, naquele tempo, tinha afinidade com o hegelianismo - assim como Engels. Foi jornalista, de onde extraiu e traçou seu caminho para o socialismo (mas não apenas pela atividade jornalística), partindo de seu jornalismo contestador. Perseguido, durante a sua vida enfrentou grandes dificuldades financeiras. A obra de destaque de Karl Marx foi *O Capital*, publicada pela primeira vez em 1867, contudo há muitas outras. Não desmerecendo os demais autores e, aplicado como critério apenas a tradição, considerado o pai da teoria marxista, Karl Marx é também exposto como o autor mais importante desta pesquisa, pois, por mais que os outros autores também se manifestem e por vezes de forma mais intensa que Marx sobre a educação, eles ora tem Marx como parceiro, outrora o marxismo como referência.

Já Friedrich Engels é natural de Barmen, na Alemanha. Nascido em 28 de novembro de 1820, era integrante de uma família rica, conservadora e religiosa. O pai, industrial, buscou

educar e fazer com que o filho herdasse os seus próprios princípios. O jovem Engels, aos seus 19 anos, não concordando com as ideias empregadas pelo pai, começou a publicar artigos acerca de conteúdos liberais e democráticos no jornal *Telégrafo* para a Alemanha, onde assinava com o pseudônimo Friedrich Oswald, escondendo a verdadeira identidade para a família. Em um desses artigos, Engels analisou a situação dos operários perante o trabalho nas fábricas, escrevendo, anos mais tarde, sua obra denominada *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, tendo sua primeira publicação em 1845. Em sua juventude, a influência filosófica que mais marcou Friedrich foi a de Hegel.

Engels representou uma grande assistência material para Marx. Engels, durante a sua colaboração com os negócios do pai na Alemanha, analisou o sistema capitalista, sua economia e seus resultados - informações essas que interessava ao estudioso Karl Marx, fazendo com que os dois se aproximassem e estabelecessem uma amizade e parceria no desenvolvimento de pensamentos e diversos trabalhos. Friedrich se constituiu socialista na Inglaterra após contato com o movimento operário inglês, e logo deu início as suas publicações socialistas. Friedrich Engels teve seu óbito registrado em Londres no dia 5 de agosto de 1895.

Nascido em Ales em Cagliari, Sardenha, Itália, no ano de 1891, Antonio Gramsci foi criado em uma família com difíceis condições financeiras. Estudou em casa (durante a infância) e já em 1902 trabalhava em um cartório. Na juventude, Gramsci participou de movimentos socialistas, teve contato com uma formação referente às matérias de Letras e Filosofia, desenvolveu uma atividade profissional como jornalista (assim como Karl Marx) e foi um dos fundadores do partido comunista na Itália em 1921. Gramsci - depois de algumas publicações e uma vida política ativa devido ao resultado de “medidas excepcionais” consagradas pelo regime fascista, apresentadas após um atentado contra Mussolini - apesar de desfrutar de imunidades parlamentares em razão de sua atividade política, foi preso e destacado para a ilha de Ústica, situada no Mar Tirreno, ao norte da Sicília, em 1926, junto com outros presos políticos. No cárcere, Gramsci dedica-se à produção intelectual, e escreve as suas *Cartas do Cárcere* (escritas em datas diversas, durante seu período de reclusão). Em 1937 ele readquire a liberdade plena, porém o ano também é marcado pela data de seu falecimento.

No Brasil, o estudo da problemática da educação utilizando a pertinência do pensamento de Marx, Engels e Gramsci, conta com uma tradição reconhecida. Nela destacam-se José Claudinei Lombardi (2011) e Luiz Carlos de Freitas (2010). O primeiro autor agrega valor em uma formação geral do marxismo para a educação, e o segundo teve sua vida

dedicada ao estudo da possibilidade uma educação marxista no Brasil. Outro autor utilizado como referencial teórico atual foi Antonio Tavares de Jesus (1985) com sua manifestação sobre a educação e a hegemonia de Gramsci. Também foram consultados os escritos de Attilio Monasta (2010), Marília Freitas de Campos Pires (1997), entre outros. A obra *Textos sobre educação e ensino* (2011) coordenada por José Claudinei Lombardi serviu, em um primeiro momento, como roteiro e depois apresentou um caráter subsidiário a esta pesquisa. Quando encontrado fontes avaliadas como não confiáveis ou de difícil acesso ao texto original dos autores, buscou-se ela como fonte.

Apesar das apresentações destes autores, o tema desta pesquisa faz referência às obras de Marx, Engels e Gramsci buscando uma perspectiva teórica a fim de interpretar a educação sobre o olhar marxista. Contudo, este conteúdo não se encontra encerrado. O Brasil é um país extenso, com uma população muito grande e com problemas sociais que se arrastam desde a sua época colonial, destacando-se a exclusão social, o racismo, uma extrema diversidade cultural e distintas estruturas étnicas. Todos esses aspectos se juntam à complexidade do processo de globalização, incrementado da importância da educação como fator para desenvolvimento da sociedade tanto para o crescimento econômico como para o cultural.

Portanto, buscar fundamentos nas obras de Marx, Engels e Gramsci para a educação sempre será um exercício original e necessário àqueles que não contam com toda a compreensão que se precisa da parte docente, das partes que se dedicam à direção da educação e a todos os céticos que almejam motivar, cada vez mais, a sua capacidade de reflexão sobre a educação.

Com esses pressupostos, definiu-se como **objeto da pesquisa**, as contribuições de Marx, Engels e Gramsci para a Educação e o Ensino. Ou seja, as obras desses autores são os objetos pesquisados de onde se desejou extrair ferramentas teóricas para uma melhor compreensão da educação. Tal análise, nos levou a formular o seguinte **problema científico**: Quais as contribuições de Marx, Engels e Gramsci para a educação e o ensino? Desta forma, **objetivo geral** desta pesquisa consistiu em ponderar as principais contribuições de Marx, Engels e Gramsci para uma melhor compreensão da Educação e o Ensino.

Dando continuidade a esta estrutura, formaram-se as seguintes **categorias de análise**, as quais contribuiram para nortear as buscas, reflexões e análises realizadas: a) propriedade privada, divisão social do trabalho e educação; b) Marx e Gramsci sobre a educação técnica e profissional; c) contribuições de Marx para o entendimento dos movimentos estudantis e suas reivindicações na contemporaneidade; d) Educação e

hegemonia em Gramsci; e) o ensino e a escola científica; f) o enfoque humanista da educação e do ensino; papel do professor, do aluno e de outros agentes educativos.

A **metodologia** utilizada neste trabalho consiste em uma pesquisa teórica que, segundo Maria Adelia Teixeira Baffi, fundamentada em Pedro Demo (1994/2000), se explica da seguinte forma:

Pesquisa teórica - Trata-se da pesquisa que é “dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos” (Demo, 2000, p. 20). Esse tipo de pesquisa é orientada no sentido de reconstruir teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes. A pesquisa teórica não implica imediata intervenção na realidade, mas nem por isso deixa de ser importante, pois seu papel é decisivo na criação de condições para a intervenção. “O conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa” (1994, p. 36). (DEMO, 2000/1994, p. 20/p. 36 apud BAFFI).

Vale ressaltar que esse modelo de pesquisa se efetiva por meio da discussão e comprovação, assim como uma verificação do alcance e validade da teoria. Esta metodologia não exige a intervenção direta do empirismo, ou seja, da experiência. Essa questão não descarta a dissociação dos modelos de pesquisa, pelo contrário, pode-se aplicar a pesquisa empírica em conjunto com a pesquisa teórica. Contudo, vale ressaltar que a pesquisa teórica ainda que independente da empírica pode se dedicar a fins de confirmação ou comprovação.

Para a realização da pesquisa teórica foi utilizado como instrumento a pesquisa bibliográfica ou revisão da literatura – para Sampieri; Collado; Lucio (1991) - e ela se origina da seguinte forma: “As pesquisas se originam em ideias. Para iniciar uma investigação sempre é necessária uma ideia; ainda não se conhece nenhum substituto para uma boa ideia. As ideias são a primeira abordagem à realidade a ser investigada”.¹

Depois de a pesquisa bibliográfica ter sido provocada, ela se estende; e para Antonio Carlos Gil (2002) ela se desenvolve da seguinte forma:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também

¹ .“Las investigaciones se originan en ideas. Para iniciar una investigación siempre se necesita una idea; todavía no se conoce el substituto de una buena idea. Las ideas constituyen el primer acercamiento a la realidad que habrá de investigarse”. (Sampieri; Collado; Lucio, 1991).

costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas. (GIL, 2002, p. 44).

Gil (2002) classifica as fontes bibliográficas como livros - podendo ser de leitura corrente, como obras literárias, e obras de divulgação. Ainda em livros, esses também podem ser de referência informativa e remissiva, como dicionários, enciclopédias anuários e almanaques. Outras fontes de pesquisas bibliográficas são: publicações periódicas como jornais revistas, impressos e hipertextos.

Este modelo de pesquisa tem como principal vantagem o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Para Gil (2002, p. 45) essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer informações trabalhadas muito dispersas pelo espaço.

Antes de atingir o trabalho final, foram percorridas quatro etapas. Estas, respeitando a direção definida por Marconi e Lakatos (2003, p. 44) em que, se apresenta que “A pesquisa bibliográfica compreende oito fases distintas: a) escolha do tema; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação; d) localização; e) compilação; f) fichamento; g) análise e interpretação; h) redação”. Valse ressaltar que leituras, anotações, reflexões e interpretação se fizeram presente durante todo o trabalho.

Desta forma, em um primeiro momento, ocorreram as seguintes condutas: Reflexão sobre o tema proposto (escolha do tema) e sua possibilidade de se tornar o trabalho final de um Programa de Pós – Graduação em Educação juntamente com manifestação da concordância entre o autor – orientador – coorientador (elaboração do plano de trabalho). Concluída esta etapa, deu-se sequência ao projeto realizando a formação do acervo de obras a serem utilizadas como referencial teórico no trabalho (identificação; localização e compilação).

No segundo momento, foi iniciada a leitura e extração do conteúdo de interesse para o trabalho do acervo montado na etapa anterior - essa conduta foi realizada através de uma Ficha Resumo de Conteúdo (ver anexo). Encerrada essa etapa, partiu-se para o terceiro momento. Foi iniciada a produção de texto, onde foram desenvolvidos pensamentos como estruturação do texto, apresentação do conteúdo a ser realizada por separação de pertinências dos fichamentos e não por um recorte estruturado da contribuição de cada autor (análise, interpretação e redação).

O quarto e último momento foi preenchido pela apresentação dos - até então - rascunhos do texto ao orientador e ao co-orientador, seguido de correção e adequação do trabalho para que alcançasse a qualidade textual estimada por eles.

Este texto se estrutura da seguinte forma: iniciado, como já visto, pela introdução, nela encontra-se a apresentação da estrutura da pesquisa, ou seja, ela manifesta a importância do tema e da estrutura científica e metodológica do trabalho e é seguida de mais dois capítulos referentes ao desenvolvimento e conclusão.

O primeiro capítulo intitulado de: *Educação e construção social em Marx, Engels e Gramsci: ferramentas teóricas para compreender o processo educacional no Brasil atual*, se divide em quatro subtítulos. Neles são abordados temas como a propriedade privada, a divisão social do trabalho e a educação, além da busca da compreensão da realidade educacional no Brasil atual a partir da educação técnica e profissional. Os movimentos estudantis sobre uma perspectiva das contribuições de Karl Marx, assim como a relação da educação com a hegemonia de Gramsci, também são abordados nesse momento.

O segundo capítulo: *Crítica do papel social da educação, da escola e do professor*, trabalha com o pensamento da educação dialética. A partir disso ele se divide em três estágios, sendo eles: *O ensino e a escola científica - O enfoque humanista da educação no ensino* e o *Papel do professor, do aluno e de outros agentes educativos*. No final, é exposta a conclusão, onde são apresentadas as ideias de encerramento produzidas pela pesquisa no autor, juntamente com as questões que o estudo motivou o pesquisador a desenvolvê-las. Seguida das referências e de um anexo.

Capítulo 1

EDUCAÇÃO E CONSTRUÇÃO SOCIAL EM MARX, ENGELS E GRAMSCI: FERRAMENTAS TEÓRICAS PARA COMPREENDER O PROCESSO EDUCACIONAL NO BRASIL ATUAL

Karl Marx, Friedrich Engels e Antônio Gramsci teriam escrito para o futuro e descartado sua realidade ou será que o comportamento do mundo de suas épocas se estende até os dias atuais, colocando em dúvida a tão sonhada evolução que se estima ter alcançado? Nos subtítulos deste primeiro capítulo encontram-se contribuições desses autores para a educação por meio de pensamentos, recortes históricos e a relações entre suas teorias e a educação atual, dentre outras.

A ideia em foco é contextualizar as manifestações destes pensadores no processo de educação e formação social. Os temas abordados por esse enfoque foram desde a propriedade privada e divisão social do trabalho, educação técnica e profissional, as contribuições para o entendimento dos movimentos estudantis e suas reivindicações na contemporaneidade até a educação hegemônica, nessa ordem constituem-se os subtítulos deste trabalho.

Aos que darão sequência à leitura do seguinte trabalho, é recomendado que inicie a apreciação sob uma perspectiva marxista, a qual dita que:

Hegel observa em uma de suas obras que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. E esqueceu de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa. (MARX, 1852, p. 6).

1.1 Contextualização dos autores, a partir dos escritos de Marx e da apresentação e abordagem temática de Gramsci

Com o intuito de contextualizar os pensamentos transeculares de Karl Marx, Engels e Gramsci, faz-se necessário apresentar um ponto de partida, desta forma, almejando-se dar sequência ao caráter introdutório e conectar ao desenvolvimento. Aqui será exposto o entendimento do mundo na visão do autor, apresentado através da interpretação de suas próprias palavras e aplicado de forma objetiva. Para isso, utilizar-se-á como plataforma para uma apresentação sucinta, a obra *Grundrisse* (1857 – 1858).

Os *Grundrisse* (1857 – 1858) são a primeira versão da crítica da economia política de Karl Marx e foram escritos entre 1857 e 1858 - antes de *O Capital*. É justamente no contexto do século XIX que o autor denuncia a existência da “sociedade burguesa”, ou “sociedade civil” (MARX; 1857-1858/2007, v. I, p.4) em que se observa que as mais variadas formas de conexão social confrontam o indivíduo como simples meio para os seus fins particulares, como necessidade exterior e que, por outro lado, é um animal social e somente pode isolar-se em sociedade.

Trata-se de escritos simbólicos do todo da atividade teórica do autor e representam verdadeira exposição de uma ciência combativa, que é a crítica da economia política, e, dentro deste contexto, os manuscritos são uma proposta de Marx para dar resposta à crise, ou seja, consubstanciam-se em esperança de que os trabalhadores combatessem o sistema capitalista.

Os manuscritos têm como propósito a investigação da estrutura, das contradições e da dinâmica da economia capitalista, uma vez que o autor considerava que as crises que foram provenientes desse momento seria uma possibilidade para que ocorressem as práticas revolucionárias e transformadoras.

O período histórico pretérito que embasava a escrita do manuscrito caracterizava-se por recentes revoluções na Europa Central e Oriental, de caráter liberal, democrático, nacionalista e socialista, conhecidas como Primavera dos Povos, em que se via como plano de fundo uma intensa crise econômica, regimes autocráticos e da inexpressividade no que tangia à representação política, pautados pelo modelo capitalista.

O autor sugere um programa para a revolução, contendo a análise das formas anteriores ao capital, ao entendimento da essência do funcionamento do capitalismo, a crítica às teorias que prevaleciam a respeito do socialismo e também a apresentação daquilo que seria necessário para que se superasse o modo de produção capitalista e se construísse uma nova sociedade.

Passada a fase do feudalismo, pode-se acreditar que foi eliminada a dominação da natureza, de seus ciclos e limites locais num processo de libertação. O autor verifica que a fase que tratou de surgir foi a relacionada à natureza da mercadoria, que irá dominar a vida social. Contudo, o que se observou foi à repetição da dominação, mas desta vez a dominação universal do capital, do mercado, da mercadoria e do dinheiro.

Neste sentido, inserindo o aspecto da produção na sociedade, o autor entendia que um povo industrial alcança o auge de sua produção no momento em que está em seu auge histórico, tendo considerado que os ianques são superiores aos ingleses nesse quesito “E nisso

os *yankees* estão por cima dos ingleses”² (MARX, 1857-1858/2007, vol. I, p. 6, tradução nossa) relacionando, outrossim, o fato de que algumas disposições raciais, clima e condições naturais acabam se tornando mais favoráveis à produção.

A partir daí, insere o tema da distribuição, da circulação e da troca, correlacionadas com a produção, em que se evidencia um momento histórico em que, para o autor, o escravo, o servo e o trabalhador assalariado recebem uma certa quantidade de alimentos que faz com que existam como tais: “ Por exemplo, o escravo, o servo, o trabalhador assalariado recebem todos certa quantidade de alimentos que lhes permite existir como escravo, servo e assalariado” (MARX, 1857-1858/2007, v. I, p.7, tradução nossa)³, admitindo que outros setores da sociedade, como o conquistador, o funcionário ou o proprietário fundiário recebem uma cota da produção social que se determina por leis que divergem daquelas que determinam a cota dos escravos.

A questão da propriedade e sua produção ganha relevo na obra, momento em o autor nega a ideia de que a propriedade é uma condição da produção, sendo inapropriado que se exista, portanto, a propriedade privada, pois seu referencial histórico observou que originalmente a propriedade era comunal. Quanto à proteção da propriedade, afirma que os economistas burgueses da época consideravam que se produzia melhor com a polícia moderna em detrimento ao direito do mais forte.

Interessante mencionar a descrição que o autor faz do “consumo” e da produção de consumidores, em uma clara referência à sua forma de interpretar as questões econômicas, mormente quando afirma que: “A fome é fome, mas a fome que se satisfaz com carne cozida, comida com garfo e faca, é muito diferente da que devora carne crua com ajuda das mãos, unhas e dentes”⁴. (MARX, 1857-1858/2007, v. I, p.12, tradução nossa).

Ainda a respeito da produção, afirma que o emprego da maquinaria foi responsável por modificar a distribuição dos instrumentos de produção e dos produtos, sugerindo que a grande propriedade fundiária moderna foi resultado do comércio moderno e da indústria moderna bem como da aplicação desta na agricultura, tendo ganhado importância tal assunto uma vez que apresentou relação com o movimento histórico geral, apontando que a questão faz parte da discussão e do desenvolvimento da produção.

² “En esto, los yankees están por encima de los ingleses” (MARX, 1857-1858/2007, vol. I, p. 6).

³ “Por ejemplo, el esclavo, el siervo, el trabajador asalariado reciben todos una cierta cantidad de alimentos que les permite existir como esclavo, servo e asalariado” (MARX, 1857-1858/2007, vol. I, p.7).

⁴ “El hambre es hambre, pero el hambre que se satisface con carne guisada, comida con cuchillo y tenedor, es un hambre muy distinta del que devora carne cruda con ayuda de manos, unhas e dientes” (MARX, 1857-1858/2007, vol. I, p.12).

Sendo assim, é possível captar aspectos do mundo de (MARX, 1857-1858/2007) quando menciona a recente conquista da Irlanda pelos ingleses e, em parte, na Índia, o abandono do antigo modo de produção dos turcos e romanos pela satisfação com os tributos, e as ações recíprocas das conquistas germânicas, das quais se emergiu algo novo, tudo isso para demonstrar as três possibilidades que podem ser observadas na conquista que influenciam no modo de produção. Nota-se que o processo de produção, para o autor, abrange uma concepção vasta, concluindo que não existe produção sem consumo e nem consumo sem produção.

Ainda sobre a grande propriedade fundiária em relação à produção, alega que as leis têm a capacidade de perpetuar um instrumento de produção, qual seja, a terra, em algumas famílias, sendo certo que as leis adquirem um significado econômico no momento em que a grande propriedade está em harmonia com a produção social, o que, na visão do autor, acontecia na Inglaterra, sugerindo que o fato de na França a pequena agricultura ser praticada apesar da grande propriedade foi o motivo de ter sido destruída pela Revolução.

Em seguida, ao tratar do tema do dinheiro e de seu pleno desenvolvimento, que era pressuposto na moderna sociedade burguesa, traz o Peru como uma sociedade desenvolvida em que existem formas elevadas de economia, mas onde não existia nenhum dinheiro, e da mesma forma as comunidades eslavas, que o dinheiro não aparece ou aparece muito pouco.

Com o gancho do dinheiro e o tema do trabalho e seus aspectos, Marx aponta os Estados Unidos da América como o lugar em que o estado de coisas encontra-se no mais alto grau de desenvolvimento na mais moderna forma de existência da sociedade burguesa, uma vez que há indiferença em relação ao trabalho determinado.

Para ele, a sociedade burguesa é a mais desenvolvida e diversificada organização histórica da produção. “A sociedade burguesa é a mais complexa e desenvolvida organização histórica da produção”.⁵ (MARX, 1857-1858/2007, v. I, p.26, tradução nossa).

Assim, é introduzida a figura do capitalista, em primeiro lugar no que se refere à circulação do dinheiro e do capital. Interessante mencionar o exemplo trazido pelo autor para ilustrar o processo de produção e a velocidade de produção do capital, quando diz que no último terço do século XVIII a fiação manual não era capaz de fornecer matéria-prima para a tecelagem na quantidade que se exigia o linho ou o algodão no processo de produção para transformá-lo em tecido, tendo como consequência a invenção da máquina de fiar.

Nas análises que se seguem, sempre pautadas por uma atenção especial em capturar os movimentos do real e as formas do ser, características de sua visão ontológica. O autor

⁵ “La sociedad burguesa es la más compleja y desarrollada organización histórica de la producción.” (MARX, 1857-1858/2007, vol.I, p.26)

leva a crer que, caso a ciência pudesse se desenvolver livremente e se não houvesse limitações ao progresso tecnocientífico, esculpido por relações sociais que tomam forma a partir do capital, poder-se-ia chegar à situação em que o trabalhador, em relação ao processo de produção, seria o supervisor da obra, de modo a diminuir cada vez mais o trabalho, tornando-o menos extenuante e aumentando o viés autônomo e seria o trabalho, por isso, livre.

Acontece, no entanto, que Marx afirma que na sociedade movida pelo capital, tanto técnica quanto ciência não são livres, mas compostas por aquelas relações capitalista, que concomitantemente traz incentivos e a estorva, a ciência não poderia romper com os limites impostos pelo capital. Neste sentido, para o autor, só haveria a apresentação na sociedade de um trabalho livre quando não houvesse mais as relações sociais de produção capitalistas.

O existir da crise econômica e revolução se unem em manifestação das contradições inerentes ao sistema capitalista, que permite que se pense a realidade como passível de transição para um sistema que não seja aquele em que se há o domínio do capital. O autor pretende compreender o modo como se opera o sistema para que se identifique a própria crise, tendo a economia se revelado como central para tal entendimento.

O que se vê é que o autor apresenta uma visão dialética do trabalho, sendo ele criação e servidão, característica que é composta a partir do modo de vida e do modo de produção das coisas, sendo cada período com seu traço próprio determinante, e, no caso específico do contexto histórico do autor, já se tratando do capitalismo, este último se furtou a ser produtor unicamente de coisas úteis, uma vez que o trabalho passa a gerar mercadorias e riqueza e mais valor. A produção, inclusive, permite que se compreenda o modo de produção capitalista.

Quanto a Gramsci, vale ressaltar que ele era um homem que buscava a racionalidade, que “fugiu do economicismo mecanista e também do idealismo” (SOARES, 1998). Escreveu sobre o americanismo e fordismo, trabalho no qual é aplicado um olhar marxista no modelo capitalista norte americano, estruturado na racionalização da produção. Nesse sentido, Gramsci analisa os motivos da supremacia desse modelo e as consequências disso para os trabalhadores. O filósofo reconhece explicitamente que a homogeneidade, a padronização, as economias e as empresas são símbolos inseparáveis. Para ele, esses elementos são inseparáveis em um modo específico de viver, de pensar - e isso não apenas na esfera econômica.

Esta visão de mundo refletia em sua prática política, e como Deputado e Secretário do Partido Comunista Italiano, sempre pregou a busca dos

elementos revolucionários e inovadores “onde quer que se evidenciassem: no operariado, mesmo não sendo comunista, no sofrido homem dos campos do sul da Itália, e nos intelectuais e artistas mais vivos e inteligentes mesmo sendo liberais” (In: Nosella). Sua compreensão ampla das coisas e sua luta contra o que ele chamava de "monótona repetição dos velhos e gastos chavões teórico-políticos", nunca foram entendidas pela ala mesquinha e sectária do Partido (qualquer semelhança hoje, não é mera coincidência). (SOARES, 1998, grifos na fonte).

Gramsci, em sua época, acompanhou o fascismo e o nazismo (Fascismo é a denominação que se dá ao regime político que surgiu na Europa entre 1919 e 1945, portanto, no intercurso das duas grandes guerras mundiais (I Guerra Mundial e II Guerra Mundial). Suas características básicas são: o totalitarismo, o nacionalismo, o idealismo e o militarismo. Na Alemanha, o movimento fascista foi chamado de nazismo). É importante ressaltar que, exilado das relações sociais, o material de análise de Gramsci se desenvolveu a partir de sua experiência, motivado pelo material que recebia sobre o estado de coisas que prevaleciam no país, em seu partido e no mundo. Estes objetos de estudo eram fornecidos pelos seus íntimos que permaneciam na sociedade. Devido a isto, o filósofo se manteve ligado ao mundo ao seu redor, em que ele percebia movimentos culturais como o mercado, que na visão do autor em seu tempo, era para a indústria pensado para o estrangeiro, e nos países menos desenvolvidos, onde havia a maior possibilidade de uma penetração política para a criação de colônias e zonas de influência.

A indústria, com o protecionismo interno e os baixos salários, procurava por mercados no estrangeiro com o objetivo de manter o preço abaixo do mercado de forma permanente. Países onde o nacionalismo não consiste em uma situação “nacional-popular”, lugares onde as massas são consideradas como gado. A permanência do artesanato como camada social, em alguns países, estava ligada ao fato de que as massas não eram consideradas camponesas.

O mercado para a grande indústria era a defesa, chamada de renovação ou de ofício, que expressa a disposição para manter a situação, do contexto social em detrimento dos camponeses mais pobres, contudo se manifestava para eles de forma a proibi-los de qualquer progresso. E é nesse tempo de reviravoltas de concepções que se contextualiza Antonio Gramsci,

As repercussões dessa nova concepção do Estado ocidental moderno, visto como um aparelho de coerção encouraçado por um consenso socialmente produzido nas agências da sociedade civil, implicava um giro radical na estratégia do movimento socialista: a ênfase no político-militar deveria ceder lugar ao político-cultural, à luta pela hegemonia da direção da vida social.

Tal operação teórica, presente em germe em textos anteriores à sua prisão, como em *A questão meridional*, somente ganham sua plena expressão nos *Cadernos*, assim como sua experiência juvenil nos conselhos operários de Turim, nas primeiras décadas do século, vai aguardar o momento de reflexão no cárcere para se converter nas páginas clássicas sobre o americanismo e o fordismo. (VIANNA, 2010).

Nestes termos, se forma o contexto do pensamento marxista apresentado nesta pesquisa, que se motiva, primeiramente, em um momento de manifestações econômicas em Marx e Engels e é seguido por Gramsci em outro tempo, quando a cultura - sendo ela imposta ou refletida - se manifesta com maior força sobre o cenário social.

1.2 Propriedade privada, divisão social do trabalho e a educação: contribuições de Marx e Engels e Gramsci

O primeiro aspecto a ser desenvolvido neste trabalho engloba três pontos cruciais para a compreensão e entendimento acerca da educação, apresentados no subtítulo. A análise das contribuições de cada um dos autores estudados se coloca à disposição e a favor de uma reflexão rica em ponderações históricas que, apesar de expostas há dois séculos atrás, contribuem para a condução do raciocínio no cenário atual.

De início, é apresentada uma reflexão de Marx (1844) sobre a denominada “propriedade privada”, presente nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos, Terceiro Manuscrito – Propriedade Privada e o Comunismo*, com o intuito de contextualizar o termo ao entendimento do autor para relacioná-lo com a realidade educacional.

Todavia, a antítese entre a não posse de propriedade e propriedade ainda é uma antítese indeterminada, não concebida em sua referência ativa às relações intrínsecas, não concebidas ainda como uma contradição, desde que não é compreendida como uma antítese entre trabalho e capital. Mesmo sem a expansão evoluída da propriedade privada, p. ex., na Roma antiga, na Turquia, etc., esta antítese pode ser expressa em uma forma primitiva. Nesta forma, ela não aparece ainda como estabelecida pela própria propriedade privada. O trabalho, porém, a essência subjetiva da propriedade privada como exclusão de propriedade, e o capital, trabalho objetivo como exclusão de trabalho, constituem propriedade privada como a relação ampliada da contradição e, pois, uma relação dinâmica que tende a resolver-se. (MARX, 1844).

Para compreender a real relação da propriedade privada com a educação é necessária uma reflexão em torno do comportamento desta contradição existente no termo a partir do conceito apresentado pelo autor. A propriedade privada que parece em uma primeira análise

libertadora, tem um entendimento contrário no pensamento de Marx. Para o filósofo, encontra-se na essência da propriedade privada uma forma de exclusão da propriedade, e sua relação com o trabalho e o capital se faz de forma contraditória. Interpreta-se no trecho acima que, o trabalho não é garantidor da propriedade – pelo autor este seria algo que a exclui - assim como que, quem possui capital pode não necessitar do trabalho - para Marx, o detentor de propriedade privada pode ter o trabalho excluído.

Karl Marx pensa que o homem, devido à influência da propriedade privada, posiciona-se da seguinte forma: para ele, a propriedade privada o tornou tão cretino e unilateral ao ponto de um objeto somente o pertencer se ele o tiver, “[...] portanto, [...] imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo vestido, habitado por nós, etc., enfim, usado”. (MARX, 2004, p.108). Assim, ainda que a propriedade privada preencha esses objetivos de forma imediata, isto sendo garantido pela própria posse, faz da vida do homem a vida da propriedade privada: trabalho e capitalização.

Nestes termos, constituindo as relações humanas sob o pensamento abordado pelo autor e com uma ampliação da contradição já apresentada anteriormente como algo dinâmico que tende a se resolver, quando o assunto é educação, pode-se entender que o ensino na vida da propriedade privada somente se faz presente se for de utilidade para o trabalho e a capitalização. Desta forma, pode-se provocar uma alienação dos demais interesses sociais e individuais do homem. Este pensamento se firma se compartilhado à ideia de que a paz social, assim como o progresso entre outros temas, não se estabelece somente por meio da formação para o trabalho e capitalização, e que estes, assim como outras matérias, fazem parte de princípios educativos que devem estar presentes na formação humana.

Ainda em Marx (2004), há uma preocupação em compreender o ser humano correlacionando o indivíduo e a sociedade, na qual é apresentada a ideia do ser social. Para o autor, ele, o homem, não se perde sendo um objeto humano ou homem objetivo, e isso se viabiliza quando ele se torna um objeto social para ele, em que ele próprio se constitui um ser social, da mesma forma que a sociedade se torna a ser para ele neste objeto. (MARX, 2004, p. 109).

Apesar de complexa a reflexão do autor, interpreta-se que o homem deve ser mais que uma relação de trabalho e capitalização, que a contradição existente nessa relação que tente a se resolver pode - ou não - ter solução. Contudo, esta relação sozinha não produz uma formação humana completa. Desta forma, a ausência de uma educação mais abrangente - ou uma educação limitada a esses dois termos - não é cabível, pois Karl Marx ressalta uma

conexão entre o ser e a sociedade, devendo haver uma compreensão de que o homem, assim como a sociedade, são objetos sociais para o indivíduo - ao contrário, ele se perde.

O pensamento anterior em torno da contradição que deveria se resolver tem um efeito contrário, pois ela se expande para outros setores sociais, ampliando a contradição. Vejamos em Marx: se o homem não tem uma relação dinâmica com a sociedade, ele se perde. No entanto, a relação com a propriedade privada propõe um individualismo que quando apresentado e absorvido pelo cenário educacional, promove uma concorrência individual na sociedade através de uma educação singular para cada setor social, de uma formação que contraria o caráter universal e que não se resolve - pelo contrário, ela se mantém e é fortalecida pelos seus resultados.

Estes resultados podem ser ilustrados com a imposição de uma condição preexistente que, em regra, poderá ser determinante de uma formação intelectual. Ou seja, um sujeito descapitalizado e com um trabalho com menor reconhecimento social poderá ter grande dificuldade em fazer de sua prole sujeitos com acesso a uma boa formação, capazes de escolher ou disputar um espaço na sociedade diferente daquele que lhe é imposto.

Desta forma, a contradição promovida pelo caráter singular na educação, em cada setor, direcionada à propriedade privada – trabalho e capitalização - e suas contradições, promove um estado social em que a compreensão do mundo se afasta da formação humana, tornando muito mais difícil a possibilidade de alterá-lo. Isto devido ao seguinte: o trabalho como essência subjetiva da propriedade privada pode ser capaz de excluir a propriedade. O capital como trabalho objetivo, pode gerar exclusão do trabalho; assim, educa-se quem não tem capital para trabalhar, podendo não ter acesso à propriedade privada; e quem tem capital é educado – muitas vezes de forma implícita – a ser gestor de capital e de quem trabalha.

Todavia isso não se enquadra ao pensamento de Karl Marx sobre a educação. Na obra *Crítica do programa de Gotha* de Marx (2012), encontra-se uma proposta de educação que deveria ter um caráter universal, igual, obrigatória e de responsabilidade do Estado, onde segundo o autor, “O Partido Operário Alemão exige, como base espiritual e moral do Estado: 1) Educação popular universal e igual sob incumbência do Estado. Escolarização universal obrigatória” (2012, p.45).

Os recortes a seguir, versam sobre a contribuição de Marx (1867) para a educação referente aos interesses dos sujeitos sociais envolvidos em uma relação entre a divisão social do trabalho e a educação – envolvendo empregado/empregador, trabalhadores e adultos (responsáveis pelas crianças), Estado, as crianças e terceiros - ela se faz esclarecedora sobre o olhar e trato entre a relação do trabalho e a educação frente aquele sistema capitalista.

As palavras escritas por Marx (1867) encontradas em *O Capital I* (2013) descrevem reivindicações dos trabalhadores ingleses, que exerciam atividades laborais nas minas para que o Estado realizasse uma injunção que firmasse a obrigatoriedade do ensino para as suas crianças. Nesta contribuição, são apresentados mais do que uma ausência de educação, há uma contextualização de seu tempo em que se expõe uma realidade educacional onde existia uma ausência de estrutura física, de corpo docente, de cumprimento da lei e outros fenômenos que construíam, naquele tempo, uma educação tendenciosa à formação inicial do capitalismo. Nela, os mineiros fazem uma reivindicação com o intuito de conseguir que seja desenvolvida e aplicada uma lei para que se efetivasse o ensino obrigatório para as crianças.

Os mineiros reivindicam uma lei para o ensino obrigatório das crianças, como nas fábricas. Consideram como puramente ilusória a cláusula da lei de 1860, que institui a exigência de certificado escolar para o emprego de meninos de 10 a 12 anos de idade. (MARX, 2013, p. 692).

O texto foi redigido de forma a apresentar um diálogo, nele almeja-se diagnosticar e solucionar a questão referente à presença das crianças na escola:

O “embaraçoso” procedimento interrogativo dos juizes de instrução capitalistas assume, aqui, uma feição verdadeiramente cômica. [...] “A lei é mais necessária contra os patrões ou contra os pais? – Contra os dois.” [...] “Mais contra um que contra o outro? – Como devo responder a isso?” [...] “Mostram os patrões algum desejo de adequar o horário de trabalho ao ensino escolar? – Jamais”. [...] “Os mineiros melhoram, posteriormente, sua educação? – Em geral, pioram; adquirem maus hábitos, entregam-se à bebida, ao jogo e coisas semelhantes e sucumbem totalmente” [...] “Por que não enviam as crianças a escolas noturnas? – Na maioria dos distritos carvoeiros, tais escolas não existem. Mas o principal é que elas estão tão exaustas devido ao excesso de trabalho que seus olhos se fecham de cansaço”. “Mas então”, conclui o burguês, “sois contra o ensino? – De forma alguma, mas etc.” [...] “Os donos das minas etc. não estão obrigados, pela lei de 1860, a exigir certificado escolar quando empregam crianças entre 10 e 12 anos? – Pela lei, sim, mas os patrões não o fazem [...]. (MARX, 2013, p. 692-693).

Identifica-se que o problema seja a ausência de um contexto em que se deveria acolher as crianças que trabalhavam nas minas em um ambiente educacional, isso motivado pelos pais, pelos empregadores e pelo Estado. Estima-se que a solução para o problema se daria de uma única forma: por meio da força de uma lei que se utilizaria da coerção para fazer valer essa necessidade - a presença das crianças na escola.

Em sua opinião, essa cláusula legal não é geralmente aplicada? – Ela não é aplicada jamais”. [...] “Os mineiros se interessam muito pela questão

educacional? – A grande maioria”. [...] “Desejam ansiosamente a aplicação da lei? – A grande maioria”. [...] “Por que, então, eles não forçam sua aplicação? – Muitos deles gostariam que fossem recusadas crianças sem certificado escolar, mas ele se torna um homem marcado (*a marked man*).” [...] “Marcado por quem? – Por seu patrão.” [...] “Acreditais, por acaso, que os patrões perseguiriam um homem por sua obediência à lei? – Creio que o fariam.” [...] “Por que os trabalhadores não se negam a empregar tais jovens? – Isso não é deixado à escolha deles”. [...] “Exigis a intervenção do Parlamento? – Se algo eficaz deve ser feito pela educação dos filhos dos mineiros, terá de ser compulsoriamente, por uma lei do Parlamento”. [...] “Isso deve ser feito para os filhos de todos os trabalhadores da Grã-Bretanha ou apenas para os trabalhadores das minas? – Estou aqui para falar em nome dos trabalhadores das minas. (MARX, 2013, p. 693).

Contudo, depois de identificado e interpretado que o problema é passível de solução, há uma segregação das crianças que trabalham nas minas em relação às outras, isto referido ao desgaste físico sofrido por elas e por, naquele tempo, não haver condições do progresso para se aplicar uma educação de caráter universal a todas as crianças de uma só vez.

[...] – “Por que distinguir entre as crianças das minas e as outras? – Porque elas constituem uma exceção à regra.” [...] “Em que sentido? – Em sentido físico.” [...] “Por que a educação seria mais preciosa para elas do que para os meninos de outras classes? – Não digo que seja mais preciosa para elas, mas por causa de seu excesso de trabalho nas minas elas têm menos chance de obter educação nas escolas diurnas e dominicais.” [...] “Não é verdade que é impossível tratar questões dessa natureza de uma maneira absoluta?” [...] “Há escolas suficientes nos distritos? – Não.” [...] “Se o Estado exigisse que toda criança fosse mandada à escola, de onde sairiam, então, escolas para todas as crianças? – Creio que, assim que as circunstâncias o imponham, as escolas surgirão por si mesmas.” “A grande maioria, não só das crianças, mas também dos mineiros adultos, não sabe ler nem escrever.” [...]. (MARX, 2013, p. 693-694).

Estes trechos acima formam uma interessante contribuição à educação e a construção social, devido ao fato de que neles há a apresentação de um vínculo entre os interesses de sujeitos sociais envolvidos em uma proposta educacional. Este fenômeno pode ter influenciado diretamente e de forma relevante o cenário educacional, visto o caráter obrigatório aplicado atualmente na educação infantil.

Há também, como contribuição para a educação em Marx (2013), registros sobre outra forma de imposição da educação: a imposição de uma educação não reflexiva (que pode ser entendida como de má qualidade).

Durante a elaboração da lei de 1844, os inspetores de fábrica denunciaram a situação vergonhosa dos locais chamados de escolas e cujos certificados eles tinham de aceitar como plenamente válidos do ponto de vista legal. Tudo o que lograram foi que, a partir de 1844, os números no certificado escolar

tinham de ser preenchidos pelo próprio professor, que também tinha de assiná-lo com seu nome e sobrenome. (MARX, 2013, p. 582).

Logo e com amparo legal, a educação de má qualidade era imposta de forma a tê-la ou não. Além das péssimas condições das instalações e a má conduta com os professores, não havia divisão de ciclo, ou seja, o docente tinha como espectador alunos de todas as idades que, ao fim, recebiam seus certificados, muitas vezes, sem adquirir conhecimento.

Sir John Kincaid, inspetor de fábrica na Escócia, relata experiências semelhantes no exercício de sua função. [...] No entanto, não é apenas nesses antros lamentáveis que as crianças recebem certificados escolares sem nenhuma instrução, pois em muitas outras escolas, apesar de o professor ser competente, seus esforços fracassam quase que por completo em meio à turba desnorteante de crianças de todas as idades, a partir de 3 anos. (MARX, 2013, p. 582).

Nestes termos, temos em Marx (2013) um registro histórico de uma prestação de serviço de má qualidade estipulada pelo Estado, a qual aparentemente não se refletia sobre a educação, apenas objetivava-se oferecer um ambiente com a nomenclatura que preenchia no papel uma função estatal, mas que, na prática, não cumpria os deveres de uma escola.

Dando sequência, façamos a leitura do trecho de *A ideologia alemã* (1999) de Marx e Engels.

O poder social, isto é, a força produtiva multiplicada que é devida à cooperação dos diversos indivíduos, a qual é condicionada pela divisão do trabalho, não se lhes apresenta como o seu próprio poder conjugado, pois essa colaboração não é voluntária e sim natural, antes lhes surgindo como um poder estranho, situado fora deles e do qual não conhecem nem a origem nem o fim que se propõe, que não podem dominar e que de tal forma atravessa uma série particular de fases e estágios de desenvolvimento tão independente da vontade e da marcha da humanidade que é na verdade ela quem dirige essa vontade e essa marcha da humanidade. (MARX; ENGELS, 1999, p. 41).

A questão é que os seres humanos construíram superestruturas como o Estado, então serão raras as vezes que coisas simples ausentes de reflexão se constituirão como corretas. Agora, analisando sob um olhar deste tempo, pode ser que o “poder estranho” também determine a marcha educacional.

Outra referência que realça os efeitos colaterais da ausência de educação e ensinamentos é o trabalho como atividade de caráter mecânico e exploratório que embrutece o homem, como retrata Engels em seu texto *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* (2010).

Não se poderia inventar um método melhor para embrutecer o homem que o trabalho fabril; se os operários de fábrica conseguiram, apesar de tudo, não apenas salvar sua inteligência, mas ainda desenvolvê-la e aguçá-la, foi exclusivamente por sua revolta contra sua sorte e contra a burguesia. Essa revolta é o único pensamento e o único sentimento que se podem cultivar durante o trabalho – e quando não se tornam dominantes entre os operários, sobrevém a inevitável consequência do alcoolismo e, em geral, daquilo a que habitualmente se chama degradação moral. (ENGELS, 2010, p. 214).

Este trecho clareia alguns dos problemas gerados por uma má divisão social do trabalho na construção social. Quando o ser humano é reduzido a um instrumento, os indivíduos não evoluem, e vão além: regridem. Desta forma, a ideia de Karl Marx de que o homem não é o ato de pensar, mas sim o ato de produzir meios de existência, talvez possa ser completado por uma interpretação do texto de Engels, pois visto que ora o homem apenas produz seus meios de existência (sem pensar ele se embrutece e se degrada moralmente), logo produz a reflexão de que o homem se diferencia dos animais por produzir seus meios de existência juntamente com o fato de pensar sobre como o fazer da melhor forma possível.

Estas contribuições de Karl Marx e Friedrich Engels nos levam a um termo jurídico que deveria ser colocado como matéria na grade curricular infantil na educação da democracia brasileira. Assim, consiste a ideia de legitimidade, em que o povo deve ser autor e destinatário de suas normas, como foi visto anteriormente em que os mineiros exigiam uma lei com ideias próprias a serem aplicadas em seu meio. A questão é que isso não acontece, não acontecia no tempo de Marx e Engels e assim como não acontece hoje, fazendo com que o homem tenha primeiro uma educação alienada para que depois seja um trabalhador alienado; isso motivado por influências externas.

Em Gramsci (2011), em suas *Cartas do Cárcere*, também são identificadas contribuições para a educação motivadas pela ausência dela. Com o posicionamento contrário à proliferação da cultura da ignorância, isso firmado quando Gramsci apresenta o autor Robert Michels⁶ que, segundo o filósofo marxista, dizia que os camponeses de uma região da Itália chamada Calábria, eram mais inteligentes que os professores alemães. Gramsci escreve que a partir disso, muitas pessoas acreditavam estar exoneradas da obrigação de fazer desaparecer o analfabetismo naquela região.

⁶ Robert Michels nasceu na Alemanha em 1867. Sociólogo e um dos expoentes de análise do comportamento das elites intelectuais dos partidos democráticos, tornou-se conhecido pela sua obra *Sociologia dos partidos políticos*, escrita antes da primeira guerra mundial. Faleceu em 1936. Este autor quase sempre reprovava os defeitos internos mais expressivos e urgentes dos socialdemocratas.

Há uma reflexão na obra do autor que versa sobre o egoísmo das gerações entre 20 e 50 anos de sua época. Segundo ele, essa coletividade agia em desfavor dos idosos e das crianças, e esse egoísmo geracional era devido à migração (a qual fica subentendida como do campo para a cidade), visto que ele apresenta, em um momento anterior, a ideia da recente formação dos centros urbanos. Este comportamento entre as gerações, Gramsci acredita ser explicado pela estrutura demográfica do país e vê como solução cabível a esse problema uma melhora no nível de vida material.

Mesmo num livro recentíssimo de Michels se repete que a média dos camponeses calabreses, mesmo os analfabetos, é mais inteligente que a média dos professores universitários alemães; assim, muita gente acredita estar exonerada da obrigação de fazer desaparecer o analfabetismo em Calábria. Acho que os costumes familiares das cidades, dada a recente formação dos centros urbanos na Itália, não podem ser julgados sem abstrairlos da situação media geral de todo o país, que é ainda mais baixa e que pode ser, deste ponto de vista, resumida neste traço característico: um extremo egoísmo das gerações entre os 20 e os 50 anos, verificado em prejuízo das crianças e dos velhos. Naturalmente, não se trata de um estigma de inferioridade civil permanente: seria absurdo e louco pensa-lo. [...] A explicação, para mim, está na estrutura demográfica do país, que antes da guerra punha 83 pessoas passivas a cargo de 100 trabalhadores, enquanto a França, com uma riqueza enormemente superior, o cargo era apenas de 52 por cada 100. Demasiados velhos e demasiadas crianças em comparação com as gerações medias, empobrecidas numericamente pela emigração. Eis a base deste “egoísmo geracional”, que adquire em ocasiões aspetos de uma crueldade terrível. (GRAMSCI, 2011, p. 152-153).

Atualmente, esse termo “egoísmo geracional” não se aplica em conformidade com o apresentado por Gramsci. As crianças, assim como os idosos, não são mais alvo das gerações de meia idade. Contudo, esse termo apresentado pelo autor pode ser reutilizado quando se fala em gerações futuras e educação ambiental. Nota-se uma despreocupação prática com o meio ambiente por parte da geração atual de 20 a 50 anos. Apesar de existir, teoricamente, um trabalho forte de conscientização na fase infantil, os indivíduos não confrontam a sociedade poluidora e talvez o motivo disso se relacione com o exposto por Gramsci. A ausência de condições materiais, ou seja, o alto custo de ser ecologicamente correto muitas vezes faz com o que ocorra o egoísmo da geração atual para conservar o planeta para a geração futura.

Retornando a citação, o desfecho desta contribuição, que infelizmente compõe o corpo da construção social, aqui marcado por uma ausência de educação ou pelo domínio de uma cultura que cultiva a ignorância, se deu com um pai massacrando toda a sua família - sendo ela formada por mulher e três filhos - porque na volta do campo tinha encontrado a ceia escassa, que fora devorada pela sua criança faminta.

O que mais assusta é que se encontra registrado em Gramsci (2011) um julgamento de caso semelhante, segundo ele corresponde a um casal que matou seu filho ou o deixou morrer após mantê-lo por meses amarrado a um fio de ferro no pé da mesa. Na ocasião, a criança tinha quatro anos. Talvez por comportamentos sociais como estes, Gramsci, assim como Marx, trabalham com um pensamento de imposição da educação.

A ideia de imposição é algo que instiga repulsa. Atualmente, após superação, quase que total, da escravidão, se tem especulações de pequenos focos de existência desta prática repugnante ainda em alguns lugares do mundo. Trabalhar com a ideia de impor algo, exige-se mais que coerção; deve-se conseguir respeito.

Do pensamento marxista, extrai-se uma ideia de imposição, sendo ela a imposição da educação. Para Gramsci (1986), a educação poderia ter um caráter coercitivo quando um grupo social destoa da marcha da evolução e fica para trás; ele desenvolve uma necessidade de uma disciplina externa coercitiva para ser educado. Mas, ele explica que

[...] Não significa que deve ser reduzido à escravidão, a menos que se pense que toda coerção estatal é escravidão. Há uma coerção do tipo militar, inclusive para o trabalho, que também pode ser aplicado à classe dominante, e que não é “escravidão”, mas a expressão adequada da pedagogia moderna orientada a educar um elemento imaturo (que é certamente imaturo, mas o é ao lado de elementos já maduros, enquanto que a escravidão organicamente é a expressão das condições universalmente imaturas).⁷ (GRAMSCI, 1986, p. 239-240, tradução nossa).

Não se apresenta uma ideia de escravidão, mas sim uma imposição que busca a evolução de uma classe atrasada.

Do caráter coercivo a um modo de aplicação social, considerando que a Pedagogia vai além do ensino de crianças, segue o seguinte trecho para interpretação: Gramsci levanta o questionamento. “São os intelectuais um grupo social autônomo e independente, ou cada grupo social tem sua própria categoria de especialistas que são intelectuais?”⁸ (GRAMSCI, 1986, p.353, tradução nossa). Segundo ele é difícil dizer e se faz difícil encontrar uma resposta devido às diferentes formas que assumiu até agora o processo de formação histórico real das diversas categorias de intelectuais. Mas, para ele, o mais importante é ressaltar que:

⁷ [...] no significa que deba ser reducido a la esclavitud, a menos que se piense que toda coerción estatal es esclavitud. Hay una coerción de tipo militar incluso para el trabajo, que se puede aplicar también a la clase dominante, y que no es “esclavitud” sino la expresión adecuada de la pedagogía moderna orientada a educar a un elemento inmaduro (que es ciertamente inmaduro, pero que lo es junto a elementos ya maduros, mientras que la esclavitud orgánicamente es la expresión de condiciones universalmente inmaduras). (GRAMSCI, 1986, p. 239-240).

⁸ “Son intelectuales un grupo social autónomo e independiente, o de cada grupo social tiene su propia categoría de expertos que son intelectuales?” (GRAMSCI, 1986, p.353).

São duas as formas mais importantes: Cada grupo social, nascido no terreno original de uma função essencial no mundo da produção económica, cria ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da sua própria função, não só no campo económico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria com ele o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, e assim por diante.⁹ (GRAMSCI, 1986, p. 353, tradução nossa).

Contudo há de se observar o feito de que o empresário é um representante de uma elaboração social superior, que se caracteriza por uma capacidade de liderança técnica (ou seja, intelectual).

[...] deve ter certa capacidade técnica, além de, na área circunscrita da sua atividade e da sua iniciativa, também em outras áreas, pelo menos naquelas mais próximas à produção económica (deve ser um organizador de massas de homens, deve ser um dos organizadores da “confiança” dos poupadores na sua empresa, dos compradores de mercadorias, etc.). Se nem todos os empresários, pelo menos, uma elite deles deve ser capaz de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo serviço organismo de serviços, até o organismo do estado, pela necessidade de criar as condições mais favoráveis para a expansão da sua própria classe; ou deve possuir pelo menos a capacidade de escolher os “delegados” (funcionários especializados) aos quais será confiada esta atividade organizacional das relações gerais externas à empresa.¹⁰ (GRAMSCI, 1986, p. 353, tradução nossa).

Para Gramsci, se não todos os empresários, pelo menos uma elite deve ter a capacidade de organizar a sociedade em geral. Gramsci apresenta a ideia de que além de gestor, ou se não gestor, pelos menos a capacidades de escolher, ou formar delegados. Ele apresenta os eclesiásticos como um exemplo típico desse raciocínio.

Assim, pois, devemos destacar que a massa de camponeses, mesmo que exerçam um papel-chave no mundo da produção, não produz seus próprios intelectuais “orgânicos” e não “assimila” nenhum estrato de intelectuais

⁹ Las más importantes de estas formas son dos: Cada grupo social, naciendo en el terreno originario de una función esencial en el mundo de la producción económica, se crea al mismo tiempo, orgánicamente, una o más capas de intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de su propia función no sólo en el campo económico, sino también en el social y político: el empresario capitalista crea junto con él al técnico de la industria, al científico de la economía política, al organizador de una nueva cultura, de un nuevo derecho, etcétera, etcétera. (GRAMSCI, 1986, p. 353).

¹⁰ [...] debe tener una cierta capacidad técnica, además de en la esfera circunscrita de su actividad y de su iniciativa, también en otras esferas, al menos en aquellas más cercanas a la producción económica (debe ser un organizador de masas de hombres, debe ser un organizador de la “confianza” de los ahorradores en su empresa, de los compradores de su mercancía, etcétera). Si no todos los empresarios, al menos una élite de ellos debe tener una capacidad de organizador de la sociedad en general, en todo su complejo organismo de servicios, hasta el organismo estatal, por la necesidad de crear las condiciones más favorables a la expansión de su propia clase; o debe poseer por lo menos la capacidad de escoger los “delegados” (empleados especializados) a los que se confiará esta actividad organizativa de las relaciones generales externas a la empresa. (GRAMSCI, 1986, p. 353).

“tradicionais”, mesmo que da massa dos camponeses outros grupos sociais extraíam muitos de seus intelectuais e muitos dos intelectuais tradicionais sejam de origem camponesa [...] A mais típica destas categorias intelectuais é a dos religiosos, que monopolizaram durante muito tempo (durante toda uma fase histórica que inclusive é caracterizada em parte por este monopólio) de alguns serviços importantes: a ideologia religiosa, ou seja a filosofia e a ciência da época, com a escola, a educação, a moralidade, a justiça, a caridade, a assistência, e assim por diante.¹¹ (GRAMSCI, 1986, p. 354, tradução nossa).

Gramsci (1986) apresenta uma espécie de método que seria a melhor forma de assegurar a transição recíproca dos temas aos interessados por meio dos que exercem a atividade da classe que eles pertenciam. Abordado neste trabalho pelo olhar de uma construção social, observa-se também um pensamento pedagógico, pois, aparentemente, essa forma de ser um intelectual - aquele que desempenha a função intelectual, utilizando o exemplo do empresário - é o modelo, segundo ele, mais fácil de ensinar e valorizar uma educação ou um modo de se educar a ser útil socialmente. O autor ainda determina como deveriam se constituir os intelectuais responsáveis pela propagação do conhecimento em cada setor.

São formadas assim historicamente categorias especializadas para o exercício da função intelectual, em conexão com todos os grupos sociais, mas especificamente em conexão com os principais grupos sociais e passam por elaborações mais amplas e complexas em conexão com o grupo social dominante. Uma das características mais relevantes de cada grupo que se desenvolve em direção ao domínio é a sua luta pela assimilação e conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são mais rápidas e mais eficazes quanto mais prepara simultaneamente esse grupo determinado seus próprios intelectuais orgânicos.¹² (GRAMSCI, 1986, p. 356, tradução nossa).

Segundo Gramsci (1986), historicamente as categorias especializadas para o exercício da função intelectual se formam em conexão com todos os grupos sociais, mas especialmente com o contato com os grupos sociais mais importantes e sofrem influência do

¹¹ Así hay que señalar que la masa de los campesinos, por más que desempeñe una función esencial en el mundo de la producción, no elabora sus propios intelectuales “orgánicos” y no “asimila” ningún estrato de intelectuales “tradicionales”, por más que de la masa de los campesinos otros grupos sociales extraigan muchos de sus intelectuales y gran parte de los intelectuales tradicionales sean de origen campesino [...] La más típica de estas categorías intelectuales es la de los eclesiásticos, monopolizadores durante largo tiempo (durante toda una fase histórica que incluso se caracteriza en parte por este monopolio) de algunos servicios importantes: la ideología religiosa, o sea la filosofía y la ciencia de la época, con la escuela, la instrucción, la moral, la justicia, la beneficencia, la asistencia, etcétera. (GRAMSCI, 1986, p. 354).

¹² Se forman así históricamente categorías especializadas para el ejercicio de la función intelectual, se forman en conexión con todos los grupos sociales, pero especialmente en conexión con los grupos sociales más importantes y sufren elaboraciones más amplias y complejas en conexión con el grupo social dominante. Una de las características más relevantes de cada grupo que se desarrolla hacia el dominio es su lucha por la asimilación y la conquista “ideológica” de los intelectuales tradicionales, asimilación y conquista que es tanto más rápida y eficaz

grupo social dominante. Gramsci diz que o enorme desenvolvimento alcançado pela atividade da organização escolar, em sentido amplo, foi nas sociedades que surgiram no mundo medieval, pois é indicado que a importância em assumir, no mundo moderno, as categorias e as funções intelectuais, assim como as aprofundar e dilatar a intelectualidade de cada ser, se fazia também a multiplicação das especialidades.

O enorme desenvolvimento alcançado pela atividade e organização escolar (de modo geral) nas sociedades que apareceram no mundo medieval indica a importância que assumiram no mundo moderno as categorias e as funções intelectuais: assim como se tentou aprofundar e alargar a “intelectualidade” de cada indivíduo, assim se tentou também multiplicar as especializações e refiná-las. Isto é o resultado das escolas de vários graus, até chegar aos organismos para incentivar a chamada “alta cultura” em todos os campos da ciência e tecnologia. (A escola é a ferramenta que desenvolve os intelectuais de vários graus).¹³ (GRAMSCI, 1986, p. 356, tradução nossa).

Considerando a escola como o instrumento de formação dos intelectuais, ele promove a ideia de que a complexidade da fusão intelectual presente nos Estados pode ser medida pela quantidade de escolas especializadas. Isso, pois quanto mais extensa/abrangente a área das escolas e quanto mais numerosos os graus verticais da escola, mais se constitui complexo o mundo cultural da civilização.

A complexidade da função intelectual nos diferentes Estados pode ser objetivamente medida pelo número de escolas especializadas e pela sua hierarquia: quanto mais extensa é a “área” da escola, e quanto mais numerosos são os “graus” “verticais” dela, mais complexo é o mundo cultural, a civilização de um determinado Estado. Podemos fazer uma comparação no campo da tecnologia industrial: a industrialização de um país é medida pela sua capacidade na construção de máquinas para construir máquinas e na fabricação de ferramentas cada vez mais precisas para a construção de máquinas e ferramentas para construir máquinas, etc.¹⁴ (GRAMSCI, 1986, p. 356, tradução nossa).

cuanto más elabora simultáneamente el grupo dado sus propios intelectuales orgánicos. (GRAMSCI, 1986, p. 356).

¹³ El enorme desarrollo alcanzado por la actividad y la organización escolar (en sentido amplio) en las sociedades surgidas del mundo medieval indica qué importancia han asumido en el mundo moderno las categorías y las funciones intelectuales: así como se ha tratado de profundizar y dilatar la “intelectualidad” de cada individuo, así se ha tratado también de multiplicar las especializaciones y de afinarlas. Ello resulta de las instituciones escolares de diverso grado, hasta llegar a los organismos para promover la llamada “alta cultura”, en cada campo de la ciencia y de la técnica. (La escuela es el instrumento para elaborar los intelectuales de diverso grado). (GRAMSCI, 1986, p. 356).

¹⁴ La complejidad de la función intelectual en los diversos Estados se puede medir objetivamente por la cantidad de escuelas especializadas y por su jerarquización: cuanto más extensa es el “área” escolar y cuanto más numerosos los “grados” “verticales” de la escuela, tanto más complejo es el mundo cultural, la civilización, de un determinado Estado. Se puede tener un término de parangón en la esfera de la técnica industrial: la industrialización de un país se mide por su capacidad en la construcción de máquinas para construir máquinas y en la fabricación de instrumentos cada vez más precisos para construir máquinas e instrumentos para construir máquinas, etcétera. (GRAMSCI, 1986, p. 356).

Gramsci (1986) apresenta uma comparação entre a sociedade e a escola. Para ele, a mesma preparação dos intelectuais em sociedade serve para a preparação deles na escola, e ressalta que não pode-se separar a qualidade técnico-cultural a fim de atender os graus intermediários em maior número possível.

O país que tem a melhor infraestrutura para construir instrumentos para os laboratórios experimentais dos cientistas e para construir instrumentos para a verificação desses instrumentos pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado, etc. O mesmo acontece na preparação de intelectuais e nas escolas dedicadas a esta preparação: escolas e institutos de alta cultura são assimiláveis). (Também neste campo a quantidade não pode ser separada da qualidade. A experiência técnica e cultural mais refinada é correspondida com a maior extensão possível da propagação do ensino primário e com a maior solicitude para favorecer os graus intermediários no maior número possível. Claro que esta necessidade de criar a mais ampla base possível para a seleção e desenvolvimento das mais altas qualificações intelectuais, isto é, de dar à alta cultura e à técnica superior uma estrutura democrática- não é sem inconvenientes. é criada assim a possibilidade de grandes crises de desemprego nos estratos médios intelectuais, como, aliás, acontece em todas as sociedades modernas).¹⁵ (GRAMSCI, 1986, p. 356-357, tradução nossa).

Se a “alta cultura” é um dos métodos de promoção da criação de intelectuais responsáveis pelo desenvolvimento, o instrumento para promover esse fenômeno é a escola. Contudo, interpreta-se, nas palavras do autor, o que hoje poderia se materializar como um polo educacional concentrado de qualidade que propagaria o conhecimento para as demais.

1.3 Marx e Gramsci sobre a educação técnica e profissional: ferramentas teóricas para a compreensão da realidade educacional

O segundo enfoque abordado, esta pesquisa, trabalha com a ideia da identidade do trabalho na educação como um contexto essencial para alcançar a compreensão acerca da

¹⁵ El país que tiene la mejor infraestructura para construir instrumentos para los laboratorios experimentales de los científicos y para construir instrumentos para la verificación de estos instrumentos, puede considerarse el más complejo en el campo técnico-industrial, el más civilizado, etcétera. Lo mismo en la preparación de los intelectuales y en las escuelas dedicadas a esta preparación: escuelas e institutos de alta cultura son asimilables). (También en este campo la cantidad no puede separarse de la calidad. A la más refinada especialización técnico-cultural no puede dejar de corresponder la mayor extensión posible de la difusión de la instrucción primaria y la mayor solicitud para favorecer los grados intermedios en el mayor número posible. Naturalmente esta necesidad de crear la más amplia base posible para la selección y elaboración de las más altas calificaciones intelectuales - esto es, de dar a la alta cultura y a la técnica superior una estructura democrática- no carece de inconvenientes: se

educação. A análise segue um desenvolvimento cronológico entre os autores, visto que Karl Marx é cronologicamente anterior a Antonio Gramsci e o pai da teoria marxista. Portanto, a lógica utilizada no desenvolvimento deste subtítulo começa pelas ideias do filósofo alemão sobre a formação dos filhos dos proletários e sobre a educação profissional em geral. Há continuidade e profundidade das ideias marxistas sobre o tema com o pensamento do filósofo italiano, contextualizando historicamente esse pensamento e trazendo-o para a compressão da realidade da educação no Brasil.

Em Marx (2013) se extrai uma contribuição à educação vinculada a um modelo de governo. O autor vê como necessária uma modificação do poder político por meio da substituição atual da classe dominante pela trabalhadora. Isto acontecendo, haveria uma garantia de melhora na educação por meio da presença do ensino teórico e prático da tecnologia nas escolas operárias.

Uma fase desse processo de revolucionamento, constituída espontaneamente com base na grande indústria, é formada pelas escolas politécnicas e agrônômicas, e outra pelas *écoles d'enseignement professionnel* [escolas profissionalizantes], em que filhos de trabalhadores recebem alguma instrução sobre tecnologia e manuseio prático de diversos instrumentos de produção. Se a legislação fabril, essa primeira concessão penosamente arrancada ao capital, não vai além de conjugar o ensino fundamental com o trabalho fabril, não resta dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe trabalhadora garantirá ao ensino teórico e prático da tecnologia seu devido lugar nas escolas operárias. (MARX, 2013, p. 682).

Da preocupação com o ensino extraída do texto de Marx, quando seu pensamento encontra-se com o de Engels, estes declaram, em *A Ideologia Alemã* (1999), que a divisão do trabalho surge efetivamente a partir do momento em que se opera uma divisão entre distintos tipos de atividades. Ao analisar a situação como um ensinamento que pode ser vinculado à educação, por que, por mais que não dito, pronunciado ou omitido, nota-se que a escola é um ambiente de trabalho material e intelectual, e deveria nela surgir efetivamente o real sentido das profissões.

A divisão do trabalho só surge efetivamente, a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e intelectual. A partir deste momento, a consciência pode supor-se algo mais do que a consciência da prática existente, que representa de fato qualquer coisa sem representar algo de real. E igualmente, a partir deste instante ela se encontra em condições de se emancipar do mundo e de passar à formação da teoria “pura”, da teologia, da filosofia, da moral etc. Mas mesmo quando essa teoria, essa teologia, essa filosofia, essa moral etc., entram em contradição com as relações existentes, isso deve-se apenas ao fato das relações existentes terem entrado em

crea así la posibilidad de vastas crisis de desocupación de los estratos medios intelectuales, tal como de hecho sucede en todas las sociedades modernas). (GRAMSCI, 1986, p. 356-357).

contradição com a força produtiva existente; [...] aliás, o mesmo pode acontecer numa determinada esfera nacional porque, nesse caso, a contradição produz-se não no interior dessa esfera nacional mas entre a consciência nacional e a prática das outras nações, isto é, entre a consciência nacional de uma determinada nação e a sua consciência universal. (MARX; ENGELS, 1999, p. 36).

No texto os autores ainda destacam que não constituído esse pensamento, pode não ocorrer a emancipação da consciência e fazer com que ela se prenda somente às teorias puras. Marx e Engels (1999) utilizam a teologia, a filosofia e a moral como exemplo, contudo talvez hoje a matemática com seus logaritmos e o português com suas conjugações verbais não sejam compreendidos por todos os estudantes e até mesmo por outros presentes na escola como algo além de teorias puras, nas quais podem vir a se tornar, futuramente, práticas e/ou práxis remuneradas.

Em relação às contradições apresentadas nas falas dos autores, considerando-as motivadas pelas forças produtivas existentes em contato com as relações existentes, se interpretado que cada núcleo vai desenvolver não o entendimento da divisão do trabalho, mas sim o resultado que cada relação irá proporcionar aos indivíduos em sua esfera física, política, geográfica, etc; em suma, em seu meio; entende-se que esse movimento contraditório pode ser essencial para o desenvolvimento da consciência. De acordo com Luiz Carlos de Freitas em sua entrevista concedida no Projeto histórico comunista e educação (2010) no *Germinal: Marxismo e Educação em Debate* a escola nos moldes atuais é uma poderosa forma de apropriação e deformação de ideias inovadoras que são idealizadas para se introduzir no ambiente escolar. Para a classe trabalhadora, não basta vencer a batalha pelo acesso e pela qualidade de informação, é preciso que as relações existentes nesse ambiente também se alterem.

Karl Marx (1849/2011) apresenta uma pergunta que materializa, de forma clássica, a identidade do trabalho na educação.

Ora, qual é o custo de produção da própria força de trabalho? É o custo necessário para conservar o operário como tal e educá-lo para este ofício. Portanto, quanto menor for o tempo de formação profissional exigido por um trabalho, menos será o custo de produção do operário e mais baixo será o preço de seu trabalho, de seu salário. (MARX, 1849/2011, p. 112).

Observa-se então que, quanto menor o tempo gasto com o indivíduo para educá-lo, mais reduzida será sua formação. Assim, diminuirá o seu leque de opções e provavelmente uma qualificação rápida pode se vincular a uma remuneração baixa, pois se pensarmos que um salário não é ganho e sim conquistado e construído, quanto mais rápido for a preparação

para uma atividade, menos poderá se esperar de quem for exercê-la. Com certeza o que se espera de uma formação rápida não é um desenvolvimento intelectual, mas sim uma habilitação para o desempenho mecânico de uma atividade.

O raciocínio de que fazer (trabalho material) e pensar (trabalho intelectual) podem ser atividades distintas - embora ambas devam ser consideradas trabalho - é algo que ainda hoje, por meio de possíveis representações sociais, se conflita no dia a dia. Um exemplo disso é a ideia de que o professor dá a aula (figura de linguagem muito utilizada atualmente na língua falada referente à ação de ministrar a aula, um exemplo da utilização na linguagem falada: - Pai de aluno: Filho, o seu professor não deu aula hoje de novo?) e não de que ele vende uma aula, de que ele vende o seu trabalho; e que muitas vezes o aluno, juntamente com a população, paga através do Estado por essa aula que consiste no trabalho do professor. Ainda nesse raciocínio, ora o professor dá a aula, logo ele não recebe por isso, fazendo com que se rompa um vínculo essencial do caráter de trabalho: a atividade remunerada. Nesse sentido, faz-se uso do caráter especulativo, podendo acarretar uma possível desvalorização do trabalho de quem leciona; e esse tópico se torna mais dinâmico se colocada à figura do estudante, pois a ideia de que a aula é dada estimula a formação de um conceito errôneo, uma vez que pode o instigar a desvalorizar tanto o fenômeno - neste caso a aula - quanto o autor delas, o professor. Pode-se buscar uma concepção desse pensamento de forma metafórica em Karl Marx (1867/2011).

No capitalismo, só é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista, servindo assim a auto expansão do capital. Utilizando um exemplo fora da esfera da produção material: um mestre-escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola. Que este invista seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa de fazer salsicha, em nada modifica a situação. (MARX, 1867/2011, p. 119).

Desta forma, dever-se-ia entender que o lucro que se extrai da educação pública é a formação de um ser humano com capacidade de se transformar ou manter-se bom, podendo alterar o seu ambiente social. Portanto, não apenas enriquecer aquele que empreende em educação é o objetivo, entendendo educação como um empreendimento social e não apenas individual.

Em Antonio Gramsci também é encontrada uma abordagem sobre a ideia da identidade do trabalho na educação. Contudo, suas abordagens são colocadas ao lado de matérias que ele destaca em seu texto, fazendo com que alguns fragmentos de sua matéria

sobre o tema sejam encontrados em outro título deste trabalho. No entanto, este autor nos traz uma reflexão produtiva sobre a lógica do trabalho na educação.

Segundo Gramsci (1986) “Muitos pensam inclusive que as dificuldades são artificiais, porque eles estão acostumados a considerar como trabalho e fadiga apenas o trabalho manual. A questão é complexa”.¹⁶ (p.381, tradução nossa). Para o filósofo é claro que o filho de uma família de intelectuais se adaptaria mais facilmente a um processo de adaptação ‘psicofísica’, pois ele teria inúmeros pontos a frente de seus pares, como orientação e hábitos adquiridos pela família, facilidade de demonstrar atenção e assim por diante. Mas, da mesma forma, o filho de um trabalhador da cidade sofreria menos o trabalho das fábricas. A questão é que muitas pessoas pensavam que a dificuldade do estudo é um truque ou pensavam que eram estúpidas por natureza.

Observam que o senhor (e para muitos, especialmente no campo, senhor significa intelectual) executa com calma e aparente facilidade o trabalho que para seus filhos custa lágrimas e sangue, e acham que deve existir um “truque”.¹⁷ (GRAMSCI, 1986, p. 381, tradução nossa).

Nota-se que o autor apresenta a ideia de que a desenvoltura de aprendizado no trabalho, assim como no estudo, não está ligada somente ao fazer e em qual velocidade o indivíduo desempenha uma nova atividade, mas também em outras relações, utilizado como exemplo a relação familiar, que pode interferir no desempenho de uma função - seja ela trabalhar ou estudar. Outro ponto que chama a atenção e que faz querer voltar ao tema trabalho e ambiente escolar é o termo “truco” traduzido como truque. Identifica-se no texto de Gramsci (1986) que a dificuldade encontrada no estudo (na aprendizagem) é tida como truque. Desta forma, observa-se que não é de hoje que há uma desvalorização do estudo por meio da aplicação do mesmo, pois, desde aquela época, maior era a *representação* de se sentir ignorante por natureza, a buscar a compreensão de que pode-se adquirir a capacidade a partir do estudo e, ainda quando expressa a vantagem a partir da dominação de algum conteúdo, outra vez coloca-se de lado a valoração tanto do estudo como do profissional. Sendo que, o homem que domina uma matéria não era considerado um professor, uma referência a ser tida como exemplo, mas sim um ser que faz truques.

Essa reflexão instiga a relembrar um ditado apresentado pelos antigos, em que segue a seguinte fala: “truque não se revela”; podendo fazer deste um bloqueio à propagação de

¹⁶ “Muchos piensan incluso que las dificultades son artificiosas, porque están acostumbrados a considerar como trabajo y fatiga sólo el trabajo manual. La cuestión es compleja”. (p.381).

conhecimentos. Pois bem, então Gramsci (1986) parte para um pensamento em que, pode-se dizer, desenvolve a concepção de que existem intelectuais, mas não é correto pensar que não existem pessoas que não são intelectuais, pois seres humanos não-intelectuais não existem:

Numa nova situação, estas questões podem ficar muito agudas e teremos que resistir à tendência de tornar fácil o que não pode ser feito sem ser descaracterizado. Se quisermos criar um novo estrato de intelectuais, até alcançar as maiores especializações, de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as habilidades correspondentes, deveremos superar dificuldades sem precedentes. Quando se distingue entre intelectuais e não intelectuais, em verdade, nos referimos apenas à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, ou seja, levamos em consideração a direção em que se exerce a maior atividade profissional específica, seja no desenvolvimento intelectual ou no esforço muscular-nervoso. Isto significa que podemos sim falar de intelectuais, mas não podemos falar de não intelectuais, porque não existem os não intelectuais. Mas a mesma relação entre o esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso nem sempre é igual, portanto, temos diferentes graus de atividade específica intelectual. Não há atividade humana da qual possamos excluir qualquer intervenção intelectual, não podemos separar o *homo faber do homo sapiens*.¹⁸ (GRAMSCI, 1986, p. 381-382, tradução nossa).

A citação acima apresenta notável valor pedagógico na educação e no ensino, já que a formação intelectual e a formação das habilidades práticas para a solução de determinados problemas, tanto educacionais como da vida quotidiana, não podem ser separados. A atividade prática e a produção material formam uma unidade dialética com a atividade mental e intelectual. Aliás, a formação do pensamento mais elaborado, no maior nível de abstração, guarda sempre uma relação com a atividade prática humana, já que ele se gera a partir da prática social dos homens.

Essa é uma importante premissa pedagógica marxista para a educação e o ensino na contemporaneidade, pois distinguir e valorizar uma atividade pelo impacto que ela provoca no homem é uma prática comum; agora, realizar a distinção ou valorização pela necessidade do

¹⁷ Ven al señor (y para muchos, en el campo especialmente, señor quiere decir intelectual) realizar con soltura y aparente facilidad el trabajo que a sus hijos les cuesta lágrimas y sangre, y piensan que debe de haber un “truco”. (GRAMSCI, 1986, p. 381).

¹⁸ En una nueva situación, estas cuestiones pueden hacerse agudísimas y habrá que resistir la tendencia a hacer fácil aquello que no puede serlo sin desnaturalizarse. Si se quiere crear un nuevo estrato de intelectuales, hasta llegar a las más grandes especializaciones, de un grupo social que tradicionalmente no ha desarrollado las aptitudes correspondientes, habrá que superar dificultades inauditas. Cuando se distingue entre intelectuales y no-intelectuales en realidad nos referimos solamente a la inmediata función social de la categoría profesional de los intelectuales, esto es, se toma en cuenta la dirección en que gravita el peso mayor de la actividad específica profesional, si en la elaboración intelectual o en el esfuerzo muscular-nervioso. Esto significa que sí se puede hablar de intelectuales, no se puede hablar de no-intelectuales, porque no-intelectuales no existen. Pero la misma relación entre esfuerzo de elaboración intelectual-cerebral y esfuerzo muscular-nervioso no es siempre igual, por lo tanto se tienen diversos grados de actividad específica intelectual. No existe actividad humana de la que se

intelecto devido a cada um para exercer qualquer atividade, não se nota; por exemplo, na atividade de professor, não se percebe a realização dessa quantificação do intelecto pelos empregadores que se capitalizam fornecendo educação às diversas classes.

No exemplo dos professores, a ausência de medida do grau de intelectualidade necessário para ministrar aulas, seja do domínio do conteúdo a uma boa oratória, da proatividade, a ser um ser comunicativo entre outras necessidades intelectuais, juntamente com a desvalorização do mesmo, podem fazer com que os alunos não aprendam ou não aprendam o necessário; mas o pior é que, não faz com que a aula - o fenômeno físico - deixe de existir. A questão é que há uma dificuldade de quantificar o grau de intelectualidade em cada atividade existente.

Todo homem, em resumo, fora de sua profissão explica uma determinada atividade intelectual, é um “filósofo”, um artista, um homem de bom gosto, ele participa de uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, portanto, ajuda a manter ou modificar uma concepção do mundo, isto é, a estimular novas formas de pensar. O problema de criar uma nova classe intelectual é, por conseguinte, desenvolver criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em um diferente grau de desenvolvimento, alterando a sua relação com o esforço muscular-nervoso em direção a um novo equilíbrio e obtendo que o mesmo esforço muscular nervoso, como elemento de uma atividade prática geral, que renova perpetuamente o mundo físico e social, se transforme no fundamento de uma concepção do mundo novo e integral.¹⁹ (GRAMSCI, 1986, p. 382, tradução nossa).

Contudo, ainda que de difícil diagnóstico o grau de intelecto em geral, a análise do pensamento de Gramsci pode ser interpretada de forma que o desenvolvimento intelectual pode estar diretamente vinculado ao trabalho, visto que não há como desempenhar qualquer atividade sem utilizar o intelecto. Sendo assim, o trabalho pode sempre estar presente na educação, assim como a educação no trabalho, pois ora todos são intelectuais dentro de um grau de utilização do intelecto, logo quem melhor desenvolve seu intelecto poderá exercer seu trabalho com mais diversidade, ou seja, com mais armas para superar obstáculos.

pueda excluir toda intervención intelectual, no se puede separar el *homo faber del homo sapien*. (GRAMSCI, 1986, p. 381-382).

¹⁹ Todo hombre, en fin, fuera de su profesión explica una determinada actividad intelectual, es un “filósofo”, un artista, un hombre de gusto, participa de una concepción del mundo, tiene una línea de conducta moral consciente, por lo tanto contribuye a sostener o modificar una concepción del mundo, o sea, a suscitar nuevos modos de pensar. El problema de la creación de una nueva clase intelectual consiste, por lo tanto, en elaborar críticamente la actividad intelectual que en cada uno existe en cierto grado de desarrollo, modificando su relación con el esfuerzo muscular-nervioso hacia un nuevo equilibrio y obteniendo que el mismo esfuerzo muscular-nervioso, en cuanto elemento de una actividad práctica general, que renueva perpetuamente el mundo físico y social, se convierta en fundamento de una concepción del mundo nueva e integral. (GRAMSCI, 1986, p. 382).

Em Gramsci (1986), as influências sociais têm o seu valor na educação e elas, quando externas, poderiam intervir na escola. Assim, na sua época, o latim e o grego estavam sendo ignorados, porém essas matérias eram mais que estudos de uma língua em desuso. Então, a retirada destas matérias deveria ser preenchida por outras que, da mesma forma, contribuíssem para que as crianças fossem igualmente educadas, desenvolvendo a formação geral da personalidade. Para o autor, a formação de jovens foi afundada na história e se formou uma instituição ‘historicista’ do mundo e da vida, quase uma segunda natureza. Isto se deve ao fato de que “não foi demonstrado o conhecimento introduzido por uma “vontade” educativa externa”²⁰ (1986, p.378, tradução nossa). Ou seja, se faz por algo que não possui o devido conhecimento e é induzido por uma manifestação de vontade externa, que foge de uma proposta educativa.

Segundo o filósofo, a formação da personalidade dos alunos se realiza sob a base do contato educativo entre o aluno e o professor. Gramsci destaca o importante papel do aprendizado das línguas para a formação cultural e o desenvolvimento intelectual das crianças

Isto não significa (e parece estranho pensa-lo) que o latim e o grego, como tais, tenham qualidades intrinsecamente taumatúrgicas no campo educacional. É toda a tradição cultural, que vive também, e especialmente fora da escola, a que em um determinado ambiente produz tais consequências. Podemos ver, aliás, como um todo, mudada a tradicional intuição da cultura, a escola entrou em crise, assim como entrou em crise o estudo do latim e do grego. Será necessário substituir o latim e o grego como crisol da escola de formação e serão substituídos, mas não vai ser fácil organizar a nova matéria ou a nova série de matérias em uma ordem didática que produza resultados equivalentes de educação e formação da personalidade em geral, começando com as crianças até o limiar da escolha profissional [...].²¹ (GRAMSCI, 1986, p. 378-379, tradução nossa).

Essas ideias de Gramsci têm muita utilidade para a educação contemporânea, já que o autor destaca o impacto da cultura social, externa a escola, no interior dela e, ao mesmo tempo, reconhece o enorme esforço pedagógico que implica a organização das novas matérias escolares, em especial das línguas modernas, em substituição do grego e do latim. Mas, ao final, o importante é o papel cultural e humanizador das línguas na formação humana em

²⁰ “no ha sido pedantemente inculcada por “voluntad” extrínsecamente educativa” (1986, p.378)

²¹ Esto no quiere decir (y suena torpe pensarlo) que el latín y el griego, como tales, tengan cualidades intrínsecamente taumatúrgicas en el campo educativo. Es toda la tradición cultural, que vive también y especialmente fuera de la escuela, la que en un determinado ambiente produce tales consecuencias. Se ve, por lo demás, cómo, cambiada la tradicional intuición de la cultura, la escuela ha entrado en crisis y ha entrado en crisis el estudio del latín y del griego. Habrá que sustituir el latín y el griego como crisol de la escuela formativa y se sustituirán, pero no será fácil organizar la nueva materia o la nueva serie de materias en un orden didáctico que dé resultados equivalentes de educación y formación general de la personalidad, partiendo de los niños hasta el umbral de la elección profesional [...]. (GRAMSCI, 1986, p. 378-379).

geral. Na sua época, Gramsci criticou o imediatismo que se fazia presente na escola, fazendo com que a tradição cultural fosse deixada de lado devido à influência dos outros núcleos sociais na escola.

São encontrados registro nos textos de Gramsci (1986) sobre o efeito do estudo nos discípulos. Segundo ele, os educandos de seu tempo apresentavam-se desinteressados e isso acontecia pela ausência de objetivos práticos e imediatos. Para o autor esse era o momento de se apresentar um ensino formativo, rico em noções concretas. Gramsci escreve então que a escola, presente em seu tempo, vivia uma crise profunda.

Na escola atual, devido à crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, tem lugar um processo de degeneração progressiva: as escolas do tipo profissional, ou seja, preocupadas aquelas preocupadas em satisfazer os interesses práticos imediatos, perdem sua posição de liderança na escola de formação, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal é que este novo tipo de escola aparece e é proclamado como democrático, enquanto o contrário não é concebido apenas para perpetuar as diferenças sociais, mas para cristalizá-las em formas chinesas.²² (GRAMSCI, 1986, p. 379, tradução nossa).

Segundo Antonio Gramsci, a escola tradicional, que se diferenciava da profissional, teria se constituído como uma instituição oligárquica que destinava a formação das futuras gerações de líderes. Contudo, um paradoxo é apresentado. O modelo educacional que Gramsci critica que passa por democrático, no entanto, era um projeto de formação de líderes oligárquicos, mas com uma formação não oligárquica e que através dela se formavam os líderes - que garantissem a continuidade do sistema.

Retomando Gramsci (1986), percebe-se que em sua reflexão, um único modelo educacional deveria ser estabelecido. Mas isso fazia oposição às proliferações das escolas profissionais e, desta forma, destruía-se o enredo em que cada grupo social tinha o seu próprio modelo de escola destinado a manter-lhes na condição que estavam.

Não é a aquisição de competências de gestão, não é a tendência de formar homens superiores que dão o cunho social a um tipo de escola. O selo social é dado pelo fato de que cada grupo social tem o seu próprio tipo de escola, destinado a perpetuar em essas camadas, uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se quisermos destruir esta trama, é necessário, portanto, não multiplicar nem graduar os tipos de escola

²² En la escuela actual, por la crisis profunda de la tradición cultural y de la concepción de la vida y del hombre, tiene lugar un proceso de degeneración progresiva: las escuelas de tipo profesional, o sea preocupadas por satisfacer intereses prácticos inmediatos, pierden a su posición de vanguardia en la escuela formativa, inmediatamente desinteresada. El aspecto más paradójico es que este nuevo tipo de escuela aparece y es predicada como democrática, mientras que el contrario ella no sólo está destinada a perpetuar las diferencias sociales, sino a cristalizarlas en formas chinas. (GRAMSCI, 1986, p. 379).

profissional, mas criar um tipo único de ensino médio (elementar-media) para levar o jovem ao limiar da escolha da profissão, formando-os, entretanto, como pessoas capazes de pensar, estudar, dirigir ou controlar aos que dirigem.²³ (GRAMSCI, 1986, p. 379, tradução nossa).

Para ele a multiplicação de diferentes tipos de escola poderia perpetuar as diferenças existentes, contudo essas diferenças tendiam a fortalecer estratificações sociais de grupos diversos. Portanto, Gramsci discorda com a forma da educação presente em seu tempo por considerar que esta era uma maneira de reforçar as relações sociais de manutenção do homem na condição que ele se encontrava.

Para Gramsci (1986), a tendência democrática não pode apenas fazer de alguém um indivíduo qualificado, ou seja, um trabalhador desqualificado não deve se tornar qualificado sem a devida formação. Além disso, a educação deve promover a possibilidade de que cada cidadão tenha a oportunidade de adquirir as capacidades para se tornar governante, caso este seja capaz. Democracia política, para ele, deve coincidir governantes e governados, desta forma garantindo uma capacidade de aprendizado livre.

Mas tendência democrática, intrinsecamente, não só pode significar que um trabalhador desqualificado torna-se qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente” nas condições gerais de poder chegar a sê-lo; a democracia política se inclina a fazer coincidir os governantes e os governados (no sentido do governo com o consentimento dos governados), garantindo a todos os governados a capacidade de aprendizagem gratuita e a preparação técnica geral necessária para esse objetivo.²⁴ (GRAMSCI, 1986, p. 379, tradução nossa).

Então, considerando que a tendência democrática não pode apenas significar que um trabalhador desqualificado torne-se qualificado, mas sim que cada "cidadão" possa se tornar "soberano", a democracia política tende a coincidir com governantes e governados, garantindo a todos os governados a capacidade de aprendizagem livre e preparação técnica geral necessária.

²³ No es la adquisición de capacidades directivas, no es la tendencia a formar hombres superiores lo que da el sello social a un tipo de escuela. El sello social es dado por el hecho de que cada grupo social tiene su propio tipo de escuela, destinado a perpetuar en estos estratos una determinada función tradicional, directiva o instrumental. Si se quiere destruir esta trama, es preciso, pues, no multiplicar y graduar los tipos de escuela profesional, sino crear un tipo único de escuela preparatoria (elemental-media) que conduzca al joven hasta el umbral de la elección profesional, formándolo entre tanto como persona capaz de pensar, de estudiar, de dirigir o de controlar a quien dirige. (GRAMSCI, 1986, p. 379).

²⁴ Pero la tendencia democrática, intrínsecamente, no sólo puede significar que un obrero descalificado se vuelve calificado, sino que todo "ciudadano" puede volverse “gobernante” y que la sociedad lo pone, aunque sea “abstractamente”, en las condiciones generales de poder llegar a serlo; la democracia política tiende a hacer coincidir a gobernantes y gobernados (en el sentido del gobierno con el consenso de los gobernados), asegurando a todo gobernado el aprendizaje gratuito de la capacidad y la preparación técnica general necesarias al fin. (GRAMSCI, 1986, p. 379).

Retornando as contribuições de Antonio Gramsci com intuito de encerrar seu pensamento sobre a educação técnica e profissional ao molde de sua época, finaliza-se com a seguinte citação do autor.

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a perpetuar as diferenças tradicionais, mas como, nessas diferenças há uma inclinação a elevar estratificações internas, eis que dá origem à impressão de possuir uma tendência democrática.²⁵ (GRAMSCI, 1986, p. 379, tradução nossa).

A partir da contribuição de Gramsci, entende-se que o filósofo não vê em uma formação limitada um caminho para o progresso ou para qualquer alteração social, muito pelo contrário: nota-se uma manutenção de camadas que tendem a se acumular, dando uma sensação de tradição ou conformismo que aparentam uma vontade popular, mas que, na verdade, podem ser manifestações preexistentes para o domínio social.

1.4 Contribuições de Marx para o entendimento dos movimentos estudantis e suas reivindicações na contemporaneidade

A ideia de que a educação é uma prática cultural necessária ao desenvolvimento da sociedade em todas as suas etapas históricas, faz dela um direito a ser conquistado por todos - tanto no que diz respeito ao acesso, como na permanência e na qualidade do serviço educacional que se recebe. Desde a sua origem o pensamento marxista já instigava essa aspiração de justiça social (educação universal e gratuita), contudo, ainda hoje, consiste em um anseio difícil de ser materializado.

Desta forma, o relato histórico descrito por Karl Marx em seu texto *A Aliança da Democracia Socialista e a Associação Internacional dos Trabalhadores* (1870/2011) se molda como uma contribuição à educação de forma clara e vai além da indispensável elucidação teórica. As ideias progressistas que partem de seu pensamento fazem com que, em seu tempo, os estudantes lutem, sofram represálias, sejam exilados, recebam privação de liberdade e sejam expulsos de suas academias, já que almejavam a aplicação de oportunidades na educação. Esta produção, datada em 1870, faz referência a AIT (Associação Internacional dos Trabalhadores) que foi formada por diversas correntes do movimento operário -

²⁵ La multiplicación de tipos de escuela profesional tiende, pues, a eternizar las diferencias tradicionales, pero como, en estas diferencias, tiende a suscitar estratificaciones internas, he ahí que hace nacer la impresión de poseer una tendencia democrática. (GRAMSCI, 1986, p. 379).

formalizada na Inglaterra – sendo a primeira organização de trabalhadores que conseguiu superar fronteiras nacionais.

Em resposta às medidas fiscais que tinham por finalidade privar os pobres do acesso ao ensino superior e frente às medidas disciplinares que pretendiam submetê-los às decisões discricionais dos agentes de polícia, em 1861, os estudantes protestaram enérgica e unanimemente, primeiro em suas assembleias, depois na rua até alcançarem manifestações importantes. A Universidade de São Petersburgo foi fechada durante algum tempo; os estudantes foram presos ou exilados. Esta política do Governo conduziu os estudantes para as sociedades secretas, cujos membros, em grande número, foram enviados à prisão, ao exílio ou à Sibéria. Outras sociedades foram caixas de socorro para dar aos estudantes pobres meios para prosseguirem seus estudos. As mais sérias haviam decidido não dar ao Governo nenhum pretexto para suprimir estes pequenos círculos organizando sua caixa e sua gestão. Estes pequenos círculos administrativos foram uma oportunidade para discutir simultaneamente questões políticas e sociais. (MARX, 1871/2011, p. 117-118).

O filósofo dita que foi devido à penetração das ideias socialistas e por elas terem cativado a juventude russa - que naquela época era composta em sua grande maioria por pessoas de baixa renda – que houve a motivação dos protestos. “Este movimento se generalizava progressivamente nas escolas, enviando à sociedade russa uma juventude pobre, saída da plebe, instruída e penetrada pelas ideias socialistas”. (MARX, 1871/2011, p. 118). No entanto, o que choca é a repressão estatal que, por motivos aqui não identificados, agiram contra esse movimento.

No mês de março, a juventude universitária russa se pronunciou energicamente a favor da libertação da Polônia; em outono de 1861, tentou resistir ao golpe de Estado que, através de ordenanças fiscais e disciplinares, tentou privar os estudantes pobres (mais de dois terços do total) da possibilidade de estudar. O Governo considerou seu protesto como uma revolta e centenas de jovens foram presos em Petersburgo, em Moscou e em Kazan, expulsos das Universidades ou excluídos com alguns meses de detenção. E, por medo à possibilidade destes jovens aumentarem o descontentamento dos camponeses, uma ordem do Conselho de Estado proibia o acesso dos estudantes às funções públicas nas cidades. Mas a repercussão não terminou aqui. Foram exilados professores como Pavlov; suspenderam-se os cursos organizados pelos estudantes expulsos das universidades; empreenderam-se novas repercussões com os pretextos mais fúteis; a “caixa do jovem estudante”, apenas autorizada, foi suprimida bruscamente; os jornais foram proibidos. (MARX, 1871/2011, p. 118).

A ideia de jovens fazendo uso de seu perfil rebelde a favor de ter direito ao acesso à educação, há dois séculos, devido a uma fomentação teórica, não deveria trazer outra reflexão senão a ideia de liberdade de uma condição, e um anseio de progresso. Essas atitudes,

motivadas pelo pensamento socialista, poderiam trazer melhores condições educacionais para momentos sociais futuros ou poderiam encorajar governos na busca de uma melhor oferta de educação, realizando assistência com o intuito de incentivar e não limitar o ensino.

A memória histórica do século XIX relatada por Marx nessa citação nos alerta que as lutas dos jovens pelo acesso à educação são uma necessidade social transecular, ao qual não é possível renunciar nas circunstâncias atuais. Portanto, a solidariedade do pensamento do autor com a causa educacional dos jovens do mundo ajuda a entender a necessidade de desconstruir as ideais de uma educação elitista, que favorece a uns poucos, deixando a margem do desenvolvimento social às majorias desprovidas de renda e de condições dignas de educação e de acesso à cultura em geral.

1.5 Educação e hegemonia em Gramsci

O raciocínio referente à hegemonia se formou a partir do pensamento de Lenin, contudo este tópico não é direcionado a este autor, mas sim a Marx e Gramsci. Com o intuito de apresentar um material referente à contribuição do pensamento hegemônico à educação, será apresentada uma ideia que consiste na aplicação da teoria da hegemonia de Gramsci - aqui conceituada como um termo híbrido que consiste em dominação juntamente com direção - na educação. Esta relação não se encontra sistematizada nas obras do autor, então, sem caráter inédito, segue a contribuição que se forma a partir da correlação da educação quando vinculada a teoria da hegemonia de Gramsci.

Inicialmente, apresenta-se uma observação em que Gramsci adverte que toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica indetificada pelas diversas formas que a compõem e que a hegemonia burguesa não é um exercício político puro, mas sim realizado em todos os campos da vida cotidiana. De acordo com o filósofo, a classe dominante consegue manifestar o poder através da coerção, mas não apenas por ela. Esta classe consegue impor seu mundo, suas crenças morais e o significado da existência baseada no reconhecimento de dominação – pelo consenso.

Desta forma, esse estado de consenso existe como cenário no qual os diferentes interesses das classes dominantes “se entendem” para estabelecer a hegemonia. Assim, é através do mecanismo de pacificidade que as políticas educativas, artísticas, religiosas e científicas são moldadas; e como o Estado existe sob o controle das classes dominantes, eles decidem os principais cursos que nascem desde a atividade política.

Entende-se, a partir da análise da educação hegemônica, que a escola não é hegemônica em si mesma, mas pode estar a serviço de qualquer hegemonia ou contra a hegemonia. Então, através da vida quotidiana, a hegemonia está definida e baseada na criação de um sujeito domesticado. Para Gramsci, a escola é a principal via de construção hegemônica nas condições do capitalismo. É uma relação política pedagógica que parte da compreensão do professor como portador da verdade e do aluno como uma caixa vazia a ser preenchida com o conhecimento.

Contudo, a educação enquanto hegemônica visa o plano de desenvolver elementos de direção e não de dominação. É interessante resgatar o pensamento de que Gramsci coloca a ideia de vencer o analfabetismo como prioridade número um para a hegemonia proletária, sendo os intelectuais da classe os responsáveis por ensinar dentro de novos métodos. Porém, como já apresentado nesse trabalho, em Gramsci encontra-se a presença de um pensamento coercitivo quando o assunto é a educação - o que conflita com a proposta de uma educação hegemônica.

A educação hegemônica deveria conectar-se apenas com o termo direção, considerando o conceito de hegemonia como direção/dominação. Logo se depara com uma contradição, que estratifica a sociedade como ela é dominada sobre preceitos que sugerem liberdade, mas que não a garante devido ao conceito híbrido de hegemonia refletido no contexto educacional.

Pois bem, Tavares de Jesus (1985) explica esta contradição. A reflexão tem início dizendo que em uma educação hegemônica não há como descartar o caráter híbrido de seu conceito, se educando tanto para a direção como para a dominação. Posto isto, o raciocínio segue deixando expresso que a coerção deixará de se fazer presente quando atingida uma sociedade equilibrada, mas que esta coerção se faz necessária no campo pedagógico. Entende-se que a coerção – dominação encontrada no conceito da hegemonia de Gramsci - vai de encontro com a liberdade, pois o homem livre aceitaria essa ideia. Dessa forma, essa coerção apresentada por Gramsci tem um caráter de sugestão, e não de imposição. Por fim, a coerção deixará de existir definitivamente, ou seja, o conceito híbrido deixará de ser, e somente caberá o significado de direção quando a sociedade se estabelecer como uma sociedade regulada. O momento do desligamento da dominação do termo educação hegemônica, poderá ser identificado pelo fim da divisão entre governantes e governados. Ele ainda explica que, na prática, a natureza pedagógica torna-se evidente através das ações necessárias à implantação e conservação da “hegemonia”. Em explicação mais detalhada, segundo as palavras do autor:

[...] a passagem de um estado de superstição e de folclore para um estado histórico-crítico, mediante a formação de uma nova cultura adaptada às exigências da nova classe, só será possível mediante uma ação pedagógica. (JESUS, 1985, p. 86).

Nota-se que ao educador cabe o papel de mediar a transição do antigo para o novo e realizar a síntese da história cultural passada com a realidade presente. Assim como ele é educado para desempenhar o papel de engrenagem política, tentando transformar os alunos em um objeto passivo da aprendizagem, semelhante a aceitar que o capitalismo é a única solução possível para a existência humana.

A importância da teoria da educação hegemônica é que ela permite revelar os mecanismos através dos quais a educação chegou à situação atual, caracterizada por uma distribuição desigual de conhecimento, permitindo compreender a influência das políticas neoliberais no sistema de ensino, especialmente em programas que rejeitam a inclusão de materiais referentes a uma abordagem humanista da ciência. Por trás de tudo isso, encontram-se as políticas e as ideologias que favorecem a classe dominante - uma forma de contra hegemonia do proletariado.

As condições atuais mudaram significativamente em comparação com a época de Gramsci. A institucionalização da hegemonia se concentrou nos meios de comunicação, o que não significa que a educação tenha perdido a sua capacidade de criar estruturas hegemônicas. Além disso, o papel contra a educação hegemônica aumentou, se considerarmos que a educação deve preparar os cidadãos para atuar como um sujeito ativo e criador que não pode ser esmagado pelo banalismo que a tecnologia da informação e comunicação difunde.

A fase de produção dos produtos de capital de hegemonia burguesa é então baseada na criação de um domínio em que a convicção é complementada pela força de coerção. Para Gramsci, o setor oprimido constrói a sua contra-hegemonia, que incorpora uma visão pedagógica na qual se acredita que a verdade deve ser construída sobre a relação dinâmica entre professor-aluno. Nestes termos, portanto, o aluno é sujeito ativo.

Conclui-se que a teoria da hegemonia assume-se como um todo sistêmico, não como partes, mas sim como unidades que se interagem umas com as outras, o que quando relacionadas com a educação não podem ser explicadas isoladamente, devido ao fato de que não há equilíbrio quando se impõem diferenças. Desta forma, quando se aceita um todo sistêmico em uma sociedade desequilibrada, tende-se a prevalecer consensos que podem ser contrários ao interesse social.

1.6 Refletindo os pensamentos de Marx, Engels e Gramsci buscando a compreensão do atual cenário brasileiro I

Na obra *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, escrito por Karl Marx (1843) – edição de 2005, o apêndice deste livro inicia-se com uma contextualização histórica, onde o homem se desvincula da religião, visto que nela sua busca apresentou como resultado ele mesmo. Faz-se, então, da realidade o foco da reflexão humana e não a ilusão. Esse objetivo foi obtido através da crítica religiosa. O ânimo das ações humanas, nesses termos, faz com que as reflexões a cerca da religião se voltem para o direito, e as reflexões que são feitas acerca da teologia se voltem à política.

Max apresenta a visão da escola de seu tempo, a que segundo ele justifica a infâmia atual, pelo tempo anterior e a vincula a contos religiosos como a de Deus de Israel e seu servo Moisés. Ainda que nela formado, ele se constitui com ideias de transformações das leis.

Quanto ao governo, Marx declara a sua insignificância em um momento de sufocamento inerte entre classes sociais onde se prevalecia à auto ilusão. O autor retrata o comportamento político como ignominioso, ou seja, vergonhoso.

Para Karl Marx, a população teria de se constituir de forma a se igualar a si mesma, com o objetivo de buscar a satisfação. O momento vivido na Alemanha era regido por uma liberdade fantasiosa e a luta contra esse presente refletia a luta do passado das nações modernas. O autor considerava a época vivida pela Alemanha como anacrônica. Neste ponto, quebra-se o vínculo com o passado, começando a vincular-se com o presente. Assim, as críticas se voltam para o sistema de tarifas protecionistas, ao sistema de proibição e a economia política. Porém, a Alemanha continua a agir de forma anacrônica.

No entanto, apresenta-se um ato atípico frente ao período vivido que, segundo o autor, consistiu em “Se a totalidade do desenvolvimento alemão não fosse além do desenvolvimento político alemão, seria impossível que um alemão tivesse mais interesse nos problemas contemporâneos do que um russo”. (MARX, 2005, p.149). Marx então coloca os alemães como contemporâneos filosóficos de seu tempo, porém reconhece que não são contemporâneos históricos. Expõe, portanto, a filosofia alemã do direito e do Estado concluindo que não há como evoluir da filosofia sem a realizar.

Classifica a filosofia especulativa do direito como a crítica da filosofia alemã do direito e do Estado sendo a mais lógica, profunda e complexa reflexão de Hegel. O autor

expõe a Alemanha como berço teórico da prática do direito nas nações modernas, indagando a possibilidade deste país atingir a revolução que a elevaria a tal *status*.

A emancipação teórica é colocada como importante prática do ponto de vista teórico. No entanto, apresenta-se a dificuldade em uma revolução radical devido a precedentes não vividos pela nação como em outras sociedades, por exemplo, a ausência de necessidades reais. O sonho utópico do alemão é visto como uma revolução parcial que deixe de pé a estrutura da obra, onde tem por base – de acordo com Marx – uma emancipação geral da situação. Para isso, as massas devem ser despertadas.

Entretanto, as classes carecem de lógica, rigor, coragem e intransigência. Para o autor, a possibilidade de emancipação está na formação de uma classe que tenha cadeiras radicais de uma classe civil que não seja uma classe da sociedade civil.

Contudo, na Alemanha o proletariado estava começando a se formar; mas quando o relâmpago do pensamento penetrasse profundamente no solo virgem do povo, os alemães se emancipariam e se tornariam homens. Marx coloca a dependência da ascensão alemã às resoluções de condições internas.

Com intuito iniciar uma correlação entre a linha teórica e os pensamentos que surgem a partir da reflexão do tema para busca da compreensão do contexto educacional atual, destaca-se outro tempo vivido na Alemanha retratada por Karl Marx, e qualquer semelhança com o atual momento do Brasil apresenta-se apenas em forma de especulação. O que no tempo do autor foi apresentado como erro se torna relevante à formação para que seja realizado de forma diferente e o contrário com os acertos.

O termo Alemanha anacrônica, no caso, é apresentado como a ideia de um país com um direito desenvolvido, contudo não aplicado, com um povo ciente de suas limitações, mas estático frente aos seus problemas. Também é apresentada uma ideia de emancipação do povo frente a um governo que não os favorecia, juntamente com uma a formação de uma nova classe; talvez exista alguma semelhança daquela Alemanha descrita como anacrônica por Marx, com o cenário em que se encontra o Brasil atualmente, mas a ideia em apresentá-la se faz com o objetivo de contextualização da nação para que se traga em seguida as reflexões básicas sobre o Brasil. Diante essa analogia, apresenta-se a seguinte tese: as ideias de Marx, Engels e Gramsci (do pensamento marxista) instigam pertinência, ainda que de forma primária, para uma melhor compreensão do contexto educacional brasileiro na contemporaneidade. Ainda que, em tempos diferentes e com problemas com nomenclaturas alteradas, os discursos se estendem daquele para esse momento histórico, visto que muitos

problemas permanecem. Se não, vejamos as seguintes reflexões no texto abaixo sobre o supracitado na pesquisa.

Desta forma, é necessário deixar claro que, a correlação dos pensamentos de Marx, Engels e Gramsci aplicados no contexto brasileiro não é o objeto do trabalho, contudo surgem raciocínios simples que faz com que se exponham as seguintes reflexões, ainda que de forma básica. Então, as reflexões apresentadas nesse capítulo nos levam preliminarmente a pensar sobre a seguinte perspectiva.

Temas como *Propriedade privada, divisão social do trabalho e a educação: contribuições de Marx e Engels e Gramsci* e o do retrato histórico de aprovação, passagem de ciclo, ou como dita Karl Marx recebimento de certificado sem nenhuma instrução ainda assombra o Brasil. Em certos casos, esse fenômeno ainda consegue ser amparado pela legislação. É o que acontece com a alfabetização que, pela lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional), não é reconhecida como nível ou subnível de ensino, assim em conformidade com a Lei e publicado também na matéria apresentada pelo site DireitoNet em outubro de 2006, não há reprovação na alfabetização.

Dando ênfase à formação humana e a educação no Brasil, buscando refletir sobre os atuais processos educativos, contempla-se que o homem está à frente dos demais seres vivos quando se trata de determinar o rumo que o mundo pode tomar. Este pensamento parece simples, mas não é; assim como dizer que a educação atual deveria refletir igualdade ou ao menos buscar atingi-la, pelo menos quando em foco o longo tempo que leva a formação humana.

Pode-se pensar que a despreocupação com a educação se refere ao desperdício de grande parte da vida. Aquele que promove uma educação de má qualidade não apenas trava o progresso, mas também é o responsável por proporcionar uma vida indigna, quando ela acontece devido à ignorância.

A ideia é transcender a barreira do conformismo político, ou melhor, da politicagem imposta à sociedade e aceita por ela, pois a ausência de uma educação, ainda que básica, mas de qualidade e universal promovida pelo capitalismo, muitas vezes é aceita pelo povo. Não os choca, mas deveria.

Atualmente, os jovens fazem nas mídias digitais, como o *Facebook*, o *Instagram*, entre outras redes sociais, seu perfil idealizado e neles, muitas vezes, apresentam uma realidade apenas virtual que não condiz com o cotidiano de suas vidas, porém tal ação tem seu preço. Na Internet esse público apresenta fotos em objetos móveis e imóveis de grande valor real como lanchas, casas, etc. Porém, por trás das belas imagens encontram-se patrocinadores

(pessoas que tiram proveito dessas situações). Outro costume comum é a presença em eventos caros aos finais de semana, contradizendo a dura realidade da semana de trabalho, muitas vezes mal remunerada.

No entanto, o que mais deveria chocar frente a essa realidade é o instrumento utilizado como meio de sustentação dessa natureza paralela. Atualmente, os chamados *smartphones* – modelos de telefones móveis – chegam a custar mais de quatro salários mínimos (quase duas vezes a média salarial do povo brasileiro) e, muitas vezes, são objetos de capitalização de pessoas que preferem um desses aparelhos a ter que custear suas necessidades básicas.

E vai além: muitos dos proprietários destas máquinas as têm sem sequer necessitar ou saber utilizar as diversas funções oferecidas pelo dispositivo móvel, fazendo deste objeto algo de grande valor a ser utilizado não mais que para ser apresentado frente ao espelho em uma foto ou registrar os momentos por meio de imagens e vídeos, funções que podem ser realizadas com máquinas de menor custo.

Em conformidade com as ideias de Karl Marx quando ele dita que a propriedade privada nos tornou tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é o nosso se o temos, e também na reflexão apresentada referente à presença de uma educação de má qualidade assim como tendenciosa, detectamos a presença de um efeito colateral quando se age desconsiderando o pensamento marxista.

Neste caso, uma educação básica referente à possibilidade e necessidade, se faz ausente, e muitas vezes fere todo um contexto social, fundamentando a manutenção do ser humano, se não naquele momento, em um momento futuro, em condições de dificuldade. Isso pode acontecer devido às contradições desencadeadas pelo trabalho e a capitalização, pois nessa lógica trabalhar para ter/ possuir, faz todo sentido. O que não faz sentido é trabalhar para possuir algo que não será totalmente aproveitado, que não se tem o real conhecimento do por que e para que ter.

Toda escolha concomitantemente é acompanhada de uma renúncia e, aparentemente no capitalismo, a escolha de não se trabalhar com uma educação de qualidade anuncia a renúncia de algum progresso. Ao formar ignorantes fáceis de governar, formam-se também pessoas que não conseguem entender em que consiste a capitalização. Assim, podem se configurar como eternos consumidores e jamais produtores, o que atualmente ainda é despercebido no Brasil. Isto porque em um momento histórico anterior tinha-se a manutenção da riqueza e do domínio social nas mãos de poucos, contudo, ainda que aconteça nos dias atuais, consiste em um fenômeno não mais tão valorizado como antes devido à globalização.

A partir da integração das economias houve uma evasão de produtos diversos, desde as melhores matérias primas ao material humano de primeira qualidade. Desta forma, a não compreensão e não aplicação de pensamentos, como os marxistas, que vislumbram o progresso em um plano educacional, faz do Brasil atual, uma eterna promessa.

Tal situação prejudica o bem-estar social dos pobres, mas também limita o bem-estar social das demais classes. Ainda que, em regra, com maior acesso à educação e posteriormente à capitalização, enquanto a população consome produtos eletrônicos importados (que as classes mais elevadas podem ter com facilidade) e deixam de lado coisas mais importantes por não serem educados a se preocupar com sua formação ou com seu futuro, a conta por tal conduta é paga por todos, pois das demais classes sociais é cobrado o assistencialismo, a ausência de infraestrutura e a segurança, entre outras contas públicas. Assim, há um padrão de igualdade entre os povos nivelados por baixo, que prejudica o Estado tanto interna quanto externamente.

Portanto, não é viável pensar em evolução tendo que se preocupar em pagar tributos a serem utilizados de forma não progressista na distribuição de renda, gerando a necessidade de utilização de serviços privados. Desta forma, se o objetivo é um país melhor, torna-se inegável a necessidade de uma educação de qualidade para a vida, de acesso e imposta a todos os brasileiros.

Hoje, diferente de antes, arrisca-se dizer quem domina o mercado e quais os interesses dos Estados, como apresentado acima, a ideia de formar consumidores. Outra observação é a falta de interesse por uma população com formação política-jurídica, em que se eduque o cidadão para que tenha consciência não só de suas obrigações primárias, como votar ou respeitar as leis, mas que também desenvolva um perfil crítico que possa conduzi-lo a pensar sobre o sistema e se manifestar frente a ele. Contudo, não são eles quem deveriam ditar quais as necessidades do povo nem mesmo o material humano a ser formado, ou seja, o mercado deveria apresentar suas necessidades e o profissional interessado naquele ramo se adequar a ele. Logo, nas instituições de ensino não cabe um molde a tendências, servindo não aos seus alunos e professores (ao povo), mas sim ora ao Estado e outrora ao mercado.

As pessoas não deveriam se ausentar, e sim buscar se emancipar desse poder estranho; talvez desta forma não fossem forças externas que ditariam a marcha da humanidade. Esse ensinamento de que o poder social, isto é, a força produtiva multiplicada que é devida à cooperação dos diversos indivíduos, a qual é condicionada pela divisão do trabalho, não lhes apresenta como o seu próprio poder conjugado. Pode ser que essa condição acontecia e acontece devido à ausência da educação dos indivíduos que buscam na

simplicidade, no individualismo e não na complexa cooperação entre si, apenas entender que existir instituições de ensino não basta; deve-se existir uma manifestação de inquietude onde ocorra o questionamento de o que a escola ensina e como essa conduta é realizada, o porquê e o para que daquele determinado exercício.

Apesar de impactante, a ideia de imposição da educação se confronta a um dos problemas sociais atuais quando conflita a falta de oportunidade relacionada ao caráter ético das pessoas; quando uma pessoa parte para a marginalidade por falta de oportunidade educacional não se qualificando e, não conseguindo um emprego, duas correntes emergem: a que ela não tinha escolha e a de que há pessoas da mesma origem que não seguiram o caminho e aceitaram a pobreza ou venceram na vida. A questão é que, se houvesse um caráter obrigatório na educação, desde aquele tempo, os menos favorecidos, que nem sempre tem acesso ao ensino, esse conflito entre origem social e comportamento poderia não ter uma solução, uma amenização.

Outro ponto é a Lei nº 12.796, do dia 4 de abril de 2013 que estabelece que a frequência escolar no Brasil se dê a partir dos 4 (quatro) anos de idade, e essa responsabilidade cabe aos pais e aos responsáveis pelo menor. A rede pública tem até o ano de 2016 para se adequar a essa nova regra. Desta forma, em conformidade com a contribuição de Gramsci (1986), contudo como apresentado anteriormente, é necessário além da coerção, o entendimento e respeito da lei pelo povo e uma prestação de serviço de qualidade pelo menos aceitável por parte do Estado.

Atualmente, no Brasil quando se pensa reflete sobre o contexto de *Karl Marx e Antonio Gramsci sobre a educação técnica e profissional: ferramentas teóricas para a compreensão da realidade educacional*, também existe uma insatisfação referente à educação popular. Nota-se um senso comum entre o povo e nele há a consciência de que a mudança (melhora) na educação deve acontecer de baixo para cima. Esta melhora consiste em um investimento de longo prazo - que deveria ter início no ensino primário e então se estender para os anos seguintes da formação. Contudo, diferente da manifestação marxista, a estima por um poder político da classe trabalhadora cada vez mais é desacreditado, pois no atual cenário da política nacional, ainda que em uma democracia, não se percebe uma grande diferença entre as oposições dos partidos políticos.

Uma solução marxista, para a melhora no ensino, é a substituição da classe dominante. Mas e se, como é o caso do Brasil e da maioria das atuais nações do mundo, essa mudança não acontecer? Outra sugestão oferecida é poder interpretar a luz da necessidade de que a educação profissional não seja apenas para formar jovens para empregos de segunda

categoria, e sim formá-los no âmbito da cultura mais ampla, formar para o exercício da cidadania.

Atualmente, na sociedade brasileira, tem-se proliferado a formação técnica e profissionalizante no intuito de formar mão de obra em um menor tempo para um rápido ingresso no mercado de trabalho. Um exemplo é o programa do governo titulado como Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), que aumenta a vaga no ensino técnico brasileiro, mas na maioria das vezes não se preocupa com a formação cultural e intelectual dos estudantes. Nesse contexto, nota-se uma contaminação da formação integral da juventude, negando a ela o direito a uma formação de amplo sentido, podendo até promover o acesso às relações de trabalho existentes, mas tornando-as vulneráveis a contradições quando presentes novas forças produtivas.

Outro ângulo de se pensar que a valorização do docente não deveria acontecer e sim que ela já é devida, é apresentar um Brasil em que, 80% da Educação Universitária e 70% da Educação Básica se realizam em instituições privadas; é evidente que o trabalho dos professores produz a mais-valia e lucros para os donos dessas fábricas, chamadas de escolas e de centros universitários. Isso tira a responsabilidade do Estado com a Educação de seus cidadãos, o que está referendado no artigo 205 a 214 da Constituição Brasileira de 1988.

Para ninguém é um segredo que no Brasil atual, sob o efeito da onda neoliberal, no auge das concessões e das privatizações, das fusões de instituições educativas e a compra de muitas delas pelo capital estrangeiro para investir nesse ramo no Brasil, corrompe a aspiração cidadã de que o Estado seja o responsável direto pela educação de crianças e jovens. A atividade social da educação não deveria servir de meio de enriquecimento de capitalistas inescrupulosos que exercem a atividade de comércio na área educacional, o mesmo que se faz com salsichas ou sapatos. O Estado e a sociedade civil têm o dever de enfrentar esses problemas sociais, para o qual o pensamento de Marx serve também como ferramenta teórica e política.

Trazendo as preocupações marxistas para a realidade de hoje, devemos permanecer alertas para que as políticas e as práticas educacionais no Brasil foquem a formação cidadã a altura dos tempos e das exigências do desenvolvimento social atual.

À luz da contribuição de Gramsci é possível extrair um entendimento dinâmico que compartilha o momento vivido pela escola de seu texto e as escolas públicas de ensino superior no Brasil atual.

Hoje, as escolas públicas brasileiras de ensino superior promovem o mesmo discurso. Contudo, nestas são identificados currículos seletivos, referente à organização de seus

horários de atividades em tempo integral. Ou seja, ainda que aprovado em uma intuição democrática de curso superior nos dias de hoje, dependendo do curso, se o *indivíduo* necessitar de trabalhar no mesmo período, mas não na mesma hora do curso, este infelizmente terá grandes dificuldades em cursar uma universidade pública no Brasil. Dessa forma, grande quantidade de faculdades são limitadas a pessoas que podem se dedicar em tempo integral e que poderiam pagar pelo serviço a elas prestado. Assim como em Gramsci, há um paradoxo entre formação estrutural e de ensino, pois no Brasil nota-se um ensino oligárquico, mas com uma formação estrutural democrática.

Refletir sobre a situação das escolas técnicas de nível médio hoje no Brasil, assim como sobre a formação que se oferece nos Institutos Superiores de Tecnologia e Educação é instigado. A cada dia percebe-se uma nova forma de ensino, um novo curso, o que de maneira nenhum esse trabalho tem o intuito de criticar. No entanto, a de se fomentar uma preocupação com os reais interesses de formação de cada uma das novas propostas, assim como de revisar as antigas, para evitar - ou pelo menos tentar evitar - o fato de que grupos sociais constituam seus próprios tipos de escola, a fim de perpetuar camadas de formação instrumental.

Atualmente, no Brasil, as normas soberanas encontram-se tipificadas no texto da Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo art. 5º, dita que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Como fiscal e garantidor da aplicação da Constituição de 1988.

A reflexão a seguir não tem o intuito de se manifestar contra a política brasileira, apenas interessa correlacionar o pensamento de Gramsci (1986) ao cenário educacional nacional. Por isso, a o pensamento marxista será relacionado com o tema concurso público que envolve uma grande e complexa estrutura educacional, que atinge todos os graus de educação.

Pois bem. Ainda nos termos apresentados, encontra-se vigente uma norma referente à política de cotas no Brasil, que permite o acesso a carreiras públicas, alcançadas por meio de concursos públicos, para negros (através de cotas). Isto previsto na lei nº 12.990 de 09 de Junho de 2014. A contradição que se tenta expor é que, contrariando Gramsci (1986), o trabalhador negro no Brasil contemporâneo, que em 2013 poderia ser classificado como desqualificado caso não fosse aprovado em um concurso público, após entrar em vigor política de cotas 2014 ele se tornaria qualificado, pois independente da concorrência dos 100% de inscritos para a seleção, a ele seria aplicada a nota de corte dos 20% amparados pelas cotas aos seus iguais declarados. Ou seja, ao invés de se aplicar texto do art. 5 da Constituição de 1988, o legislador usou de outra motivação.

Desta forma, não há garantia e nem estímulo para a aprendizagem livre e menos ainda para a preparação técnica geral necessária, pois ao se dar conta de uma facilidade de acesso e a aceitá-la, aquela classe favorecida garante legalmente um atestado de inferioridade social. Isto acontece por que, com exceção dos que obtiverem aprovação em uma carreira pública, que consistirá em uma ínfima minoria, os demais continuarão na mesma condição. O que acontece nesse caso é a supervalorização dos privilegiados dessa coletividade e não uma oferta de condições iguais para todos.

Conclui-se, então, que o Estado não está 18. “[...] assegurando a todos os governados a capacidade de aprendizagem gratuita e a preparação técnica geral necessária [...]”²⁶ (GRAMSCI, 1986, p. 379, tradução nossa), assim fazendo de um cidadão desqualificado, um indivíduo qualificado por uma política de cotas, mantendo os demais nas mesmas condições de desigualdade. Nestes termos, contrariando o pensamento de Gramsci.

Correlacionando o Brasil à preocupação marxista referente à eternização das diferenças presentes na sociedade, nos leva a refletir sobre o atual modelo em que se aplicam as políticas públicas educacionais do país. O cidadão é obrigado a manifestar seu voto a partir de um pensamento garantidor de democracia, porém sua escolha é direcionada a candidatos selecionados por oligarquias políticas, e devem respeitar as determinações de seus partidos, mas não tem o compromisso legal de cumprir seus ideais de campanha. E, dessa forma, sem compromisso nenhum com o apoio recebido nas urnas (com a vontade do povo), o partido político e o candidato estipulam as políticas educacionais do Brasil, muitas vezes estratificando interesses educacionais, individuais ou coletivos, sobre os públicos.

Um conectivo a reflexão referente às contribuições de *Marx para o entendimento dos movimentos estudantis e suas reivindicações na contemporaneidade* são os números de evasão escolar que, segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira) divulgados no site InfoEscola com matéria assinada por Thaís Pacievitch, em 2007, quase um milhão e meio de alunos abandonaram o ensino fundamental e, no mesmo ano, 13,2% dos alunos do ensino médio também se afastaram da escola. Porém, há uma melhora dos índices de alfabetização se analisados depois da aplicação dos programas assistencialistas, os quais favorecem - com dinheiro em espécie - aqueles que direcionam seus filhos para a escola. Esses programas estabelecem certo padrão de frequência como, por exemplo, o Bolsa Família, que é um programa de transferência direta de renda à população, tendo como objetivo garantir as famílias que tenham acesso ao benefício - o direito à alimentação,

²⁶ “[...] asegurando a todo gobernado el aprendizaje gratuito de la capacidad y la preparación técnico general necesarias [...]” (GRAMSCI, 1986, p. 379)

educação e à saúde. Segundo a Caixa Econômica Federal, em seu site, quase 13,9 milhões de famílias brasileiras são beneficiadas por esse programa governamental. Nessa perspectiva é nítido perceber que não há uma vontade individual comum, nos dias de hoje, sobre a necessidade de poder e/ou dever ter acesso à educação.

Como no século XIX na Rússia e na maioria dos países europeus, atualmente o Brasil é um constante palco de movimentos estudantis, apoiados pela maioria da sociedade civil, na luta pela reivindicação de seus direitos a educação. Recentemente, em meados dos anos de 2015 e 2016 no estado de São Paulo, uma coletividade de alunos do ensino médio, segundo o portal de notícias Uol em reportagem publicada em 04 de dezembro de 2015, invadiram as escolas para lutar contra uma medida do governo - cerca de 200 escolas foram ocupadas e os alunos e afins obtiveram êxito. O governador Geraldo Alckmin/PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira – com base de governança adjetivada como de direita) suspendeu a reorganização escolar – que efetivaria a ideia de ciclos únicos de ensino, promovendo um ensino a partir de instituições com alunos de mesma idade nas estruturas físicas (escolas) fazendo com que cada novo ciclo (idade – ensino- aprendizagem) fosse realizado em uma instituição diferente. Um dos motivos das invasões das escolas pelos alunos foi devido ao seguinte: segundo os manifestantes, essa política fecharia escolas e o estado de São Paulo necessita de mais escolas e não de menos.

Contudo, ainda que nobre o comportamento em prol da educação - tanto na narração de Marx (1871/2011) como na dos acontecimentos no estado de São Paulo – no Brasil não existia nada mais requerido pelos alunos com a mesma força, nenhuma posição ideológica, nenhum argumento progressista a mais para justificar este comportamento.

Para aqueles que atualmente exercem o seu direito de paralização em Universidades Públicas no Brasil - sendo desde alunos, professores ou simpatizantes e até os estudantes de ensino médio que tomaram as escolas em São Paulo - pode-se pensar também nos movimentos sociais que lutam pelo acesso e pela qualidade da educação. O pensamento marxista pode significar uma ferramenta teórica e de referência social para a luta por essas causas, pois um conflito sem objetivo não passa de um mero tumulto e, tende a se repetir diversas vezes, até que uma das partes conflitantes identifique o conflito e onde essa luta pode chegar. Nestes termos, o problema pode se agravar para as massas, pois se a parte a diagnosticar essa pretensão resistida como vantajoso for para o Estado, há a hipótese de o conflito ser mais interessante para ele do que o progresso.

A lição que Marx nos oferece na sua análise das lutas estudantis pelo direito a educação como forma de libertação social, nos deixa claro que no Brasil o movimento

estudantil, tanto no ensino médio como no universitário, precisa de uma melhor preparação teórica e de uma maior conscientização dos objetivos, métodos de ações e justiça dessas reivindicações. Mesmo que esse direito esteja claramente expresso na Constituição Brasileira de 1988, faltam lideranças políticas e processos formativos dos estudantes para enfrentar as suas lutas com conhecimento de causa.

Apresentada a teoria da *Educação e hegemonia em Gramsci*, agora buscaremos correlacionar a educação hegemônica ao Brasil (Piana 2009), é preciso levar em conta que as reformas educacionais se fizeram em crises - nacionais e internacionais - do sistema capitalista e, com isso, a educação foi colocada em segundo plano pelos políticos. Por muitas vezes, então, democratizar o ensino e/ou torná-lo acessível à classe menos favorecida dificilmente foi pensando, já que a educação sempre esteve a serviço de um modelo econômico de natureza concentradora de rendas e socialmente excludente. Com isso, observa-se que a educação brasileira se desenvolveu a partir de uma manifestação hegemônica da classe dominante sobre os demais.

Piana (2009) retrata que durante o período da ditadura militar no Brasil houve queda na qualidade do ensino motivada por baixos salários e investimentos públicos, além de um grande índice de evasão escolar junto com o crescimento da escola privada e a *preferência* ao ensino profissionalizante sobre o ensino médio. A autora registra os anos 70 marcados pelo circuito reprodutivo do capital e os anos 80 pelo desmoronamento da União Soviética, além de que no intercurso destas décadas surge o neoliberalismo, seguido de propostas efetivas de terceirização. Piana apresenta o Brasil como um país afim das medidas neoliberais e que o comportamento da nação promove como resultado a exclusão social.

Portanto, consequências dessa exclusão imposta aos brasileiros podem ser facilmente visualizadas no crescente número de crianças e de adolescentes em risco, no início do novo século, com 34,6 mortes por mil nascimentos, nas ruas, explorados pelo trabalho infanto-juvenil, fora da escola (13,3% de analfabetos na faixa etária de 15 anos ou mais) e com uma educação sem qualidade, pedintes, vítimas de violência sexual. Nota-se ainda um elevado índice de crimes cometidos por adolescentes, e outros decorrentes de uma política neoliberal e por esse sistema vigente de acumulação (Informativo da Pastoral do Menor, maio/junho 2001, nº 36). Nesse sentido, de um modo geral, as políticas sociais brasileiras estão diretamente relacionadas às condições vivenciadas pelo País em nível econômico, político e social. A inserção passiva e dependente do mundo globalizado faz que o Brasil assumira as determinações ditadas pelo grande capital e pelas nações hegemônicas, principalmente os Estados Unidos. Em geral, reconhece-se que a existência de políticas sociais é um fenômeno associado à constituição da sociedade burguesa, ou seja, do específico modo capitalista de produzir e reproduzir-se. (PIANA, 2009, p. 72).

Nessa análise, nota-se uma presença hegemônica contrária à encontrada na proposta de educação e hegemonia de Gramsci, pois a manifestação, mais uma vez de dominação, além de vir de cima, limita o desenvolvimento de quem se encontra em baixo (isso em uma escala social). Ou seja, a ideia de se constituir uma sociedade regulada, por meio de uma hegemonia do proletariado, é impactada pela contra hegemonia promovida pelas classes dominadas.

Isto promove um reflexo em toda a sociedade, desenvolvendo um contexto social em que, num primeiro momento, faz do jovem vítima do desamparo educacional a constituí-lo, em um segundo momento, como autor – sujeito ativo - na violência no país. Como já apresentada a ideia, as condições atuais mudaram significativamente em comparação com a época que Gramsci. Contudo, a institucionalização da hegemonia prevalece (agora com um perfil global). A educação é o único caminho enxergado por muitos, menos pelos sujeitos passivos que assumem determinações ditadas pelas nações hegemônicas. A reflexão que se forma é a necessidade, no Brasil, de um maior protecionismo as ações externas, pois, principalmente no cenário educacional, a relação contra hegemônica se manifesta por meio consensual entre os brasileiros: a importação (seja ela de termos linguísticos, de conteúdo, de comportamento, entre outras).

Desta forma, conclui-se que o desenvolvimento de uma nação não se faz formando emigrantes para trabalhar em um país desenvolvido, mas sim desenvolvendo cidadãos com perfis empreendedores, ou seja, que resolvam seus problemas de forma autônoma, assim fortalecendo não só a nação, mas minimizando a diferença entre governantes e governados, fazendo deste um caminho para a hegemonia do proletariado.

Piana (2009) apresenta a descentralização educacional e de gestão na escola pública como uma brecha para a ênfase à participação da comunidade escolar - como famílias, alunos e outros interessados - para a elaboração de uma proposta pedagógica de cada escola.

A educação implica todas as buscas do humano para apropriar-se da cultura produzida pelo próprio ser humano. A escola é o espaço privilegiado de produção e socialização do saber e deve se organizar por meio de ações educativas que busquem a formação de sujeitos éticos, participativos, críticos e criativos. Isso significa que compete à escola o papel de contribuir para a disseminação do saber historicamente acumulado e também a produção de novos saberes. Nesse sentido, a participação dos diversos atores é um aspecto relevante para a efetivação da democratização da escola e da gestão. (PIANA, 2009, p. 76).

Ainda que a educação brasileira fora historicamente construída com a presença de uma relação contra a hegemonia do proletariado, após a Constituição de 1988 houve um amparo legal que sugere uma recente prática mais democrática no ambiente acadêmico,

favorecendo uma contextualização positiva da teoria da hegemonia de Gramsci ao atual sistema educacional. Nessa perspectiva, nota-se que, ainda que se viva em um país capitalista em que o poder é possuído pela ordem econômica e política, a descentralização das escolas e a democratização presente em sua formação atual, entrega ao povo à capacidade de aplicar a hegemonia do proletariado na educação brasileira, fazendo desta relação uma relação de direção para alcançar o desejado.

Através deste primeiro capítulo, mostram-se evidências suficientes de como o pensamento de Karl Marx, Friedrich Engels e Antonio Gramsci contém argumentos úteis para interpretar o processo de construção social referente ao capitalismo e, em especial, para aplicá-lo a educação. Estas ideias não perderam sua vigência e são instrumentos importantes para compreender o funcionamento da educação como fenômeno social.

Temas como a propriedade privada, a divisão do trabalho, posicionamentos sobre a formação técnica limitada, assim como recortes históricos de movimentos estudantis e a compreensão da educação a partir da visão hegemônica de Gramsci, não deixaram de ser atuais. Pelo contrário, podem ter acontecido em um primeiro momento como necessidade, contudo vem acontecendo até os dias de hoje, por um motivo não identificado, porém não por falta de conhecimento. As constantes revisões educacionais e pedagógicas, realizada, de forma reflexiva por esses conteúdos, fortificam o pensamento de maneira a não fazer daqueles que acompanham a história desde o seu início, vítimas do regresso.

Capítulo 2

CRÍTICA DO PAPEL SOCIAL DA EDUCAÇÃO, DA ESCOLA E DO PROFESSOR

O que seria um ensino marxista? Como se apresentaria? E com qual objetivo? A escola em uma visão dialética materialista está baseada em um ensino científico. É uma educação que tem um foco humanista, isto porque seu centro está na inclusão social. É uma educação que se caracteriza por uma relação dialética entre local e global. Portanto, é uma educação, uma escola e um ensino pertinente ao cenário social tanto na época dos autores que desenvolveram esse pensamento, quanto nesta época em que vivemos.

Este tema está dirigido a explicar a pertinência do pensamento de Marx, Engels e Gramsci para entender a escola e o ensino na visão dialético materialista e, desta forma, buscar entender a educação.

2.1 O ensino na escola científica

Uma escola e um ensino científico se formam através da incorporação da ciência e da tecnologia. Nela o aluno se apropria de uma concepção científica do mundo, tudo isso a partir da ideia de que o ensino se desenvolva a partir das concepções e das leis da ciência. Desta forma, apresenta-se o princípio da elaboração de como deveria se constituir a escola e o ensino marxista no pensamento de Marx, Engels e Gramsci, por meio da exposição de seus conjuntos de saberes e desenvoltura de sua forma organizacional.

Karl Marx (1868/2011) apresenta um modelo de escola denominada como politécnica. Nesta, os gastos produzidos por tal escola seriam parcialmente custeados pela comercialização de seus próprios produtos.

À divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos. Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevarão a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática. (MARX, 1868/2011, p. 85-86).

O autor também manifesta seu pensamento sobre os ciclos de aprendizagem, dizendo que deve haver uma divisão no ensino referente a três categorias, sendo divididas pela idade e pela matéria de ensino-aprendizagem.

Marx (1868/2011) também apresenta o seu conceito de educação. Para o filósofo alemão, são necessários três elementos para se constituir a educação – educação intelectual, corporal e tecnológica.

Por educação entendemos três coisas:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX, 1868/2011, p. 85).

Ainda de acordo com a ideia de Marx (1869/2011), o desenvolvimento tem vínculo com o ensino e cada região deveria reivindicar um controle educacional central. O autor firma o pensamento de que a frequência escolar deveria ser de caráter obrigatório, ou melhor, que as crianças deveriam ter obrigatoriedade de frequentar a escola. Para ele, o Estado poderia ser o responsável pelo ensino, contudo, através de uma administração indireta, de forma que não existisse o direito de interromper o ensino, constituindo, assim, um ensino estatal sem que o governo o controle.

[...] o ensino encontra-se estritamente ligado ao desenvolvimento cultural de cada região. Daí a necessidade de reivindicar um controle central. A fiscalização em proveito das escolas é obrigatória, porém não existe obrigação escolar para as crianças. Sendo imposta a propriedade, aqueles que pagam os impostos desejam que o dinheiro seja aproveitado ao máximo. O ensino pode ser estatal sem que esteja sob o controle do governo. O governo pode nomear inspetores, cujo dever consistirá em vigiar para que a lei seja respeitada, sem que tenham o direito de intrometer-se diretamente no ensino. Seria algo semelhante aos inspetores de fábrica, que vigiam para que as leis de fábrica sejam respeitadas. Sem a menor dúvida, o Congresso pode decidir que o ensino seja obrigatório. No que diz respeito ao fato de que as crianças não serão obrigadas a trabalhar, seguramente isto não acarretaria uma redução do salário, e todo mundo o colocaria em prática. (MARX, 1869/2011, p. 138-139).

As contribuições de Marx (1869/2011) chegaram a ser tema de reflexão em seu tempo:

O cidadão Marx afirma que uma dificuldade de índole particular está ligada a esta questão. Por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo

para poder modificar as condições sociais. Consequentemente é necessário partir da situação atual. (MARX, 1869/2011, p. 138).

Do autor, além de suas contribuições expressas, interpreta-se também que outra contribuição para a educação se dá a partir do pensamento de que, para ocorrer uma melhora, é preciso um ponto de partida, o qual todos tem: a realidade de cada um.

Para Marx (2012), a educação deveria ser de caráter universal, igual, obrigatória e ser uma responsabilidade do Estado. Contudo, mesmo o governo sendo o responsável pelo sistema educacional, não seria o Estado o educador do povo.

O Partido Operário Alemão exige, como base espiritual e moral do Estado: 1) Educação popular universal e igual sob incumbência do Estado. Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita. *Educação popular igual?* O que se entende por essas palavras? Crê-se que na sociedade atual [...] a educação possa ser *igual* para todas as classes? Ou se exige que as classes altas também devam ser forçadamente reduzidas à módica educação da escola pública, a única compatível com as condições econômicas não só do trabalhador assalariado, mas também do camponês? [...] O parágrafo sobre as escolas devia ao menos ter exigido escolas técnicas (teóricas e práticas) combinadas com a escola pública. Absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola. No Império prussiano-alemão [...] é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa. (MARX, 2012, p. 45-46).

Percebe-se que Karl Marx, defende um ensino ausente de influências por parte da Igreja e do Estado e condena essa prática. Para ele é aceitável que se estabeleça por lei recursos das escolas públicas, qualificação de pessoal docente, currículos entre outras diretrizes. Contudo, muito diferente é certificar o Estado como educador do povo.

Se relacionarmos o trecho com os sistemas educacionais posteriores ao seu tempo, o autor pode passar de contribuinte da educação para um possível precursor da educação contemporânea, isto referente à presença das escolas públicas ao redor do mundo.

No texto de Engels (1847/2011), encontra-se também uma contribuição, onde ele expressa sua colaboração para a educação e para o ensino.

Educação de todas as crianças, a partir do momento em que possam desligar-se dos primeiros cuidados maternos, nas instituições nacionais e a cargo da nação. Educação e trabalho produtivo andarão lado a lado. Educação de todas as crianças, a partir do momento em que podem passar sem os

cuidados maternos, em estabelecimentos nacionais e a expensas do Estado. Combinar a educação e o trabalho fabril [...]. (ENGELS, 1847/2011, p. 134).

O autor apresenta estas ideias referentes à educação como medidas deduzidas aos resultados necessários das condições sociais existentes. Quanto ao ensino, Engels (1847/2011) dita que ele deve estar interligado ao sistema produtivo com o objetivo de fazer com que essa transição sirva como um teste vocacional, assim o jovem poderia conhecer e permanecer no que se dispor a fazer. Dessa maneira, o autor almeja romper o vínculo unilateral - naquele tempo atual - que era impresso a cada indivíduo na divisão do trabalho.

Para se educar, os jovens poderão recorrer rapidamente todo o sistema produtivo, a fim de que possam passar sucessivamente pelos diversos ramos da produção segundo as diversas necessidades sociais e suas próprias inclinações. Por ele, a educação os libertará do caráter unilateral que imprime a cada indivíduo a atual divisão do trabalho. (ENGELS, 1847/2011, p. 136).

Para Gramsci (1986), deve-se fazer com que as crianças adquiram hábitos de execução com precisão e concentração. Este comportamento, segundo ele, não pode ser adquirido sem a execução de repetições mecânicas de atos disciplinados e metódicos. Em seu exemplo, o filósofo apresenta a figura de um estudioso que permanece em exercício durante 16 horas por dia e questiona se ele seria capaz de tal desempenho sem esta preparação.

O mesmo autor ainda defende o estudo do latim não como algo morto, mas sim como algo maior. A presença do latim existiria para além da aprendizagem da língua, com o objetivo de instigar o entendimento da origem do desenvolvimento, para investigar e habituar as crianças a estudar de um modo determinado. Neste caso, a matéria seria uma análise de um corpo histórico, considerado um cadáver que volta à vida.

Aprende-se o latim [...] o analisamos em suas partes mais básicas, o analisamos como uma coisa morta é verdade, [...]. Além disso: a língua está morta, é analisada como uma coisa inerte, como um cadáver sobre a mesa anatômica, mas renasce continuamente nos exemplos, nas narrativas. [...] O latim se apresenta [...] para a fantasia como um mito, mesmo para o professor. O latim não é estudado para aprender latim; o latim [...] por uma tradição cultural-escolar [...] é estudado como um elemento de um programa de escola ideal, elemento que resume e satisfaz uma série de exigências pedagógicas e psicológicas; Estuda-se para acostumar as crianças a estudar de uma determinada maneira, para analisar um corpo histórico que pode ser tratado como um cadáver que continuamente cobra vida, para acostumá-los a raciocinar, a abstrair esquematicamente mesmo sendo capazes a se remitir da abstração à vida real imediata, para ver em cada fato ou dado o que tem de geral e o que tem de particular, o conceito e o indivíduo. E o que não

significa, educacionalmente, a comparação contínua entre o latim e a língua que se fala? A distinção e identificação das palavras e dos conceitos, toda a lógica formal, com as contradições dos opostos e a análise dos diferentes, com o movimento histórico do conjunto linguístico, que muda ao longo do tempo, que tem um futuro e não só estatismo.²⁷ (GRAMSCI, 1986, p. 377–378, tradução nossa).

Nessa perspectiva, observa-se que Gramsci (1986) busca apresentar o quanto o tempo muda as coisas e o movimento histórico da língua no tempo. Contudo, também é expressa a ideia de identificar, nas palavras de seu próprio vocabulário, suas origens. No pensamento do autor isso se daria por meio da comparação da língua falada com o latim, ou seja, ele desenvolve um pensamento em torno do não tornar um módulo de ensino-aprendizado inativo, mas sim valorizá-lo.

Em Gramsci (1986), a escola deveria se constituir como unitária, escola de cultura geral e humanista de treinamento, de desenvolvimento técnico. O autor apresenta a ideia de uma escola com orientação profissional com abrangência de cada área do conhecimento, que necessite de intelectuais. Assim, a demanda por um novo conhecimento deverá desenvolver a sua própria escola.

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, para equilibrar o justo desenvolvimento de habilidades para trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passaremos para uma das escolas especializadas ou para o trabalho produtivo. Devemos levar em consideração a tendência de desenvolvimento pelo qual toda a atividade prática tende a criar a sua própria escola especializada, assim como toda atividade intelectual tende a criar seus próprios círculos de cultura, que assumem o papel das instituições pós-escola especializada para organizar as condições nas quais seja possível estar a par dos progressos realizados em cada ramo da ciência. Também pode ser notado que cada vez mais os órgãos deliberativos tendem a distinguir a sua atividade em dois aspectos “orgânicos”, a função deliberativa que é essencial e a técnica-cultural pela qual as questões sobre as decisões a ser tomadas são primeiramente

²⁷ Se aprende el latín [...] se lo analiza hasta en sus partes más elementales, se lo analiza como una cosa muerta, es cierto, [...]. Además: la lengua está muerta, es analizada como una cosa inerte, como un cadáver sobre la mesa anatómica, pero revive continuamente en los ejemplos, en las narraciones. [...] El latín se presenta [...] a la fantasía como un mito, incluso para el maestro. El latín no se estudia para aprender latín; el latín [...] por una tradición cultural-escolar [...] se estudia como elemento de un programa escolar ideal, elemento que resume y satisface toda una serie de exigencias pedagógicas y psicológicas; se estudia para habituar a los niños a estudiar de un modo determinado, a analizar un cuerpo histórico que se puede tratar como un cadáver que continuamente se recompone en vida, para habituarlos a razonar, a abstraer esquemáticamente aun siendo capaces a remitirse de la abstracción a la vida real inmediata, para ver en cada hecho o dato lo que tiene de general y lo que tiene de particular, el concepto y el individuo. ¿Y qué no significa, educativamente, el continuo parangón entre el latín y la lengua que se habla? La distinción y la identificación de las palabras y los conceptos, toda la lógica formal, con las contradicciones de los opuestos y el análisis de los distintos, con el movimiento histórico del conjunto lingüístico, que se modifica en el tiempo, que tiene un devenir y no sólo un estatismo. (GRAMSCI, 1986, p. 377–378).

analizadas por especialistas e analisadas científicamente. Esta atividade já criou todo um corpo bastante burocrático de uma nova estrutura, porque além dos ofícios especializados daqueles competentes que preparam o material técnico para os órgãos deliberativos, um segundo corpo de funcionários, mais ou menos “voluntários” e desinteressados é criado, escolhido de acordo com a ocasião na indústria, na banca nas finanças. Este é um dos mecanismos através dos quais a burocracia de carreira acabou por controlar os regimes democráticos e parlamentaristas [...].²⁸ (GRAMSCI, 1986, p. 367-368, tradução nossa).

Segundo o autor, o acompanhamento da evolução, do progresso nos diversos tipos de ciência, seria de competência de pós-escolas criadas pelos núcleos de cada setor intelectual. No modelo de escola proposto por Gramsci (1986), o Estado deve se responsabilizar pelo custo da educação.

A escola unitária exige que o Estado possa assumir os custos que estão agora a cargo de famílias para a manutenção dos estudantes, ou seja, que transforma o equilíbrio do Ministério da Educação Nacional de cima para baixo, estendendo-o sem precedentes e complicando-o: toda a função da educação e a formação das novas gerações passa a ser não particular, e sim pública, pois só assim pode abranger todas as gerações, sem divisões de grupos ou de castas.²⁹ (GRAMSCI, 1986, p. 369, tradução nossa).

Além disso, o autor determina que para a implantação desse modelo educacional, uma nova estrutura deve ser formada e em seu discurso a infraestrutura é ressaltada. Inclusive promove-se a ideia de aumento no número de docentes especializados, pois quanto maior a instituição, menor a relação do professor com os alunos.

Porém esta transformação da atividade escolar exige uma expansão sem precedentes da organização prática da escola, isto é, dos edifícios, do

²⁸ [...] escuela única inicial de cultura general, humanista, formativa, que equilibre justamente el desarrollo de las capacidades de trabajar manualmente (técnicamente. industrialmente) y el desarrollo de las capacidades del trabajo intelectual. De este tipo de escuela única, a través de experiencias repetidas de orientación profesional, se pasará a una de las escuelas especializadas o al trabajo productivo. Debe tenerse presente la tendencia en desarrollo por la que toda actividad práctica tiende a crearse su propia escuela especializada, así como cada actividad intelectual tiende a crearse sus propios círculos de cultura, que asumen la función de instituciones pos-escolares especializadas para organizar las condiciones en las que sea posible mantenerse al corriente de los progresos que se realizan en cada rama científica. Se puede observar también que cada vez más los órganos deliberantes tienden a distinguir su actividad en dos aspectos “orgánicos”, la deliberativa que les es esencial y la técnica-cultural por la que las cuestiones acerca de las que hay que tomar resoluciones son primero examinadas por expertos y analizadas científicamente. Esta actividad ha creado ya todo un cuerpo burocrático de una nueva estructura, porque además de los oficios especializados de competentes que preparan el material técnico para los cuerpos deliberantes, se crea un segundo cuerpo de funcionarios, más o menos “voluntarios” y desinteresados, elegidos según las ocasiones en la industria, en la banca, en las finanzas. Es éste uno de los mecanismos a través de los cuales la burocracia de carrera acabó por controlar los regímenes democráticos y parlamentarios [...]. (GRAMSCI, 1986, p. 367-368).

²⁹ La escuela unitaria exige que el Estado pueda asumir los gastos que hoy están a cargo de las familias para el mantenimiento de los escolares, o sea que transforma el balance del Ministerio de Educación nacional de arriba a abajo, extendiéndolo en forma inaudita y complicándolo: toda la función de la educación y formación de las nuevas generaciones pasa a ser de privada, pública, porque sólo así puede abarcar a todas las generaciones sin divisiones de grupos o castas. (GRAMSCI, 1986, p. 369).

material científico, dos professores e assim por diante. O corpo de professores, em particular, deveria ser aumentado, porque a eficiência da escola é muito maior e mais intensa quanto menor é a relação entre professor e alunos, o que coloca outros problemas de não fácil nem rápida solução. Nem a questão dos edifícios é simples, porque este tipo de escola deveria ser uma escola-colégio, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para os trabalhos de seminário, etc. Por isso, inicialmente, o novo tipo de escola deverá e não poderá ser senão própria de grupos restritos, de jovens selecionados por concurso ou indicados sob a sua responsabilidade por instituições relevantes.³⁰ (GRAMSCI, 1986, p. 369–370, tradução nossa).

Nota-se aqui um manifesto de segregação, onde o autor almeja em seu projeto selecionar jovens. Os currículos, assim como os ciclos (tempo/idade), para Gramsci (1986), se dividiriam em duas partes, sendo a primeira:

A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelo fundamental e médio, reorganizados, não só em relação a conteúdo e método de ensino, mas também pelo arranjo dos diversos graus da carreira escolar. O primeiro nível elementar não deveria ter mais de 3-4 anos e junto ao ensino das primeiras noções “instrumentais” de instrução - ler, escrever, fazer contas, geografia, história, deveria desenvolver especialmente a parte hoje negligenciada dos ‘direitos e deveres’, isto é, as primeiras noções de Estado e de sociedade, como elementos-chave de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções dadas pelos diferentes ambientes sociais tradicionais, ou seja, os conceitos que podem ser chamados de folclóricos. O problema didático a ser resolvido é o de suavizar e fecundar a orientação dogmática que não pode ser outra nestes primeiros anos.³¹ (GRAMSCI, 1986, p. 370, tradução nossa).

A segunda parte - ou resto do curso, como escreve o autor - não deveria ter duração maior que seis anos, de modo que, entre os quinze e dezesseis anos, todos os graus da escola unitária deveriam ser cumpridos. Assim, faz-se do curso algo cansativo devido a sua

³⁰ Pero esta transformación de la actividad escolar exige una ampliación inaudita de la organización práctica de la escuela, o sea, de los edificios, del material científico, del cuerpo docente, etcétera. El cuerpo de docentes especialmente debería ser aumentado, porque la eficiencia de la escuela es tanto mayor y más intensa cuanto más pequeña es la relación entre maestro y alumnos, lo que plantea otros problemas de no fácil ni rápida solución. Tampoco la cuestión de los edificios es sencilla, porque este tipo de escuela debería ser una escuela-colegio, con dormitorios, refectorios, bibliotecas especializadas, salas adecuadas para el trabajo de seminario, etcétera. Por eso inicialmente el nuevo tipo de escuela deberá y no podrá ser sino propia de grupos restringidos, de jóvenes seleccionados por concurso o indicados bajo su responsabilidad por instituciones idóneas. (GRAMSCI, 1986, p. 369–370).

³¹ La escuela unitaria debería corresponder al periodo representado hoy por las elementales y las medias, reorganizadas no sólo por lo que toca al contenido y al método de la enseñanza, sino también por la disposición de los diversos grados de la carrera escolar. El primer grado elemental no debería ser de más de 3-4 años y junto a la enseñanza de las primeras nociones “instrumentales” de la instrucción - leer, escribir, hacer cuentas, geografía, historia- debería desarrollar especialmente la parte hoy descuidada de los “derechos y deberes”, o sea las primeras nociones del Estado y de la sociedad, como elementos primordiales de una nueva concepción del mundo que entra en lucha contra las concepciones dadas por los diversos ambientes sociales tradicionales, o sea las concepciones que se pueden llamar folklóricas. El problema didáctico a resolver es el de atemperar y fecundar la orientación dogmática que no puede ser otra en estos primeros años. (GRAMSCI, 1986, p. 370).

velocidade, isso por buscar alcançar o resultado proposto pela escola, ao contrário da escola atual que, no tempo do autor, apenas se propunha ser, mas não era eficiente.

Na escola unitária, segundo Gramsci, pode-se dizer que haveria um setor que manteria o nível de educação mais baixo, isto para os alunos considerados lentos. A organização escolar, de acordo com o autor, deveria ser constituída por uma relação dinâmica entre sociedade, família, escola, alunos e professores. Para ele, o movimento presente nessa formação poderia acelerar o desenvolvimento.

Em um número de famílias, especialmente dos estratos intelectuais, as crianças encontram na vida familiar uma preparação, uma extensão e uma integração da vida escolar, absorvem, como se costuma dizer, do “ar” uma série de noções e atitudes que facilitam o próprio curso escolar: eles já conhecem e desenvolvem o conhecimento da língua literária, ou seja, o meio de expressão e conhecimento, tecnicamente superiores aos que a média da população escolar possui dos seis aos doze anos. Assim, os estudantes da cidade, pelo simples fato de viver na cidade já absorveram antes dos seis anos, uma série de noções e atitudes que tornam mais fácil, mais proveitosa e mais rápida a carreira escolar.³² (GRAMSCI, 1986, p. 370, tradução nossa).

Para o filósofo marxista, na organização íntima de sua escola, deve-se criar um vínculo de desenvolvimento com instituições que promovam a coletividade. A escola unitária deve ser organizada como uma escola, onde dia e noite promova-se a vida coletiva, livre de formas atuais (em seu tempo) de disciplinas mecânicas hipócritas. O estudo deve ser feito em conjunto, com a ajuda de professores e com participação dos melhores alunos.

Na organização íntima da escola unitária, devem ser criadas pelo menos as principais destas condições, além do fato de que, é de supor, que, paralelamente à escola unitária se desenvolva uma rede de lares de infância e outras instituições nas quais, mesmo antes da idade escolar, as crianças estejam acostumadas a certa disciplina coletiva e possam adquirir noções e atitudes pré-escolares. De fato, a escola unitária deveria ser organizada como colégio, com vida coletiva diurna e noturna, livre das formas atuais de disciplina mecânica e hipócrita, e o estudo deveria ser feito em conjunto, com a ajuda de professores e dos melhores alunos, inclusive nas horas de aplicação chamada individual, etc.³³ (GRAMSCI, 1986, p. 370, tradução nossa).

³² En una serie de familias, especialmente de los estratos intelectuales, los niños encuentran en la vida familiar una preparación, una prolongación y una integración de la vida escolar, absorben, como suele decirse, del “aire” toda una cantidad de nociones y actitudes que facilitan la carrera escolar propiamente dicha: ellos conocen ya y desarrollan el conocimiento de la lengua literaria, o sea el medio de expresión y de conocimiento, técnicamente superior a los medios poseídos por la media de la población escolar desde los seis a los doce años. Así los alumnos de la ciudad, por el solo hecho de vivir en la ciudad, han absorbido ya antes de los seis años una cantidad de nociones y actitudes que hacen más fácil, más provechosa y más rápida la carrera escolar. (GRAMSCI, 1986, p. 370).

³³ En la organización íntima de la escuela unitaria deben crearse al menos las principales de estas condiciones, además del hecho, que es de suponer de que paralelamente a la escuela unitaria se desarrolle una red de asilos de

Para Gramsci, a fase do ensino médio apresenta-se como um problema. A interpretação que se forma é que, em sua proposta, não haveria muita diferença do modelo que ele critica. A aposta dele se dá em uma possível melhora devido a uma maior maturidade intelectual e moral do aluno, de acordo com a experiência dos mais velhos, que seria previamente acumulada.

O problema fundamental surge para essa fase da vida escolar atual, que hoje é representada pelo ensino médio e que hoje não é diferente em nada, como tipo de ensino, das classes anteriores, exceto pela suposição abstrata de uma maior maturidade intelectual e moral do aluno de acordo com a sua idade e a experiência previamente acumulada.³⁴ (GRAMSCI, 1986, p. 371, tradução nossa).

Na última fase do ensino, Gramsci (1986) prega que se deve começar o estudo e o desenvolvimento da aprendizagem da ciência e da vida criativa, e que estes conhecimentos não devem ser colocados apenas como de domínio da escola. Nos termos apresentados pelo autor, surge uma ideia de autonomia, um caráter espontâneo.

Ele inicia dizendo que entre o ensino médio e o superior, existe um salto - não um passo racional de idade, mas sim de maturidade intelectual e moral. O ensino passa de dogmático para a fase de criação independente. E, ainda que exista a necessidade de criar os valores fundamentais do humanismo e da autodisciplina intelectual e moral na última fase da escola unitária, ou estudos científicos, prático-produtivos relativos à indústria, burocracia, mudanças organizacionais, entre outros, essa última fase também deve ser a de início de estudo da ciência por métodos criativos. Em suma, para Gramsci (1986), esse é o momento de diferenciar a escola criadora da escola ativa e de desenvolver uma responsabilidade autônoma.

Segundo o autor, toda escola unitária é uma escola ativa, e a escola ativa se coroa pela escola criativa. Para ele, na primeira, devido à disciplina, adquire-se certo tipo de conformismo, que ele chama de dinâmica, mas, na fase criativa, alcança-se sobre o fundamento da coletivização da vida social uma expansão da personalidade, que neste momento se torna autônoma e responsável, com uma consciência moral e social consistente.

infancia y otras instituciones en las que, incluso antes de la edad escolar, los niños sean habituados a cierta disciplina colectiva y adquieran nociones y actitudes preescolares. De hecho, la escuela unitaria debería ser organizada como colegio, con vida colectiva diurna y nocturna, liberada de las actuales formas de disciplina hipócrita y mecánica, y el estudio debería hacerse colectivamente, con la asistencia de los maestros y de los mejores alumnos, incluso en las horas de aplicación llamada individual, etcétera. (GRAMSCI, 1986, p. 370).

³⁴ El problema fundamental se plantea para aquella fase de la actual carrera escolar que hoy está representada por el liceo y que hoy no se diferencia en nada, como tipo de enseñanza, de las clases precedentes, a no ser por la suposición abstracta de una mayor madurez intelectual y moral del alumno conforme a la edad mayor y a la experiencia precedentemente acumulada. (GRAMSCI, 1986, p. 371).

Assim, escola criativa não significa escola de “inventores e descobridores”; ela indica uma fase e um método de pesquisa e conhecimento, e não um “programa” padrão com a obrigação de originalidade e inovação a qualquer custo. Indica que a aprendizagem acontece especialmente pelo esforço espontâneo e autônomo do estudante, no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável como acontece ou deveria acontecer na Universidade.³⁵ (GRAMSCI, 1986, p. 372, tradução nossa).

Será a partir deste ponto que o princípio da escola unitária refletirá em todos os organismos da cultura, dando um novo caráter as relações intelectuais e de trabalho. Mas antes, o autor dita que descobrir sozinho, sem auxílio, uma verdade, é uma criação e, mesmo que a verdade seja antiga, isso indica posse do método. É o indício de que, de alguma forma, está amadurecendo o intelecto em que se pode descobrir novas verdades. Para Gramsci (1986), neste momento, a atividade de ensino fundamental deve ceder o espaço externo, como bibliotecas, laboratórios, seminários, e a partir daí pode-se coletar indicações para uma orientação vocacional.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não só na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário se refletirá, portanto, em todos os organismos da cultura, transformando-os e dando-lhes um novo conteúdo.³⁶ (GRAMSCI, 1986, p. 372, tradução nossa).

Nesta nova situação, entre as relações de vida e a cultura, entre o trabalho intelectual e industrial, as academias devem se tornar uma organização cultural desses elementos, pois, depois da escola unitária, vai o trabalho profissional e, entre eles, deve-se encontrar a universidade. Então, os elementos sociais empregados no trabalho profissional não devem cair na passividade intelectual, mas sim devem estar presentes em todos os ramos de pesquisa e trabalho científico.

Os elementos sociais empregados no trabalho profissional não devem cair na passividade intelectual, mas devem ter a disposição [...] institutos especializados em todos os campos de pesquisa e trabalho científico, nos quais poderão colaborar e nos que encontrarão todos os subsídios

³⁵ Así, escuela creativa no significa escuela de "inventores y descubridores"; se indica una fase y un método de investigación y de conocimiento, y no un "programa" predeterminado con la obligación de la originalidad y de la innovación a toda costa. Indica que el aprendizaje se produce especialmente por un esfuerzo espontáneo y autónomo del estudiante, en el que el maestro ejerce sólo una función de guía amigable como sucede o debería suceder en la Universidad. (GRAMSCI, 1986, p. 372).

³⁶ El advenimiento de la escuela unitaria significa el comienzo de nuevas relaciones entre trabajo intelectual y trabajo industrial no sólo en la escuela, sino en toda la vida social. El principio unitario se reflejará por lo tanto en todos los organismos de cultura, transformándolos y dándoles un nuevo contenido. (GRAMSCI, 1986, p. 372).

necessários para qualquer tipo de atividade cultural que tencionem realizar.³⁷ (GRAMSCI, 1986, p. 372, tradução nossa).

Gramsci (1986) defende uma organização acadêmica integrada com outros setores sociais, com objetivo de, assim, atingir um impulso e/ou um impacto cultural que, em sua nação, superaria a Igreja Católica. Para ele, a organização acadêmica deveria ser reorganizada por territórios:

Territorialmente vai possuir uma centralização de competências e especializações: centros nacionais que se juntarão às grandes instituições existentes, seções regionais e estaduais e círculos locais urbanos e rurais. (GRAMSCI; 1986, p. 372, tradução nossa).³⁸

Desta forma, segmentado por suas habilidades científico–culturais, que serão representadas em todos os centros superiores e, parcialmente em círculos locais. A ideia consiste em unificar os diversos tipos de organizações culturais existentes, sendo elas: academias, institutos de cultura, entre outras. E, assim, integrar o trabalho acadêmico ao tradicional, com o intuito de estabelecer um pensamento nacional tendo como guia a atividade intelectual, com atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e ao trabalho. “Será construído um mecanismo para seleção e avanço das capacidades individuais das massas, que hoje são sacrificadas e enfraquecem com erros e tentativas sem saída”.³⁹ (GRAMSCI, 1986, p. 373, tradução nossa).

Contudo, cada setor local deve ter a moral e capacidade política, para organizar outras seções para discutir aspectos técnicos de problemas diversos, como industriais, agrícolas, entre outros. Na ideia de Gramsci (1986), deve existir uma relação estreita nas diversas instituições, como as militares, por exemplo, e as universidades.

O objetivo é obter uma centralização e um impulso da cultura nacional, que seriam superiores aos da Igreja Católica. Este esquema de organização do trabalho cultural de acordo com os princípios gerais da escola unitária deveria ser desenvolvido em todas suas partes cuidadosamente e servir como um guia para a criação de até mesmo o mais elementar e primitivo centro de

³⁷ Los elementos sociales empleados en el trabajo profesional no deben caer en la pasividad intelectual, sino que deben tener a su disposición [...] institutos especializados en todas las ramas de investigación y trabajo científico, en los cuales podrán colaborar y en los que encontrarán todos los subsidios necesarios para cualquier forma de actividad cultural que se propongan emprender. (GRAMSCI, 1986, p. 372).

³⁸ Territorialmente tendrá una centralización de competencias y de especializaciones: centros nacionales que se agregarán las grandes instituciones existentes, secciones regionales y provinciales y círculos locales urbanos y rurales. (GRAMSCI; 1986, p. 372).

³⁹ “Se construirá un mecanismo para seleccionar y hacer avanzar las capacidades individuales de la masa popular, que hoy son sacrificadas y se debilitan en errores y tentativas sin salida”. (GRAMSCI, 1986, p. 373).

cultura, que deveria ser concebido como um embrião e uma molécula de toda a estrutura mais maciça.⁴⁰ (GRAMSCI, 1986, p. 373, tradução nossa).

Neste momento de seu raciocínio, o autor faz uma referência que volta, de acordo com uma organização sequencial, ao início da educação, expondo seu pensamento sobre os anos iniciais - mais precisamente ao ensino fundamental. Gramsci (1986) dita que o conceito de trabalho, de fato, deveria ser o princípio educativo inerente às escolas de ensino fundamental, isso porque ela considera que a ordem social e estatal declara o trabalho como ordem natural. Segundo o autor, nessa fase do ensino, os conceitos naturais devem ser matérias para os estudantes, pois assim existiria uma formação que produziria sujeitos com capacidade de promover o desenvolvimento.

Segundo Gramsci (1986), nas escolas elementares, dois elementos se prestam à educação e à formação das crianças, sendo eles: as noções de direitos e deveres e os conceitos básicos de ciências naturais; mas, para ele, noções científicas deveriam servir para introduzir a criança no que ele chama de. “*societas rerum*’ os direitos e deveres na vida do Estado e na sociedade civil”.⁴¹ (GRAMSCI, 1986, p.374). As noções científicas são absorvidas junto com a concepção mágica do mundo e da natureza da criança, estando em um ambiente impregnado de folclore.

A escola com seu ensino luta contra o folclore, com todas as sedimentações tradicionais de visão de mundo para espalhar uma concepção mais moderna, na qual os elementos primitivos e fundamentais encontram-se através da aprendizagem da existência das leis de natureza como algo objetivo e rebelde que precisam ser adaptadas para domina-las, e pelas leis civis e do Estado que são um produto / de uma atividade humana, que o homem estabeleceu e que podem ser alteradas pelo homem para fins de desenvolvimento coletivo; a lei civil e a do Estado exige dos homens no modo historicamente mais adequado para dominar as leis da natureza, ou seja, para facilitar o seu trabalho, que é a maneira correta do homem participar ativamente na vida da natureza para transforma-la e socializa-la de forma cada vez mais profunda e ampla.⁴² (GRAMSCI, 1986, p. 374, tradução nossa).

⁴⁰ El objetivo es obtener una centralización y un impulso de la cultura nacional que serían superiores a los de la Iglesia Católica. Este esquema de organización del trabajo cultural según los principios generales de la escuela unitaria debería ser desarrollado en todas sus partes cuidadosamente y servir de guía en la constitución incluso del más elemental y primitivo centro de cultura, que debería ser concebido como un embrión y una molécula de toda la estructura más masiva. (GRAMSCI, 1986, p. 373).

⁴¹ “*societas rerum*’, los derechos y deberes en la vida estatal y en la sociedad civil”. (GRAMSCI, 1986, p.374)

⁴² La escuela con su enseñanza lucha contra el folclore, con todas las sedimentaciones tradicionales de concepción del mundo para difundir una concepción más moderna, en la que los elementos primitivos y fundamentales son dados por el aprendizaje de la existencia de las leyes de la naturaleza como algo objetivo y rebelde a lo que hay que adaptarse para dominarlas, y por las leyes civiles y estatales que son un producto / de una actividad humana, que están establecidas por el hombre y pueden ser cambiadas por el hombre para los fines de su desarrollo colectivo; la ley civil y estatal ordena a los hombres en el modo históricamente más adecuado para dominar las leyes de la naturaleza, o sea para facilitar su trabajo, que es el modo propio del hombre de

Segundo o autor, nestes termos, pode-se dizer que o princípio educativo, que foi a base do ensino fundamental, foi o conceito de trabalho, e que a expansão não pode ser realizada sem uma compreensão precisa e realista das leis naturais, também sem uma ordem jurídica. No entanto, esta ordem jurídica deve ser respeitada espontaneamente e não por força de coerção.

Gramsci (1986) faz uma descrição da antiga escola italiana, em que ele ressalta que, em sua organização, estavam vinculados os demais núcleos da sociedade italiana. Para ele, desenvolver críticas a programas educacionais não quer dizer nada, se não respeitadas às condições citadas por ele, como a escola ser ou não educativa, e se os programas desenvolvidos são expressão do modo tradicional de vida intelectual e moral, entre outros.

A eficácia educativa do antigo ensino médio italiano, tal e como tinha sido organizado pela antiga lei Casati, não devia ser procurada (ou negada) na vontade expressa de ser ou não escola educativa, mas no fato de que a sua organização e os seus programas eram a expressão de uma forma tradicional de vida intelectual e moral, de um clima cultural difundido em toda a sociedade italiana por uma tradição antiquíssima. Que esse clima e esse modo de vida tenham entrado em agonia e que a escola tenha se divorciado da vida, determinou a crise da escola. Criticar os programas e a organização da disciplina escolar significa menos do que nada, se não forem levadas em consideração tais condições.⁴³ (GRAMSCI, 1986, p. 376, tradução nossa).

Para o autor, é através da valorização destes quesitos supracitados que se tem a participação dos alunos na escola, pois essa participação só existirá se a escola estiver envolvida com suas vidas. Gramsci (1986) critica um modelo educacional em que a relação do aluno - que ele chama de discípulo - no trabalho docente seja apenas aparente, uma vez que, desta forma, o educando estaria em uma relação de sujeito passivo. De acordo com o autor, um melhor modelo consistiria em algo onde até mesmo o aspecto mecânico do estudo gramatical fosse baseado na perspectiva cultural como na velha escola.

participar activamente en la vida de la naturaliza para transformarla y socializarla cada vez más profunda y extensamente. (GRAMSCI, 1986, p. 374).

⁴³ La eficacia educativa de la vieja escuela media italiana, tal cual la había organizado la vieja ley Casati, no debía buscarse (o negarse) en la voluntad expresa de ser o no escuela educativa, sino en el hecho de que su organización y sus programas eran la expresión de un modo tradicional de vida intelectual y moral, de un clima cultural difundido en toda la sociedad italiana por antiquísima tradición. Que tal clima y tal modo de vivir hayan entrado en agonía y que la escuela se haya divorciado de la vida, ha determinado la crisis de la escuela. Criticar los programas y la organización disciplinaria de la escuela, quiere decir menos que nada, si no se toman en cuenta tales condiciones. (GRAMSCI, 1986, p. 376).

Na velha escola, o estudo gramatical das línguas latina e grega, unido ao estudo das literaturas e histórias políticas respectivas, era um princípio educativo na medida em que o ideal humanista, que é personificado em Atenas e Roma, foi difundido em toda a sociedade, era um elemento essencial da vida e da cultura nacional. Inclusive o aspecto mecânico do estudo gramatical era baseado na perspectiva cultural.⁴⁴ (GRAMSCI, 1986, p. 376, tradução nossa).

Em Gramsci percebe-se uma negação quando se tem o aluno tratado como algo passivo, e para que isso não exista, ou melhor, para que se tenha um trato de forma contrária, para o autor a escola tem de estar ligada à vida.

2.2 O enfoque humanista na educação e no ensino

O foco humanista implica a participação de toda a sociedade no acesso ao ensino como forma de inclusão social, assim como a incorporação da aprendizagem das humanidades no sistema educativo. Uma educação dialética, humanista, também tem que ser uma educação que respeita as tradições culturais, uma educação que forme valores, que cultive a tolerância entre os diferentes, além da potencialidade de poder prover ao homem um diferencial existencial sobre os demais fatores naturais.

Como já foi dito, esses autores não tiveram como foco ou escreveram diretamente para a educação. Contudo, há textos com escrituras sobre o tema, assim como são realizadas analogias de obras não taxativas e que foram consideradas com vínculo à educação e ao ensino, como no texto a seguir de Marx e Engels presente em *A ideologia Alemã* (1999).

O primeiro ato histórico desses indivíduos, através do qual se distinguem dos animais, não é o fato de pensarem, mas sim de produzirem os seus meios de existência. Ora este estado de coisas não condiciona apenas a organização que emana da natureza, a organização primitiva dos homens, principalmente no que se refere às diferenças de raça; condiciona igualmente todo o seu desenvolvimento ou não desenvolvimento ulterior. (MARX; ENGELS, 1999, p. 135).

⁴⁴ En la vieja escuela el estudio gramatical de las lenguas latina y griega, unido al estudio de las literaturas e historias políticas respectivas, era un principio educativo en la medida en que el ideal humanista, que se encarna en Atenas y Roma, estaba difundido en toda la sociedad, era un elemento esencial de la vida y la cultura nacional. Incluso el aspecto mecánico del estudio gramatical estaba basado en la perspectiva cultural. (GRAMSCI, 1986, p. 376).

Lombardi (2011) explica o fragmento em seu texto intitulado *Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels*, de forma a esclarecer que o que é apresentado no texto original de Marx e Engels, de acordo com a sua interpretação consiste em:

A fonte dessa articulação teórica entre trabalho e educação, está exposta por Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã*, a partir do entendimento do trabalho como um modo de ser do homem, como meio de produzir sua própria existência. Ao buscarem a distinção do homem dos demais animais expressaram que não é a consciência (ou cultura) que distingue os homens dos outros seres, mas o *modo de produção* de seus meios de vida [...]. (LOMBARDI, 2011, p. 353–354).

Contudo, nesse momento do texto, Marx e Engels (1999) ditam a distinção do homem para o animal e, fazendo uma analogia com o vocabulário da língua portuguesa, o substantivo feminino educação é definido, entre outras formas, pelo dicionário online Michaelis como “[...] Processo pelo qual uma função se desenvolve e se aperfeiçoa pelo próprio exercício [...] Formação consciente das novas gerações segundo os ideais de cultura de cada povo [...]”. A proximidade da diferença dos homens com os animais, apresentada por Marx e Engels (1999), da atual definição e/ou conceito de educação, instiga o pensamento de que a produção de seus meios de existência, exposta pelos autores, pode ser entendida, atualmente, como educação. Essa, então, seria determinante para a conceituação do ser, pois será a presença ou ausência do educar-se que dirá quão diferente os homens são dos animais, quem são e porque estão.

Engels (1845/2011) apresenta a desenvoltura do povo na produção de meios de sua existência. No fragmento abaixo, o autor apresenta o perfil do povo inglês de sua época quando se refere a um povo que vive sob uma imposição de má fé por parte do Estado e da burguesia e, ainda assim, consegue ser consciente dentro de suas limitações.

É possível ver o que fazem a burguesia e o Estado para a educação e o ensino da classe trabalhadora. Por sorte, as condições em que vive esta lhe asseguram uma formação prática que não só substitui todo o trabalho escolar, mas que também neutraliza o efeito pernicioso das confusas ideias religiosas em que se move o ensino - e isto é o que coloca os operários na cabeça do movimento de toda a Inglaterra. A miséria não só ensina o homem a rezar: também ensina e pensar e atuar. Porém, o trabalhador inglês, que apenas sabe ler e escrever, sabe, no entanto, de forma muito clara, qual é o seu próprio interesse e o de seu país - e sabe também qual é o interesse específico da burguesia e o que pode esperar. Inclusive, se não sabe escrever, sabe falar e falar em público. Não sabe contar, mas sabe o suficiente para fazer, com noções de economia política, os cálculos que são necessários para rejeitar o burguês que pretende abolir a lei sobre os salários, a fim de fazê-los baixar. Se, para desespero dos padres zelosos, as questões celestiais lhe

resultam obscuras, não está mais esclarecido sobre as questões terrestres, políticas e sociais. (ENGELS, 1845/2011, p. 112–113).

Deste trecho se extrai como contribuição à educação, o ensinamento que é inerente ao ser humano e sua capacidade de agregar conhecimento a partir do ponto que se atinge a racionalidade, pois, ainda que desprovido de educação e ensino, o homem consegue compreender o seu meio. O diagnóstico é: mesmo sem um amparo estatal, que deve existir para ser utilizado como recurso na evolução de uma condição para outra, é possível a identificação de um contexto social pelos indivíduos.

Contudo é provável que hoje sejam poucas as pessoas que realizam o exercício de pensar o que aprender para o desenvolvimento de sua vida – assim como para o progresso social. Atualmente, busca-se aprender para exercer seus aprendizados de forma a se capitalizar – progresso pessoal – e, para isso, diversas são as áreas de aprendizado ou, melhor dizendo, de trabalho, como é retratado por Marx e Engels na obra *A Ideologia Alemã* (1999).

Os vários estágios de desenvolvimento da divisão do trabalho representam outras tantas formas diferentes de propriedade; em outras palavras, cada novo estágio na divisão de trabalho determina igualmente as relações entre os indivíduos no que toca à matéria, aos instrumentos e aos produtos do trabalho. (MARX; ENGELS, 1999, p. 14).

Buscando entender a heterogeneidade dos tipos de ensino, esta contribuição se torna significativa, pois, observa-se que, a partir da divisão do trabalho, se torna taxativo a existência de um ensino desenvolvido, assim como de outro limitado. Para atender a demanda social - ou mesmo a formação das instituições com objetivos diversos - como, por exemplo, os institutos profissionalizantes que abrem mão do caráter reflexivo e focam apenas no técnico, buscando fornecer material humano que sirva como instrumento para atender um setor da divisão do trabalho. Desta forma, pode-se ensinar o que interessa a quem está disposto a aprender, e todos que estão dispostos a aprender deveriam poder ser ensinados, mas sob a influência da necessidade de mão de obra da sociedade. No entanto, o objetivo de ensinar pode ser para a vida, para a emancipação, para a ascensão social de uma classe ou indivíduo que não nasceu abonado, entre outros motivos, pois dessa forma quem estiver disposto a aprender pode fazer valer o seu aprendizado como uma melhora de vida e não apenas desenvolver uma melhor execução em apenas uma função.

Almejando contextualizar o caráter humanista da educação marxista nos dias de hoje, assim como fortalecer a reflexão acima, apresenta-se de forma anacrônica no texto o pensamento de Freitas (2010), e dele tem-se como objeto da questão a exposição do

pensamento que a educação marxista não se reduz a ideia de politécnica e a relação educação, trabalho e vida frente a um pensamento educacional dialético.

A escola capitalista limitou a formação dos jovens às salas de aula como um mecanismo de impedir seu contato com a vida e suas contradições. É fundamental abrir as portas da escola para a vida (M. M. Pistrak). Um dos equívocos frequentes é pensar que a escola comunista é a escola da ligação com o trabalho produtivo apenas. Na educação comunista o sentido atribuído à categoria “trabalho” é o mesmo que vida, atividade humana criativa. Este equívoco conduz à redução da educação comunista à ideia de politécnica – sendo esta apenas uma área de ligação e não toda a ligação com a vida. (FREITAS, 2010, p. 208).

Apresenta-se como errôneo o entendimento de pensar que este modelo educacional exibido por ele se limita apenas à relação de trabalho. Segundo Freitas, deve-se entender que o sentido do termo trabalho é o mesmo que vida – atividade criativa. Desta forma, a educação politécnica neste modelo educacional é apenas uma área de ligação com a vida, e não toda a ligação. Ainda sobre a “politécnica” Paolo Nosella (2016) não questiona os conceitos sobre esta matéria, com os quais ele concorda em boa parte. O manifesto do autor, versa sobre uma intriga que este a tem, referente a questão semântica do termo e o fato desta não ser motivo de debate.

Gramsci (2011) escreve sobre a ideia de trabalhar com cavalos e/ou de ser porteiro de tribunal. Durante seu texto, que integra as *Cartas do Cárcere* (2011), surge uma proposta intrigante sobre a exigência prática dos conhecimentos adquiridos, como se a diversidade no ensino-aprendizagem fosse algo não favorável em seu tempo. Interessante observar que a abordagem do autor e a reflexão realizada acima se completam em seu caráter crítico.

“O que fazer na vida?”. Árdua pergunta, que resolvi a primeira vez, com 8 anos, escolhendo a profissão de arrieiro. [...] Se tivesse sido sincero, teria dito que a minha mais viva aspiração era a de converter-me em porteiro de um tribunal. [...] “Mas, sabes os 84 artigos do Estatuto?” Nem pensara nestes artigos: limitara-me a estudar as noções de “direitos e deveres do cidadão” contidas no livro de texto. E foi para mim uma terrível repreensão [...] certo como estava de aprovar o exame e de conquistar os títulos jurídicos para o eleitorado, convertendo-me num cidadão ativo e completo. Contudo, não conhecia os 84 artigos do Estatuto. Que cidadão era então? E como podia aspirar ambiciosamente a converter-me em porteiro de tribunal e possuir um com o lacinho e a gualdrapa? O porteiro de tribunal é uma pequena peça do Estado (eu pensava que era uma grande peça); e um depositário e um guardador da lei, também contra os possíveis tiranos que a quisessem pisar. E eu ignorava os 84 artigos! [...]. Olha como os programas preestalecidos de maneira demasiado rígida e esquemática batem, e depois rompem, contra a dura realidade, quando se tem uma consciência vigilante do dever! (GRAMSCI, 2011 p. 141-143).

A contribuição extraída desse texto refere-se ao momento da cobrança a ser realizada sobre o autor, em que é desvalorizado o conhecimento e as atitudes reflexivas e somente o caráter objetivo e técnico é reconhecido, retratando um ensino sem diversidade, ou seja, monopolístico.

Um protesto encontrado atualmente em pichações, em publicações virtuais de caráter público, quase sempre sem vínculo ideológico e sem autoria apresentada, mas também quase sempre apresentada por jovens, transmite a seguinte mensagem: “por uma educação que nos ajude a pensar e não que nos ensine a obedecer”.

Nota-se, a partir do recorte da carta de Gramsci, que essa reivindicação não tem origem nos dias atuais e, ainda que presente em um tempo passado, não houve intenção de melhora por parte dos governantes e nem capacidade de superação por parte dos estudantes. Gramsci (1986) aparentemente defende a interdisciplinaridade no ensino juntamente com a diversidade de conhecimentos.

Introdução ao estudo da filosofia. Princípios e preliminares [...] o estudo da história e da lógica das várias filosofias dos filósofos não é suficiente. Pelo menos como orientação metodológica: é preciso chamar a atenção para as outras partes da história da filosofia; ou seja, para as visões de mundo das grandes massas. Para as dos mais restritos grupos dirigentes (ou intelectuais) e, finalmente, para as ligações entre estes vários complexos culturais e a filosofia dos filósofos. A filosofia de uma época não é a filosofia de um ou de outro filósofo, de um ou de outro grupo de intelectuais, de uma ou de outra grande parte das massas populares: é uma combinação de todos estes elementos, culminando em uma determinada direção, na qual o seu ponto final se torna a norma da ação coletiva, ou seja, que se torna a “história” concreta e completa (integral). A filosofia de uma época histórica não é, então, nada mais do que a “história” dessa mesma época, nada mais é do que a massa de modificações que o grupo dominante conseguiu determinar na realidade anterior: história e filosofia são essenciais neste sentido, elas formam um “bloco”. Podem, no entanto, ser “diferentes” os elementos filosóficos, e em todos os seus vários graus: como filosofia dos filósofos, como uma concepção dos grupos dominantes (cultura filosófica) e como religiões das grandes massas, e ver como em cada um desses graus têm de se lidar com diferentes formas de “combinação” ideológica.⁴⁵ (GRAMSCI, 1986, p. 150-151, tradução nossa).

⁴⁵ *Introducción al estudio de la filosofía. Principios y preliminares* [...] el estudio de la historia y de la lógica de las diversas filosofías de los filósofos no es suficiente. Al menos como orientación metodológica: hay que atraer la atención hacia las otras partes de la historia de la filosofía; o sea hacia las concepciones del mundo de las grandes masas. Hacia las de los más restringidos grupos dirigentes (o intelectuales) y en fin hacia los vínculos entre estos varios complejos culturales y la filosofía de los filósofos. La filosofía de una época no es la filosofía de uno u otro filósofo, de uno u otro grupo de intelectuales, de una u otra gran sección de las masas populares: es una combinación de todos estos elementos que culmina en una determinada dirección, en la que su culminar se convierte en norma de acción colectiva, o sea, que se convierte en “historia” concreta y completa (integral). La filosofía de una época histórica no es, pues, más que la “historia” de esa misma época, no es más que la masa de

O autor refere-se à importância da filosofia na formação humana apresentada a ideia de que a filosofia de uma época não é mais que a história dessa mesma época; “A filosofia de uma época histórica não é, portanto, mais do que a “história” dessa mesma época, é nada mais do que a massa de variações que o grupo dominante conseguiu determinar na realidade anterior [...]”⁴⁶ (GRAMSCI, 1986, p. 151, tradução nossa).

Gramsci (1986) é um defensor da presença do caráter de tradição no ensino, conforme é apresentado em citação abaixo. Para ele, o estudo do latim - assim como de outros módulos - não deve ser apenas para aprendizado de uma matéria, que pode estar em desuso, mas também como uma forma de assimilação do passado cultural, assim como instigar o desenvolvimento da personalidade.

As noções isoladas não eram assimiladas para um propósito prático-profissional imediato: a aprendizagem parecia desinteressada, porque o interesse era o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da moderna civilização europeia. Não se apreendia o Latim e o Grego para falar, para trabalhar como garçons, como intérpretes ou como agentes comerciais. Aprendia-se para conhecer diretamente a civilização de ambos os povos, necessário pressuposto da civilização moderna, ou seja, para ser e conhecer a si mesmo conscientemente. As línguas latina e grega eram aprendidas segundo a gramática, mecanicamente; mas há muita injustiça e impropriedade na acusação de mecanicismo e aridez. Não é fácil lidar com meninos, aos quais é necessário fazer desenvolver certos hábitos de diligência, precisão, compostura inclusive física, de concentração psíquica em certas questões que não podem ser adquiridas sem uma repetição mecânica de atos disciplinados e metódicos. Um estudioso de quarenta anos seria capaz de permanecer em sua mesa durante dezesseis horas seguidas, se quando era criança não tivesse adquirido coercivamente, por constrangimento mecânico, hábitos psicofísicos adequados?⁴⁷ (GRAMSCI, 1986, p. 376–377, tradução nossa).

variaciones que el grupo dirigente ha logrado determinar en la realidad precedente: historia y filosofía son imprescindibles en este sentido, forman un “bloque”. Pueden, sin embargo, ser “distintos” los elementos filosóficos propiamente dichos, y en todos sus diversos grados: como filosofía de los filósofos, como concepción de los grupos dirigentes (cultura filosófica) y como religiones de las grandes masas, y ver cómo en cada uno de estos grados hay que vérselas con formas distintas de “combinación” ideológica. (GRAMSCI, 1986, p. 150-151).

⁴⁶ “La filosofía de una época histórica no es, pues, más que la “historia” de esa misma época, no es más que la masa de variaciones que el grupo dirigente ha logrado determinar en la realidad precedente [...]” (GRAMSCI, 1986, p. 151).

⁴⁷ Las nociones aisladas no eran asimiladas para un fin inmediato práctico-profesional: el aprendizaje parecía desinteresado, porque el interés era el desarrollo interior de la personalidad, la formación del carácter a través de la absorción y asimilación de todo el pasado cultural de la moderna civilización europea. No se aprendía el latín y el griego para hablarlos, para trabajar como camareros, como intérpretes, como agentes comerciales. Se aprendía para conocer directamente la civilización de ambos pueblos, presupuesto necesario de la civilización moderna, o sea, para ser uno mismo y conocerse a uno mismo conscientemente. Las lenguas latina y griega se aprendían según la gramática, mecánicamente; pero hay mucha injusticia e impropiedad en la acusación de mecanicismo y aridez. Hay que vérselas con muchachitos, a los que hay que hacer contraer ciertos hábitos de diligencia, de exactitud, de compostura incluso física, de concentración psíquica en determinados temas que no

Ainda que em outros momentos o autor seja um crítico da educação mecânica, agora ele apresenta o pensamento de que, em determinados casos, não se pode conquistar algo sem um exercício de repetição mecânica seguida de disciplina e métodos. Aqui, nota-se uma complexidade no pensamento do autor; algo bom, pois ainda que dificulte sua interpretação, faz seu pensamento ser mais completo. Neste trecho, extrai-se uma preocupação do autor referente às noções de aprendizado, que nos interessa, aqui, analisar a parte de seu pensamento que toca o desenvolvimento infantil. Gramsci (1986) também é defensor da ideia de um ensino abstrato com a presença da filosofia, na qual a verdade incontestável se apresenta na reflexão, no pensamento, na abstração.

A filosofia descritiva tradicional, reforçada por um curso de história da filosofia e da leitura de um número de filósofos, parece ser o melhor. A filosofia descritiva e definidora será uma abstração dogmática, como gramática e matemática, mas é uma necessidade pedagógica e educacional. $1 = 1$ é uma abstração, mas ninguém é levado, por isso, a pensar que uma mosca é igual a um elefante. Inclusive as regras da lógica formal são abstrações do mesmo gênero, são como a gramática do pensamento normal, e mesmo assim é necessário estudá-las, porque não são algo inato, senão que devem ser adquiridas através do trabalho e da reflexão.⁴⁸ (GRAMSCI, 1986, p. 380, tradução nossa).

Para o autor, pressupõe-se que a lógica formal é algo apresentado quando se pensa, mas não se tem a explicação de como se adquiriu. A lógica formal é como a gramática, pois é assimilada com a vivência, embora a aprendizagem tenha sido necessariamente esquemática e quem está ali para aprender não é um registro fonográfico, não é um recipiente mecânico passivo, embora a convencionalidade litúrgica dos exames faça parecer que sim.

A relação destes sistemas educacionais com o espírito infantil é sempre ativa e criativa, como ativa e criativa é a relação entre o trabalhador e seus instrumentos de trabalho: um calibrador é também um conjunto de abstrações, e ainda assim não se produzem objetos sem primeiro calibra-los, objetos reais que são relações sociais e contêm ideias implícitas. A criança que luta com *barbara*, *baralipton*, fica cansada, é verdade, e devemos ter

se pueden adquirir sin una repetición mecánica de actos disciplinados y metódicos. ¿Un estudioso de cuarenta años sería capaz de permanecer ante su escritorio durante dieciséis horas seguidas, si de niño no hubiese adquirido coactivamente, por coacción mecánica, los hábitos psicofísicos apropiados? (GRAMSCI, 1986, p. 376–377).

⁴⁸ La filosofía descriptiva tradicional, reforzada por un curso de historia de la filosofía y de la lectura de cierto número de filósofos, prácticamente parece lo mejor. La filosofía descriptiva y definidora será una abstracción dogmática, como la gramática y las matemáticas, pero es una necesidad pedagógica y didáctica. $1 = 1$ es una abstracción, pero nadie es conducido por ello a pensar que una mosca es igual a un elefante. Incluso las reglas de la lógica formal son abstracciones del mismo género, son como la gramática del pensar normal, y no obstante es preciso estudiarlas, porque no son algo innato' sino que deben ser adquiridas con el trabajo y la reflexión. (GRAMSCI, 1986, p. 380).

certeza que sofra a fadiga indispensável e não mais, mas também é verdade que deve sempre ficar com fadiga para aprender a se forçar a privações e limitações de movimento físico, ou seja, ficar submetido a uma aprendizagem psicofísica. Devemos convencer muitas pessoas que também o estudo é uma profissão, e muito cansativo, com a sua aprendizagem especial, além de intelectual, também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido através do esforço, o tédio e mesmo o sofrimento. A participação das massas mais vastas no ensino médio carrega a tendência de diminuir a disciplina do estudo, para exigir “facilidades”.⁴⁹ (GRAMSCI, 1986, p. 381, tradução nossa).

Entretanto, o autor dita que a presença das massas na - por ele chamada - escola média pode diminuir as disciplinas e o estudo e clamar por mais “facilidades” – palavra interpretada como estrutura. Esse aspecto também pode ser vinculado à diminuição da abstração e promover mais objetividade no ensino. Para ele, a abstração refere-se a um modo de reflexão e é essencial. Como exemplo é citado que, ainda que 1 (um) seja igual a 1(um), uma mosca não é igual a um elefante, mas para identificar isso é necessário um exercício reflexivo, o que faz pensar que, para o autor, uma melhor educação se faz em pequenos núcleos de ensino-aprendizagem.

Considerando o título da obra de Gramsci, *Cartas do Cárcere* (2011), faz-se necessário ressaltar que o autor escreveu seus textos isolado de sua sociedade. Há contribuições que versam sobre temas que fogem à educação e o ensino regular. Durante o período de seu cárcere, o autor expôs a presença da escola em uma comunidade de homens reclusos.

Já começamos a escola, dividida em vários cursos: 1º curso (1o e 2o elementar), 11 Dirige-se a Piero Sraffa. 2º curso (3o elementar), 3º curso (4o – 5o elementar), curso complementar, dos cursos de francês (inferior e superior) e um curso de alemão. Os cursos estabelecem-se em relação ao nível cultural que se tem nas matérias, que podem ser resumidas num certo conjunto de noções delimitadas com exatidão (gramática e matemática); nesse sentido, os alunos dos cursos elementares frequentam as aulas de História e Geografia do curso complementar, por exemplo. Em resumo, procuramos conciliar a necessidade de uma ordem escolástica gradual com o

⁴⁹ La relación de estos esquemas educativos con el espíritu infantil es siempre activa y creativa, como activa y creativa es la relación entre el obrero y sus utensilios de trabajo: un calibrador es también él un conjunto de abstracciones, y sin embargo no se producen objetos sin previamente calibrarlos, objetos reales que son relaciones sociales y contienen, implícitas, ideas. El niño que se esfuerza con los *barbara*, *baralipon*, se fatiga, es cierto, y hay que procurar que sufra la fatiga indispensable y no más, pero también es cierto que siempre deberá fatigarse para aprender a forzarse a sí mismo a privaciones y limitaciones de movimiento físico, o sea someterse a un aprendizaje psico-físico. Hay que persuadir a mucha gente de que también el estudio es un oficio, y muy fatigoso, con su especial aprendizaje, además de intelectual, también muscular-nervioso: es un proceso de adaptación, es un hábito adquirido mediante el esfuerzo, el aburrimiento e incluso el sufrimiento. La participación de masas más vastas en la escuela media acarrea la tendencia a disminuir la disciplina del estudio, a exigir “facilidades”. (GRAMSCI, 1986, p. 381).

fato de os alunos terem, mesmo se em alguns casos semianalfabetas, uma certa instrução. Os cursos som seguidos com grande diligência e atenção. Graças à escola, que e frequentada também por alguns funcionários e habitantes da ilha, evitamos os perigos da desmoralização, que são muito grandes. Não poderias imaginar a que condições de embrutecimento físico e moral tenham chegado os presos comuns. Para poder beber venderiam até a camisa; muitos venderiam os sapatos e o casaco. (GRAMSCI, 2011, p. 64-65).

Gramsci frente a uma posição humanista, na idealização seu pensamento, se manifesta em desfavor à pedagogia idealista. Por Gramsci (1986), apresenta-se a seguir, a ideia de subvalorização do professor. Esse momento do pensamento do autor se faz necessário em um espaço próprio, isso porque seu texto é moldado em volta de outra teoria e se constitui voltado para uma crítica à pedagogia idealista.

O conceito de equilíbrio entre ordem social e ordem natural na base do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, criou os primeiros elementos de uma intuição do mundo, livre de toda a magia e feitiçaria, e fornece a base para o desenvolvimento posterior de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para entender o movimento e o vir a ser, para avaliar a soma de esforços e sacrifícios que custou o presente ao passado e que o futuro custa ao presente, para conceber o hoje como uma síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta para o futuro. Esta é à base do ensino fundamental; que tenha dado todos os seus frutos, que no corpo dos professores tenha existido a consciência da sua missão, é outra questão ligada à crítica do nível de consciência civil de toda a nação, da qual o corpo do magistério era apenas uma expressão, ainda subvalorizada, e certamente não uma vanguarda. Não é totalmente exato que a instrução não seja também educação: ter insistido exageradamente nesta distinção tem sido um erro grave da pedagogia idealista e os efeitos já são vistos na escola reorganizada por esta pedagogia [...].⁵⁰ (GRAMSCI, 1986, p. 374-375, tradução nossa).

Declarado o posicionamento contrário à pedagogia idealista, Gramsci (1986) vai além: para ele, o trato com a criança se faz de modo diferente da teoria criticada. Ela não se forma de maneira individualizada, mas sim com fluido, com movimento, com as relações

⁵⁰ El concepto del equilibrio entre orden social y orden natural sobre el fundamento del trabajo, de la actividad teórico-práctica del hombre, crea los primeros elementos de una intuición del mundo, liberada de toda magia y brujería, y da la base al desarrollo ulterior de una concepción histórica, dialéctica, del mundo, para comprender el movimiento y el devenir, para valorar la suma de esfuerzos y de sacrificios que ha costado el presente al pasado y que el futuro cuesta al presente, para concebir la actualidad como síntesis del pasado, de todas las generaciones pasadas, que se proyecta en el futuro. Este es el fundamento de la escuela elemental; que éste haya dado todos sus frutos, que en el cuerpo de los maestros haya existido la conciencia de su misión, es otra cuestión, vinculada a la crítica del grado de conciencia civil de toda la nación, de la que el cuerpo magisterial era sólo una expresión, todavía devaluada, y ciertamente no una vanguardia. No es completamente exacto que la instrucción no sea también educación: el haber insistido demasiado en esta distinción ha sido un grave error de la pedagogía idealista y se ven ya los efectos en la escuela reorganizada por esta pedagogía [...]. (GRAMSCI, 1986, p. 374-375).

sociais como, por exemplo, a relação familiar seria, para ele, também parte da formação de uma criança.

Para que a instrução não fosse educação também, exigiria que o estudante fosse uma passividade simples, um “recipiente mecânico” de noções abstratas, o que é absurdo e também é “abstratamente” negado pelos defensores da educabilidade pura, precisamente contra a mera instrução mecanicista. O “certo” se torna “verdadeiro” na consciência da criança. Mas a consciência da criança não é uma coisa “individual” (e muito menos individualizada), é um reflexo da fração da sociedade civil em que a criança participa das relações sociais tal como são amarradas na família, na vizinhança, na população, etc. A consciência individual da grande maioria das crianças reflete relações civis e culturais diferentes e antagônicas com relação às que são representadas pelos programas escolares: o “certo” de uma cultura avançada, torna-se “verdadeiro” nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não há unidade entre a escola e a vida, e por isso não há unidade entre instrução e educação.⁵¹ (GRAMSCI, 1986, p. 375, tradução nossa).

O objeto da crítica gira em torno da abstração entre educação e instrução. Essa correlação foi apresentada pelo autor como algo que não se vincula de maneira simples, de forma que na escola elas só podem ser constituídas pelo trabalho do professor:

Por, portanto, podemos dizer que na escola o nexo instrução-educação só pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, e com o professor consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e cultura representada pelos alunos, e está ciente da sua tarefa que é acelerar e disciplinar a formação da criança / de acordo com o tipo superior em luta contra o tipo inferior. Se o corpo do magistério é deficiente e nexo instrução-educação é dissolvido para resolver o problema do ensino segundo esquemas rigorosos nos quais a educabilidade é exaltada, o trabalho do mestre será ainda mais deficiente: teremos uma escola retórica, sem seriedade, porque lhe faltará a substância material do que é certo, e o verdadeiro será verdadeiro em palavras, ou seja, em retórica. A degeneração aparece ainda mais no ensino médio, nos cursos de literatura e filosofia. Antes os alunos, pelo menos se formavam com alguma “bagagem” ou “mobiliário” (segundo os gostos) de noções concretas: agora que o professor deve ser especialmente um filósofo e um esteta, o estudante negligencia as noções concretas e “enche a cabeça” de fórmulas e palavras

⁵¹ Para que la instrucción no fuese también educación sería preciso que el escolar fuese una simple pasividad, un “recipiente mecánico” de nociones abstractas, lo que es absurdo y por lo demás es “abstractamente” negado por los defensores de la pura educatividad precisamente contra la simple instrucción mecanicista. Lo “cierto” se vuelve “verdadero” en la conciencia del niño. Pero la conciencia del niño no es ninguna cosa “individual” (y mucho menos individualizada), es el reflejo de la fracción de sociedad civil en la que el niño participa, de las relaciones sociales tal como se anudan en la familia, en la vecindad, en la población, etcétera. La conciencia individual de la inmensa mayoría de los niños refleja relaciones civiles y culturales distintas y antagónicas con respecto a las que son representadas por los programas escolares: lo “cierto” de una cultura avanzada, se convierte en “verdadero” en los cuadros de una cultura fossilizada y anacrónica, no hay unidad entre escuela y vida, y por eso no hay unidad entre instrucción y educación. (GRAMSCI, 1986, p. 375).

que não fazem sentido para ele a maior parte do tempo, e são imediatamente esquecidas.⁵² (GRAMSCI, 1986, p. 375, tradução nossa).

Gramsci (1986) valoriza a ideia da reflexão, do ser reflexivo, da possibilidade de evolução autônoma independente de um termo específico. Para o autor, ela pode se realizar de outras formas como, por exemplo, pelas relações sociais. Nelas os homens são expressivos. A presença apenas do caráter estático, sem movimento na educação, apresentado por ele como as cobranças de definições que são sempre definições, é interrogada. Contudo, como se faz um julgamento, uma análise filosófica, dessa forma? Segundo Gramsci (1986), do seguinte modo:

A luta contra a velha escola era justa, mas a reforma não era tão fácil quanto parecia, não era a respeito de esquemas programáticos, mas de homens, e não dos homens que são professores imediatamente, mas de todo o conjunto social do qual os homens são expressão. Na verdade, um professor medíocre pode conseguir fazer com que o aluno se torne mais instruído não que seja mais culto; desenvolverá de forma escrupulosa e consciência burocrática a parte mecânica da escola da escola e do aluno, se é um cérebro ativo, ordenará por conta própria, e com a ajuda de seu ambiente social, a “bagagem acumulada”. Com os novos programas, que coincidem com um declínio geral do nível do corpo de ensino, não haverá nenhuma “bagagem” que arrumar. Os novos programas deveriam ter suprimido completamente os exames: fazer um exame agora deve ser terrivelmente mais um “jogo de azar” que antigamente. Uma data é sempre uma data, quem quer que seja o professor que examine, e uma “definição” é sempre uma definição; Mas um julgamento, uma análise estética ou filosófica?⁵³ (GRAMSCI, 1986, p. 375-376, tradução nossa).

⁵² Por lo tanto puede decirse que en la escuela el nexo instrucción-educación sólo puede ser representado por el trabajo vivo del maestro, en cuanto que el maestro es consciente de los contrastes entre el tipo de sociedad y de cultura que él representa y el tipo de sociedad y de cultura representado por los alumnos, y es consciente de su tarea que consiste en acelerar y disciplinar la formación del niño / conforme al tipo superior en lucha contra el tipo inferior. Si el cuerpo magisterial es deficiente y el nexo instrucción-educación es disuelto para resolver la cuestión de la enseñanza según esquemas acartonados en los que la educatividad es exaltada, la obra del maestro resultará aún más deficiente: se tendrá una escuela retórica, sin seriedad, porque faltará la sustancia material de lo cierto, y lo verdadero será verdadero en palabras, o sea en retórica. La degeneración se ve aún mejor en la escuela media, en los cursos de literatura y filosofía. Antes los alumnos, por lo menos, se formaban un cierto “bagaje” o “moblaje” (según los gustos) de nociones concretas: ahora que el maestro debe ser especialmente un filósofo y un esteta, el alumno descuida las nociones concretas y se “llena la cabeza” de fórmulas y palabras que para él no tienen sentido la mayor parte de las veces, y que inmediatamente son olvidadas. (GRAMSCI, 1986, p. 375).

⁵³ La lucha contra la vieja escuela era justa, pero la reforma no era tan sencilla como parecía, no se trataba de esquemas programáticos, sino de hombres, y no de los hombres que inmediatamente son maestros, sino de todo el conjunto social del que los hombres son expresión. En realidad, un maestro mediocre puede lograr obtener que los alumnos se hagan más instruidos, no logrará obtener que sean más cultos; desarrollará con escrupulo y conciencia burocrática la parte mecánica de la escuela y el alumno, si es un cerebro activo, ordenará por su propia cuenta, y con la ayuda de su ambiente social, el “bagaje” acumulado. Con los nuevos programas, que coinciden con un descenso general del nivel del cuerpo de enseñanza, no habrá ningún “bagaje” que ordenar. Los nuevos programas habrían debido abolir completamente los exámenes: hacer un examen, ahora, debe ser terriblemente más un “juego de azar” que antiguamente. Una fecha es siempre una fecha, quien quiera que sea el

Com uma educação custeada pelo Estado, Gramsci idealiza uma minimização das diferenças de classes sociais no ensino, referenciando o nome de sua escola; sendo ela unitária-humanista, cria-se uma nova e única classe: a do estudante.

Um ponto importante no estudo da organização prática da escola unitária é aquele que diz respeito à vida escolar nos seus diversos graus de acordo com a idade e o desenvolvimento intelectual-moral desenvolvimento dos alunos e aos próprios fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendida esta expressão de humanismo em sentido amplo e não apenas no sentido tradicional) ou de cultura geral deveria propor a introdução na atividade social para os jovens após tê-los levado a um grau de maturidade e capacidade para a autonomia intelectual e prática e de autonomia na orientação e na iniciativa. O estabelecimento de idade de escolaridade obrigatória depende das condições económicas gerais, porque elas podem obrigar a exigir dos jovens e das crianças alguma contribuição produtiva imediata.⁵⁴ (GRAMSCI, 1986, p. 369, tradução nossa).

Da preocupação em uma concepção de esclarecer que o homem tem na educação um diferencial de existência, seguido pela relação da diversidade de ensino promovido pelo trabalho, juntamente com a preocupação de correlacionar a vida ao trabalho como relações semelhantes que necessitam de reflexão e não apenas execução, o enfoque humanista se estende a contra proposta de uma formação não reflexiva, ao recorte do benefício da educação no cárcere.

Em Marx e Engels assim como em Gramsci, se percebe a ideia de educação como proteção, uma forma de segurança social, algo que vai além da simples concepção atual das políticas públicas que se fazem sem a responsabilidade de serem efetivas. Pelo contrário: no pensamento marxista, identifica-se a preocupação com a efetividade antes mesmo da constituição de um ordenamento formado.

O enfoque humanista da educação no ensino é percebido não apenas pela presença das manifestações dos autores sobre suas realidades e pelas possíveis interpretações que estas sugerem. É constatado também pelo seu objetivo explícito de superação da condição dos seres

profesor que examine, y una “definición” es siempre una definición; ¿pero un juicio, un análisis estético o filosófico? (GRAMSCI, 1986, p. 375-376).

⁵⁴ Un punto importante en el estudio de la organización práctica de la escuela unitaria es el que concierne a la carrera escolar en sus diversos grados conforme a la edad y al desarrollo intelectual-moral de los alumnos y a los fines que la propia escuela quiere alcanzar. La escuela unitaria o de formación humanista (entendido este término de humanismo en sentido amplio y no sólo en el sentido tradicional) o de cultura general, debería proponerse introducir en la actividad social a los jóvenes después de haberlos conducido a cierto grado de madurez y capacidad para la creación intelectual y práctica y de autonomía en la orientación y en la iniciativa. El establecimiento de la edad escolar obligatoria depende de las condiciones económicas generales, porque éstas pueden obligar a exigir a los jóvenes y a los niños cierta aportación productiva inmediata. (GRAMSCI, 1986, p. 369).

humanos através de garantias, como por exemplo, uma educação pública universal, que proporcionariam ao homem dignidade social.

Por meio das propostas marxistas, entende-se que a educação pode ser garantidora de liberdades básicas, pois não se forma um pensamento, não se desenvolve uma capacidade de expressão sem uma formação que aborde um contexto reflexivo frente à realidade vivida. Desta forma, o pensamento educacional marxista promove a ideia de igualdade entre os homens.

2.3 Papel do professor, do aluno e de outros agentes educativos

O pequeno trecho extraído das *Cartas a A. Sorge de F. Engels* (1886/2011) não se direciona à educação e também não soa como uma contribuição. O que transparece é uma severa crítica feita em relação à figura do professor na escola e a gramática. “Este alemão burocrático de professor de escola, para o qual Lessing⁵⁵ não existe, encontra-se hoje em decadência, inclusive na própria Alemanha”. (ENGELS, 1886/2011, p.81).

Contudo o sujeito de sua crítica é o professor de escola e o adjetivo utilizado é o termo ‘burocrático’. Neste caso, buscando interpretar o pensamento do autor, sua revolta se dá sobre o desconhecimento do professor sobre algo, para ser mais correto, sobre alguém e, em seguida, ele prolonga sua fala sobre uma parte da gramática que está sendo rejeitada.

Repensando essa citação, pode-se notar o vínculo com o ensino e mais: pode ser comparado com o cenário nacional atual, em que o atual professor pode estar distante daquele tempo e, mesmo assim, pode ser o mesmo burocrata de antes. Isso porque as atualizações não são constantes, no entanto o professor se depara com novos alunos a cada período letivo que, cada vez mais, percorrem seus ciclos acadêmicos com a presença de tecnologias de acesso a informação, cobrando - ainda que silenciosamente - que a escola se renove constantemente.

Desta forma, a crítica ao professor pode ser vista como uma contribuição ao ensino, já que, se fosse ao contrário, o docente seria dinâmico, aberto a novas teorias e não um sujeito que seria alvo de críticas por não acompanhar uma evolução na linguagem. Ainda abordando o professor, no pensamento de Marx, Engels e Gramsci, com o objetivo de apresentar contribuições para a educação e para o ensino, Gramsci (2011) declara sua habilidade com as ciências exatas. Segundo ele, quando era um rapaz, tinha uma grande disposição pelas

⁵⁵ Gotthold Ephraim Lessing, poeta alemão, também reconhecido como dramaturgo, filósofo e crítico. Representante do Iluminismo e, defensor do livre pensamento e da tolerância religiosa.

ciências exatas e pela matemática. Contudo, a perdeu durante o “liceu” (p.158), isso por que ele teve professores que, segundo ele, “porque não tive mestres que valessem mais do que um figo seco” (p.158) e, por isso, ele não estudou mais matemática. Porém, no terceiro ano do secundário, ele demonstrou uma capacidade notável em exatas.

Acontecia então que em 3º ano do secundário era preciso, para estudar física, conhecer os elementos da matemática e que os alunos que optaram pelo grego não tiveram a obrigação de os conhecer. O professor de física, que era brilhantíssimo, divertia-se imensamente metendo-nos em sarilhos. No ultimo interrogatório do 3º trimestre, fiz-me perguntas de física ligadas a matemática, dizendo-me que da exposição que fizesse iria depender a media anual e portanto a passagem de licença, com ou sem exame: divertia-se muito vendo-me no quadro, onde me deixou estar todo o tempo que quisesse. Pois bem, fiquei meia hora no quadro, me cobri de branco com o giz, dos cabelos ate os sapatos, tentei, tentei novamente, escrevi, apaguei, mas finalmente “inventei” uma demonstração que foi acolhida polo professor como ótima, embora não aparecesse em qualquer manual. Este professor conhecia de Cagliari meu irmão maior⁵⁶ e embora me atormentou com as suas gargalhadas durante todo o tempo da escola: chamava-me o “físico helenizante”. (GRAMSCI, 2011, p. 158).

Assim, podemos notar que, em suas palavras no relato pessoal, encontra-se um vínculo com seus professores, um vínculo que fere muitos outros como ele: o vínculo de dependência. Segundo as palavras do autor, a sua má relação com seus professores, por motivo não identificado, fez com que ele perdesse, por um tempo, o contato com as ciências exatas. Logo em seguida, quando com afinidade com outro docente, o físico helenista resgatou a sua relação com a física e a matemática. Nesse recorte, temos uma contribuição devido à sugestão de que o professor não deve ser o autor, de forma alguma, do rompimento da relação aluno e disciplina.

Por fim, mas não menos relevante, exhibe-se algumas palavras de Karl Marx, apresentadas nas *Teses sobre Feuerbach* (1999) que abrange o professor de forma direta.

A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado. Ela acaba, por isso, necessariamente, por separar a sociedade em duas partes, uma das quais fica elevada acima da sociedade. A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionária. (MARX, 2005, itens 3-4).

E como contribuição de Marx, extraída deste fragmento, estima-se interpretar a ideia de que o educador também tem que ser educado. Além do professor, outro agente educativo encontrado foi à religião. É inegável a participação do clero durante o processo educacional do ocidente. Sendo assim, qualquer fomento sobre este órgão pode ser de suma importância para a compreensão da educação como um todo durante os tempos - talvez uma motivação para uma melhora no futuro, assim como em todos os núcleos da sociedade.

A Idade Média havia partido de níveis elementares. Fez tabula rasa da civilização antiga, da filosofia, da política, da jurisprudência antiga, para começar tudo desde o princípio. Tudo que restou da desaparecida antiguidade foi o cristianismo, assim como alguns povos semidestruídos, despojados de toda sua civilização. Nas épocas primitivas, os eclesiásticos obtiveram o monopólio da cultura que adquiriu um caráter essencialmente teológico. Nas mãos dos eclesiásticos, a política e a jurisprudência se converteram, da mesma forma que as ciências restantes, em simples ramos da teologia e foram tratadas segundo seus princípios. (ENGELS, 1870/2011, p. 80).

Quando o tema se trata de educação e religião, Karl Marx, em seu livro *Crítica do programa de Gotha* (2012, p. 46), foi um defensor da ideia de que “o governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola.” Esse é seu pensamento em um momento de estruturação do ensino.

Engels, quando escreveu as *Cartas de Londres* (1843/2011), fez algumas ponderações que sugerem um pensamento que pode vir a contribuir como formador de opinião sobre essa participação.

A Inglaterra manifesta um fato notável: quanto mais baixa se encontra uma classe no seio da sociedade e mais inculta no sentido corrente do termo, mais próximo está do futuro e do progresso. Isto é, em suma, o que caracteriza toda a época revolucionária que deu lugar ao cristianismo, disse-se “bem aventurados os pobres”, a “sabedoria deste mundo se fez loucura” etc. (ENGELS, 1843/2011, p. 65).

Aparentemente, buscando interpretar o fragmento, Engels retrata a substituição de algo pelo cristianismo e que o resultado dessa troca foi o incentivo a pobreza e um movimento contrário ao acúmulo do saber.

A Vida de Jesus, de Strauss, foi traduzida para o inglês, porém nenhum editor “respeitável” quis editá-la. Finalmente, foi publicada em fascículos, a três pences” cada um, por um editor de segundo escalão, um antiquário enérgico. Isto é o que acontece também com as traduções de Rousseau, Voltaire, Holbach etc. Byron e Shelley praticamente são lidos somente pelas camadas baixas - a obra deste último não figuraria na mesa de nenhuma pessoa “respeitável” sem que caísse no descrédito. Assim: bem aventurados

os pobres, porque deles será o reino dos céus e com um pouco de tempo, sem dúvida, também o reino deste mundo. (ENGELS, 1843/2011, p. 66).

Engels (1843/2011) relata que a tradução da vida de Jesus não foi realizada pelo que se tinha de melhor naquela época, mas também não diz que foi feita de forma a duvidar deste trabalho. O que se extrai dessa mensagem é que a influência religiosa - que conduziu e ainda conduz de forma impactante a educação - pode não ter sido firmada sob um núcleo de reflexão sólido. Ainda em Engels (1961), é encontrada uma contribuição que pode ser utilizada como referência de um dos primeiros momentos em que a educação teológica foi contesta frente à natureza.

O ato revolucionário com o qual a investigação da natureza declarou sua independência e repetiu, de certa forma, a queima das bulas por Lutero foi a publicação da obra imortal com a qual Copérnico –que não tinha nada de ousado e que também já estava, por assim dizer, em seu leito de morte, lançou o desafio à autoridade eclesiástica em relação às coisas da natureza. De então data a emancipação das ciências naturais no que diz respeito à teologia, embora o debate para demarcar as mútuas reclamações atinge os nossos próprios dias e certas cabeças ainda não estão totalmente arejadas, nem muito menos [...].⁵⁶ (ENGELS, 1961, p. 05, tradução nossa).

Esta citação atenta-nos sobre uma possível origem, ou melhor, um ponto de partida ou de fundamentação para o atual sistema educacional, pois, ainda que presente o ensino religioso em escolas, ele não é tratado como referência conceitual para determinação das ciências. A igreja e a escola, em todos os seus níveis, eram consideradas por Gramsci as duas maiores organizações culturais em todos os países, isto devido ao número de pessoas que as utilizavam. (MARTINS, NEVES, 2013, p.353). O trecho do livro *Cartas do Cárcere* (2011), de Gramsci, apresentado a seguir, destaca outras abordagens, além da religiosa.

[...] um pai massacrara toda a família (a mulher e os três filhos) porque, na volta do trabalho no campo, tinha encontrado a ceia escassa devorada pelo ninho faminto. Igualmente, mais ou menos na mesma data, desenvolveu-se em Milão um julgamento contra o marido e a mulher que deixaram morrer o seu filho de quatro anos, mantendo-o durante messes ao pé da mesa com um fio de ferro. Entendia-se, pelo debate, que o homem duvidava da fidelidade da mulher e que esta, antes que perder o marido por defender o menino do mal tratamento, concordou com a sua eliminação. Foram condenados a oito

⁵⁶ El acto revolucionario con que la investigación de la naturaleza declaró su independencia y repitió, en cierto modo, la quema de las bulas por Lutero fue la edición de la obra inmortal con que Copérnico -que no tenía nada de temerario y que, además, se hallaba ya, por así decirlo, en su lecho de muerte- arrojó el guante a la autoridad eclesiástica en lo tocante a las cosas de la naturaleza. De entonces data la emancipación de las ciencias naturales con respecto a la teología, aunque el debate para deslindar las mutuas pretensiones llegue hasta nuestros mismos días y en ciertas cabezas aún no se haya ventilado del todo, ni mucho menos [...]. (ENGELS, 1961, p. 05).

anos de reclusão. Este é um tipo de crime que antigamente era considerado nas estatísticas anuais da criminalidade com uma denominação exclusiva; o senador Garofalo considerava a média de 50 condenas por ano por crimes semelhantes apenas como um índice da tendência criminal, porque os pais culpa- dos conseguiam na maior parte das vezes eludir qualquer sanção, pelo costume geral de prestar pouca atenção a higiene e a saúde das crianças e pelo difuso fatalismo religioso, que leva a considerar quase que com uma particular benevolência do céu a assunção de novos anjinhos na corte divina. Esta é, infelizmente, a ideologia mais difundida e não surpreende que ainda, embora sob formas atenuadas e edulcoradas, se reflita também nas cidades mais avançadas e modernas. Olha que a indulgência não está fora de lugar, pelo menos para quem não acredita no caráter absoluto dos princípios nestas relações, mas só no seu desenvolvimento progressivo junto ao desenvolvimento da vida em geral. (GRAMSCI, 2011, p. 153-154, tradução nossa).

O fato desse trecho se fazer presente é que, o clero é uma mãe educadora - naquele e neste tempo - e a indisposição do autor com o difuso fatalismo religioso daquele momento faz-se uma contribuição de extrema importância para a educação, isto porque a contradição sugerida pelo autor aos fatos apresentados é uma manifestação de humanização, de educação com direitos humanos com defesa de liberdades básicas de todos os seres humanos - neste caso, em específico, o direito à vida. Gramsci (2011) não apenas discorda das instituições religiosas. Na transcrição abaixo, o autor reconhece e acorda com o posicionamento da igreja católica.

[...] Delio fará os 7 anos e no fim do mês Giuliano fará 5 anos. Para Delio, a data é importante, porque habitualmente os 7 anos são considerados uma etapa importante no desenvolvimento da personalidade. A Igreja Católica, que é sem dúvida o organismo mundial que possui a maior acumulação de experiências organizativas e propagandísticas, fixou nos 7 anos a entrada solene na comunidade religiosa mediante a primeira comunhão, que significa para o miúdo a primeira responsabilidade pela escolha de uma ideologia, que deve imprimir uma lembrança indelével para toda a sua vida. (GRAMSCI, 2011, p. 250).

Esta afinidade com a igreja se faz como contribuição quando se trata do desenvolvimento da personalidade do ser humano, ou melhor, um momento importante deste período - tema relevante quando se trata de ensino. Gramsci (1986) faz uma crítica ao método de ensino que limita aqueles que detêm condições de preparo para governar. Ele aborda essa limitação como um regresso, além de apresentar uma ideia referente a um dogmatismo de difícil interpretação. Ora ele defende a presença, outrora vai contra. Para ele, o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tem que, se quer, se manter na ilusão. Porque,

desta forma, se organiza cada vez mais em forma de restringir a base da classe tecnicamente preparada para governar.

Por falar em dogmatismo e criticismo-historicismo no ensino fundamental e médio, deve-se notar que a nova pedagogia queria dar combate ao dogmatismo precisamente no campo da instrução, da aprendizagem de noções específicas, ou seja, precisamente no campo em que certo dogmatismo é praticamente indispensável e pode ser reabsorvido e dissolvido somente em todo o ciclo do ano escolar (não podemos ensinar gramática histórica em escolas de ensino fundamental e no ginásio), mas é forçado logo a ver introduzido o dogmatismo por excelência no campo do pensamento religioso e implicitamente a ver descrita toda a história da filosofia como uma sucessão de loucuras e ilusões. No ensino da filosofia, o novo curso pedagógico (pelo menos para aqueles alunos, e eles são a grande maioria, que não recebem apoio intelectual fora da escola, na família ou no ambiente familiar e devem ser formados apenas com a informação que recebem em sala de aula) empobrece o ensino e reduz o seu nível praticamente, no entanto, que racionalmente pareça belíssimo, de uma beleza utópica.⁵⁷ (GRAMSCI, 1986, p.380, tradução nossa).

Interpreta-se que o caráter dogmático apresentado pelo autor tem seu momento e tema para ser colocado na escola e, que se apresentado sem esse rigor, pode provocar uma educação tendenciosa. Contudo, aqui objetiva-se ressaltar a presença da crítica apresentada por Gramsci (1986), que tange em volta dos princípios religiosos, que tomam espaço e limitam o deslanchar educacional. Segundo ele, o dogmatismo introduzido por excelência no campo do pensamento religioso é explicitamente um modo de ver toda a história da filosofia como uma sucessão de loucuras e ilusões.

Gramsci (2011), em relação ao desenvolvimento intelectual da criança, apresenta o pensamento de que elas têm seu tempo de amadurecimento e, para isso, deve-se colocá-las à frente de um ensino com acesso a conteúdos diversos, algo que promova o seu desenvolvimento no momento em que suas tendências são afloradas.

Também o que escreves sobre Delio e Giuliano e das suas inclinações fixo com que lembrasse que alguns anos atrás acreditavas que Delio tinha muita

⁵⁷ A propósito del dogmatismo y del criticismo-historicismo en la escuela elemental y media, debe observarse que la nueva pedagogía ha querido dar la batalla al dogmatismo precisamente en el campo de la instrucción, del aprendizaje de nociones concretas, o sea precisamente en el campo en el que un cierto dogmatismo es prácticamente imprescindible y puede ser reabsorbido y disuelto sólo en el ciclo entero del curso escolar (no se puede enseñar gramática histórica en las escuelas elementales y en el gimnasio), pero se ve obligada luego a ver introducido el dogmatismo por excelencia en el campo del pensamiento religioso e implícitamente a ver descrita toda la historia de la filosofía como una sucesión de locuras y delirios. En la enseñanza de la filosofía, el nuevo curso pedagógico (al menos para aquellos alumnos, y son la inmensa mayoría, que no reciben ayudas intelectuales fuera de la escuela, en la familia o en el ambiente familiar y deben formarse sólo con las indicaciones que reciben en clase) empobrece la enseñanza y rebaja su nivel prácticamente, no obstante que racionalmente parezca bellísimo, de una belleza utópica. (GRAMSCI, 1986, p.380).

inclinação pela engenharia construtiva, enquanto hoje parece que essa e a inclinação de Giuliano, e Delio dirige-se antes a literatura e a construção... poética. Na verdade, digo-lhe que não acredito nestas inclinações genéricas tão precoces e que tenho pouca confiança na tua capacidade de observar as suas tendências para uma orientação profissional. Acho que em cada um deles subsistem todas as tendências, como em todas as crianças, quer seja para a prática quer para a teoria ou a fantasia, e que seria justo, nesse sentido, guia-los pelo contrario para uma temperança harmoniosa de todas as faculdades intelectuais e práticas, que já terão maneira de se especializarem ao seu tempo, sobre a base de uma personalidade vigorosamente assente, num sentido unanime e integral. (GRAMSCI, 2011, p. 356-357).

Continuando a apresentação das análises do autor, observamos que ele trata a contradição como possível forma de evolução no desenvolvimento infantil.

E preciso estar atento para obriga-la a fazer os deveres com diligência e com muita disciplina. Nas escolas rurais sardas acontece que uma menina, ou uma criança, habituada na casa a falar italiano (mesmo se pouco e mal), acha por este único fato que é superior aos seus condiscípulos, que apenas conhecem o sardo e aprendem, portanto a ler e a escrever, a falar, a redigir numa língua completamente nova. Os primeiros anos parecem que são mais inteligentes e espertos, embora por vezes não o sejam, e por isso em família e na escola, se desleixa habitua-los ao trabalho metódico e disciplinado, pensando que com a “inteligência” a de superar todas as dificuldades, etc. Ora, a ortografia e mesmo o calcanhar de Aquiles desta inteligência. Se Mea não estuda bem e se não corrige esta deficiência, que se poderá pensar? Pudera-se pensar que se trata de uma dessas muitas meninas que levam as fitinhas nos cabelos, os vestidinhos bem passados e que logo tem as calcinhas sujas. Digo com um certo tato, para não causar-lhe demasiado desgosto. Não gosto nada do seu desenhinho: não tem qualquer espontaneidade nem gosto. E porem seria ótimo que aprendesse um pouco de desenho. (GRAMSCI, 2011, p. 169).

Desta forma, para Gramsci (2011), a manifestação da antítese sobre a síntese do conhecimento da criança pode fazer com que ela se aperfeiçoe, cada vez mais, ao invés de se desenvolver com vícios no aprendizado. Em outro de seus textos, o autor, mais uma vez, se manifesta sobre a sua visão do desenvolvimento intelectual.

Suas observações iniciais são duas: a primeira que ele ignora quase tudo sobre o desenvolvimento inicial das crianças, principalmente no período em que o desenvolvimento expõe o cenário mais característico de sua formação intelectual e moral, o que acontece aproximadamente depois do dois anos de idade, quando já iniciam o domínio da linguagem e a formação de nexos lógicos, além de imagens e representações. Já o segundo é que, o melhor juízo de valor das crianças, é o de quem as conhece de perto e as acompanham durante todo o processo de desenvolvimento. Mas ele alerta para uma tendência, isso só vale se não se deixar levar pelos sentimentos e, então, ficar cego. Desta forma, perde-se qualquer critério e

abandona-se a pura contemplação estética da criança que, de maneira implícita, é degradada a função de uma obra de arte.

Em geral, tenho observado como os “grandes” esquecem facilmente as suas impressões infantis, que as certas idades esvaecem num conjunto de sentimentos ou de lamentos ou de comicidade ou outra deformação. Igualmente, esquece-se que a criança se desenvolve intelectualmente de uma maneira mui rápida, absorvendo desde os primeiros dias do nascimento uma quantidade extraordinária de imagens que são lembradas ainda depois dos primeiros anos e guiam a criança nesse primeiro período de juízos mais reflexivos, possíveis depois da aprendizagem da linguagem. Naturalmente, não posso emitir juízos e impressões gerais, devido à ausência de dados específicos e numerosos; ignoro quase tudo, por não dizer tudo, dado que as impressões que me comunicou? Não tenham qualquer vínculo entre elas, não mostram um desenvolvimento. (GRAMSCI, 2011, p. 197-198).

O pensamento exposto no trecho acima pode ser completado pelo seguinte, visto que, nesse primeiro momento, é exibida a visão da criança. Em seguida, ela se apresenta no ambiente escolar.

É muito interessante, por exemplo, saber como foi incluído no programa da escola primária o princípio das brigadas de assalto e dos “recantos especializados”, e qual e o fim pedagógico que se propõe atingir. Pode criar dúvidas sobre se isso acelera de maneira artificial a orientação profissional e disfarça as inclinações das crianças, fazendo perder de vista o fim da escola única: conduzir as crianças para um desenvolvimento harmônico de todas as atividades, até que a personalidade formada ponha em relevo as inclinações mais profundas e permanentes, nascidas no nível superior de desenvolvimento de todas as forças vitais, etc. (GRAMSCI, 2011, p. 299).

O raciocínio de Gramsci (2011) se estende a análise da renúncia da formação da criança; para ele “renunciar a formar a criança significa apenas permitir que a sua personalidade se desenvolvesse, acolhendo de maneira caótica do ambiente geral todos os fundamentos de vida”. (GRAMSCI, 2011, p.198)

No entendimento de Karl Marx (1859/2011), o indivíduo como um todo, em seu caráter geral, não está no campo apenas do pensamento e da imaginação, mas sim nas suas relações práticas e teóricas. Sendo assim, está em condições de aprender sua própria história como um processo. E, ainda que de difícil interpretação, conceber a natureza, entendido aqui como criar ou idealizar a natureza, ou com ela.

A universalidade do indivíduo não se realiza já no pensamento nem na imaginação; está viva em suas relações teóricas e práticas. Encontra-se, pois, em condições de apreender sua própria história como um processo e de

conceber a natureza, com a qual forma realmente corpo, de maneira científica (o que lhe permite dominá-la na prática). Através dele, o processo de desenvolvimento se produz e concebe como premissa. Porém, é evidente que tudo isto exige o pleno desenvolvimento das forças produtivas como condição da produção: é preciso que as condições de produção determinadas deixem de aparecer como obstáculos ao desenvolvimento das forças produtivas. (MARX, 1859/2011, p. 59).

Desse modo, interpreta-se que o desenvolvimento - dito várias vezes por Marx (1859/2011) - consiste em adquirir um conhecimento, ou seja, a universalidade do indivíduo está viva em suas relações teóricas e práticas e constitui um processo que desenvolve uma premissa, um conhecimento. Quando apresenta a premissa se produz o conhecimento, contudo, para que ocorra a produção desse conhecimento, é necessário que as condições de produção deixem de ser obstáculos para as forças de produção.

A narrativa a seguir abrange temas além da educação e não versa diretamente sobre ela, mas interpreta-se entre as linhas um conceito sobre a produção do conhecimento pela perspectiva de Gramsci (1986).

Na história real a antítese tende a destruir a tese, a síntese será uma melhoria, mas sem que seja capaz de determinar a priori o que será "preservado" da tese na síntese, sem poder a priori ser capaz de "medir" os golpes como num "ringue" convencionalmente regulado. Que isto aconteça então, de facto, é uma questão de "política" imediata, porque na história real o processo dialético se desintegra em inúmeros momentos parciais; o erro é elevar o momento metodológico, o que é imediatismo puro, elevando a ideologia à filosofia [...]. No sistema lógico se introduz o elemento passional imediato e, a seguir, pretende-se que permaneça válido o valor instrumental do sistema. Que este modo de conceber a dialética era errado e "politicamente" perigoso [...] o acordo foi encontrado no conceito de "revolução-restauração" [...] Pode-se observar que tal maneira de conceber a dialética é típica de intelectuais, que se veem a si mesmos como árbitros e mediadores de lutas políticas reais, aqueles que personificam a "catarse" do momento econômico ao momento ético-político, ou seja, a síntese do próprio processo dialético, a síntese que eles "manipulam" especulativamente em seu cérebro dosando os elementos "arbitrariamente" (ou seja, apaixonadamente).⁵⁸ (GRAMSCI, 1986, p. 124, tradução nossa).

⁵⁸ En la historia real la antítesis tiende a destruir a la tesis, la síntesis será una superación, pero sin que se pueda establecer a priori qué es lo que de la tesis será "conservado" en la síntesis, sin que se pueda a priori "medir" los golpes como en un "ring" convencionalmente regulado. Que esto suceda luego de hecho es cuestión de "política" inmediata, porque en la historia real el proceso dialético se desmenuza en momentos parciales innumerables; el error consiste en elevar a momento metodológico lo que es pura inmediatez, elevando la ideología a filosofía [...]. En el sistema lógico se introduce el elemento pasional inmediato y luego se pretende que permanezca válido el valor instrumental del sistema). Que tal modo de concebir la dialética era errado y "politicamente" peligroso [...] el acuerdo fue encontrado en la concepción "revolución-restauración", [...] Se puede observar que semejante modo de concebir la dialética es propio de los intelectuales, los cuales se conciben a sí mismos como los árbitros y mediadores de las luchas políticas reales, aquellos que personifican la "catarsis" del momento económico al momento ético-político, o sea la síntesis del proceso dialético mismo, síntesis que ellos

Nesse fragmento, nota-se que o autor apresenta um pensamento dialético talvez com a essência da dialética de Hegel, isto quando ele relaciona a forma de produção do conhecimento, isto através da superação das “teses” pelas “antíteses” de forma a produzir a “priori que são as teses”. Ainda abordando as contribuições de Gramsci (1986), faz-se necessária a presença de uma parte de seu texto, quando ele faz uma reflexão sobre a organização fundamental para que o desenvolvimento seja atingido. O autor começa dizendo que ele se fazia presente em um cenário político em que para destacar o desenvolvimento político do conceito de hegemonia, estes que supõe uma unidade intelectual e ética que corresponde a uma concepção da realidade que supera o senso comum e torna-se, mesmo que limitada, na crítica. Contudo, o desenvolvimento da filosofia da práxis, referenciado pelo conceito de unidade teórica e prática ainda encontrava-se em fase inicial. Porém, para ele, uma autoconsciência crítica significa histórica e politicamente a criação de uma elite intelectual. Para Gramsci (1986), a massa, os seres humanos necessitam de uma orientação intelectual. Eles, por si só, não se tornam independentes. Não sem uma liderança organizada, formada por pessoas especializadas na elaboração conceitual e filosófica.

Porém este processo de criação dos intelectuais é longo, difícil, cheio de contradições, avanços e recuos, de desbandadas e reagrupamentos, nos quais a “fidelidade” da massa (e lealdade e disciplina são, inicialmente, a forma que assume a adesão da massa e sua colaboração no desenvolvimento de todo o fenômeno cultural) às vezes é submetido a duras provas.⁵⁹ (GRAMSCI, 1986, p. 253-254, tradução nossa).

Ele continua dizendo que, o processo de desenvolvimento está ligado a uma dialética intelectual em massa; espelho de pensadores que se desenvolvem tanto quantitativamente quanto qualitativamente; e que esse movimento deve ser reproduzido e ampliando cada vez mais em seu círculo de influência.

Insistir no elemento “prático” do nexos teoria prática, tendo desmembrado separadamente e não só distinguido os dois elementos (operação meramente mecânica e operação convencional) significa que atravessamos uma fase histórica relativamente primitiva, uma fase ainda econômico-corporativa, na qual é quantitativamente transformado o quadro geral da "estrutura" e a

“manipulan” especulativamente en su cerebro dosificando los elementos “arbitrariamente” (o sea pasionalmente). (GRAMSCI, 1986, p. 124).

⁵⁹ Pero este proceso de creación de los intelectuales es largo, difícil, lleno de contradicciones, de avances y retiradas, de desbandadas y reagrupamientos, en los que la “fidelidad” de la masa (y la fidelidad y la disciplina son inicialmente la forma que asume la adhesión de la masa y su colaboración en el desarrollo de todo el fenómeno cultural) es sometida en ocasiones a duras pruebas. (GRAMSCI, 1986, p. 253-254).

qualidade-superestrutura adequada está no caminho certo para emergir, mas ainda não está organicamente formada.⁶⁰ (GRAMSCI, 1986, p. 253-254, tradução nossa).

Durante a reflexão apresentada, o autor vai além do conteúdo econômico político, até por que este influi, quase sempre, na educação. O vínculo entre teoria e prática apresentado, juntamente com uma formação de líderes intelectuais e movimento de massa, constitui uma forma de produção de conhecimento eficaz aos olhos dele, de modo a levar ao desenvolvimento – transformador do quadro geral – da qualidade da estrutura.

Gramsci (1986) defende que, para melhorar o campo da ciência, mas precisamente no desenvolvimento ou seleção de ativos nessa área, não há necessidade de regresso, mas sim de subsídios científicos adequados.

Se desejamos selecionar grandes cientistas ainda temos que começar nesse ponto e devemos pressionar por toda a área escolar para fazer emergir esses milhares ou centenas ou mesmo apenas dúzias de estudiosos de grande classe, dos que toda civilização necessita (embora seja possível melhorar muito neste campo, com a ajuda de subsídios científicos adequados, sem retornar aos métodos da escola dos jesuítas).⁶¹ (GRAMSCI, 1986, p. 377, tradução nossa).

Conforme analisado no texto, a busca por cientistas, segundo o autor, deve promover uma pressão na área escolar, para que de lá sejam extraídos os melhores. Desta forma, entende-se que o ambiente escolar é um centro de produção não apenas de conhecimento, mas também de material humano.

Encontra-se em Engels (1886/2011), assim como em Gramsci, (1986), ponderações em relação à gramática. Gramsci (1986) aponta a gramática como abstração. Para ele, a matéria deve ser estudada respeitando as pontuações de sua presença no tempo, os lapsos temporais em que ela se apresenta.

Nos oito anos de ginásio-liceu estuda-se toda a língua historicamente real, após tê-la visto fotografada em um instante abstrato, em forma de gramática,

⁶⁰ El insistir en el elemento “práctico” del nexa teoría práctica, después de haber escindido, separado y no sólo distinguido los dos elementos (operación meramente mecánica y convencional) significa que se atraviesa una fase histórica relativamente primitiva, una fase todavía económico-corporativa, en la que se transforma cuantitativamente el cuadro general de la "estructura" y la calidad-superestructura adecuada está en vías de surgir, pero no está aún orgánicamente formada. (GRAMSCI, 1986, p. 253-254).

⁶¹ Si se desea seleccionar grandes científicos, todavía hay que comenzar por ese punto y hay que presionar sobre toda el área escolar para lograr hacer emerger esos miles o centenares o incluso sólo docenas de estudiosos de gran clase, de los que toda civilización tiene necesidad (si bien es posible mejorar mucho en este campo, con la ayuda de subsidios científicos adecuados, sin regresar a los métodos escolares de los jesuitas). (GRAMSCI, 1986, p. 377).

é estudada a partir de Enio (e até mesmo das palavras dos fragmentos das doze tábuas) até Pedro e os cristãos-latinos: um processo histórico é analisado desde o seu início até sua morte no tempo, morte aparente, pois sabe-se que o italiano, com o qual o latim é continuamente confrontado, é latim moderno. Estuda-se a gramática de certa época, uma abstração, o vocabulário / de um determinado período, mas estuda-se (por comparação) a gramática e o vocabulário de cada autor em particular, e o significado de cada termo em cada “período” [estilístico] determinado: é descoberto assim que a gramática e o vocabulário de Pedro não são as de Cícero, nem Plauto ou o de Lactancio e Tertuliamü, que um mesmo nexos não tem o mesmo significado em momentos diferentes ou em diferentes escritores. Latim e italiano são continuamente comparados: mas cada palavra é um conceito, uma imagem, que assume diferentes tonalidades nos tempos, nas pessoas, em cada uma das duas línguas comparadas. Estuda-se a história literária, dos livros escritos nessa língua, à história política, os atos dos homens que falavam essa língua.⁶² (GRAMSCI, 1986, p. 378, tradução nossa).

Para o autor até mesmo a comparação do latim ao italiano é indevida (interpreta-se que ele é contra uma comparação entre línguas), pois cada palavra tem um significado – uma época. É algo que adquire variações no tempo.

A parte referente à gramática em Engels (1886/2011) corresponde a “A sintaxe alemã, com toda sua pontuação, tal como foi ensinada, faz quarenta ou cinquenta anos na Alemanha, está boa para ser rejeitada, o que está acontecendo cada vez mais, inclusive na Alemanha”. (ENGELS, 1886/2011, p. 82).

Aparentemente, já naquele tempo, a língua se atualizava e a complexidade era criticada. Atualmente não é diferente. Novos modos de comunicação, cada vez menos fiscalizados pela norma formal, se manifestam, fazendo com que a linguagem se torne mais objetiva como, por exemplo, o pronome de tratamento que antes era ‘vosmecê’, hoje, na linguagem formal, é indicado por ‘você’ e é apresentado na linguagem informal pelo ‘vc’.

Para concluir o observado sobre a gramática objetivando correlacionar as épocas apresentadas com o cenário atual, apresenta-se uma manifestação oral do historiador

⁶² En los ocho años de gimnasio-liceo se estudia toda la lengua históricamente real, después de haberla visto fotografiada en un instante abstracto, en forma de gramática: se estudia desde Enio (e incluso desde las palabras de los fragmentos de las doce tablas) hasta Pedro y los cristianos-latinos: un proceso histórico es analizado desde su aparición hasta su muerte en el tiempo, muerte aparente, porque se sabe que el italiano, con el que el latín es continuamente confrontado, es latín moderno. Se estudia la gramática de cierta época, una abstracción, el vocabulario / de un periodo determinado, pero se estudian (por comparación) la gramática y el vocabulario de cada autor determinado, y el significado de cada término en cada “periodo” [estilístico] determinado: se descubre así que la gramática y el vocabulario de Pedro no son los de Cicerón, ni los de Plauto, o de Lactancio y Tertuliamü, que un mismo nexos no tiene el mismo significado en los diversos tiempos, ni en los diversos escritores. Se comparan continuamente el latín y el italiano: pero cada palabra es un concepto, una imagen, que asume matices diversos en los tiempos, en las personas, en cada una de las dos lenguas comparadas. Se estudia la historia literaria, de los libros escritos en aquella lengua, la historia política, la gesta de los hombres que hablaron esa lengua. (GRAMSCI, 1986, p. 378).

brasileiro, professor na Universidade de Campinas, Leandro Karnal, em sua entrevista veiculada no dia primeiro de abril em um programa televisivo, onde ele expõe a seguinte ideia: que a linguagem vem sendo utilizada para diferenciar pessoas e não para comunicação.

Talvez a não observação das pontuações realizadas pelos autores em suas épocas, sendo elas o caráter abstrato apresentado por Gramsci e a rejeição da linguagem alemã como ditou Engels, possam servir como um ponto de partida para a análise do português atual, isto com a intenção de resgatar a sua origem comunicativa e não permitir que a língua continue sendo utilizada para diferenciar pessoas.

2.4 Refletindo os pensamentos de Marx, Engels e Gramsci, buscando a compreensão do atual cenário brasileiro II

Agora, realizando novamente o exercício apresentado no primeiro capítulo da pesquisa, apresenta-se mais uma vez reflexões que nos levam preliminarmente a pensar sobre a mesma perspectiva anterior, sendo ela, a inquietude de trazer o pensamento de Marx, Engels e Gramsci para a realidade do Brasil atual.

As reflexões do subtítulo *O ensino na escola científica* se iniciam pelo pensamento de Gramsci (1986), de início, não instiga concordância ou discordância, porém se dispendo a contextualizar o filósofo ao Brasil, parte-se do seguinte: a busca por uma forma de exposição de conhecimento que melhor apresente um conteúdo e que possa trabalhá-lo de maneira interdisciplinar é importante e ocorre na educação brasileira, mas não por meio da própria cultura e sim pelo fenômeno da importação de culturas, onde, muitas vezes, a cultura nativa é minimizada.

O pensamento de Gramsci (1986), se aplicado no cenário cultural brasileiro, poderia, por que não, ser um modo de utilizar-se da linguagem indígena como meio, não só de aprendizagem de um vocabulário em desuso, mas também de melhor conhecer a história do país, a cultura indígena e o seu regionalismo existente no passado, além de buscar a evolução da cultura atual com foco na medicina, por exemplo. A educação e o ensino, assim como a escola na visão dialética, são apresentados também de forma direta pelos autores.

Nestes termos, pode-se perceber que o atual sistema educacional brasileiro que tem uma longa tradição estrutural, aborda sim pontos da proposta da educação marxista, pelo menos em suas intenções. Contudo, não se pode dizer que se tem uma efetiva educação marxista no Brasil.

Em Freitas (2010), extrai-se uma diferença com intuito de correlacionar a educação no Brasil e a educação marxista. Não há a apresentação de todas as relações educacionais dialéticas no ambiente escolar. O currículo atual visa como produção o acúmulo e reprodução de conhecimento – matérias muitas vezes fora dos contextos sociais, deixando de lado a aplicação deste em sociedade. Desta forma, nota-se uma limitação no ensino, algo que pode prover a ideia de acabamento do estudo, como se o atual modelo educacional promovesse um desenvolvimento incompleto, de onde não se consegue extrair sequer a ideia de utilização da educação como direção de uma vida ou trabalho.

Se o conteúdo expresso nas bases das ciências é o conteúdo da vida em um outro nível de elaboração, seu domínio pela juventude não pode se dar fora da vida, fora deste meio, sem considerar suas contradições. Não há como usar uma metodologia para "empacotar" as contradições, as lutas e levá-las para "dentro da escola" com o objetivo de conscientizar o aluno fora da vida. Há uma pedagogia no meio que é intransferível. A questão é como construir a atuação da escola em ligação com este meio, recuperando os "motivadores naturais" da ação da juventude. Tais ligações ocorrem na área cultural, social, econômica. Ocorrem nas lutas, nas contradições da vida, e também no contato com a natureza. Esta "aprendizagem" não deve ser deixada ao acaso – deve ser planejada como parte da formação da juventude [...]. (FREITAS, 2010, p. 208).

A questão principal que promove um paradoxo entre o Brasil e a educação marxista observada nesse subtítulo, é que a proposta do pensamento de Karl Marx e seus seguidores se faz por uma estrutura educacional que se desenvolva de forma pré-constituída, ou seja, que se pense em educação antes de aplicá-la. Isso para não apenas existir em sociedade, mas também para ter uma função social eficiente. É percebido que o pensamento da escola em uma visão dialético-materialista está baseado em um ensino científico que surge por uma contradição, e que tem o objetivo de equilibrar a sociedade, ou seja, por meio dela democratizar o conhecimento, desta forma minimizando estereótipos de desequilíbrios sociais.

Dando sequência as reflexões quanto tratado *O enfoque humanista na educação e no ensino*, pode-se fazer referência à situação do Brasil nos dias de hoje, no qual a ausência de atenção direcionada ao proletariado faz com que ela se criminalize como nas comunidades (antigas favelas), onde o homem crescia ou ainda cresce sem acesso a educação, e se educando como exemplo o tráfico de drogas, fazendo deste um movimento tão forte que chega a conflitar e prevalecer sobre o poder do Estado. Desta forma, conclui-se que o descaso em não oferecer uma referência educacional a um povo é ligar o cronômetro para que eles se evoluam de forma independente, já que outrora - visto a capacidade do ser humano de ser autodidata -

ele pode não conseguir mudar ou explicar uma situação, mas a compreensão dela vai se constituindo aos poucos e o modelo desenvolvido para contornar aquela situação pode não ser o ideal, devido à ausência da educação formal como norte por parte do Estado e outros sujeitos interessados.

Buscando ir além de uma reflexão solitária, apresentam-se algumas palavras de Luiz Carlos de Freitas em sua entrevista ao *Projeto histórico comunista e educação* (2010), em que a ele é realizado o seguinte questionamento: Quais seriam as principais contribuições das experiências educacionais, ensaiadas em escolas experimentais na antiga União Soviética, no período de 1918 a 1928, das quais deveríamos partir para desenvolver outra perspectiva de educação no Brasil no marco da construção do projeto histórico comunista?

Ele inicia sua resposta dizendo que, neste processo, o conhecimento científico teria que ser apropriado pela classe trabalhadora. Segundo ele, isso levou a uma organização de duas categorias referentes aos processos educativos, sendo eles a realidade atual e a auto-organização como caminho para formar sujeitos ativos que, já na escola, tomassem sua vida escolar em suas mãos.

Segundo o autor, a forma escolar que surgiu a partir disso foi algo extremamente rico e diferenciado do atual conhecimento que se tem de escola e, no Brasil, a única experiência que se aproxima desta concepção é a do Instituto Educacional Josué de Castro, em Veranópolis (RS) e outras escolas do MST (Movimento dos Sem Terra) - em destaque as Escolas Itinerantes.

Parece que a experiência educacional russa do início da revolução é um potente articulador de um conjunto de ideias inovadoras que aparecem no Brasil, em especial no campo educacional dos anos 80 e 90 e que, se analisado os erros que aconteceram na União Soviética, pode-se potencializar o avanço já alcançado nesta direção.

A reorganização dos processos educativos e a forma escolar que surgiu dessa fase foi muito rica e diferenciada. Como exemplo, aponta que, no Brasil, o que se aproxima do apresentado são algumas escolas do MST. Portanto, o fio condutor do pensamento do autor sugere que o período inicial da Revolução foi o pontapé inicial de novas ideias educacionais que apareceram no país entre as décadas de 80 e 90. Apresentado o MST, fazemos referência à questão das comunidades, em que, como exposto anteriormente, se desenvolve sem um amparo estatal e, muitas vezes, é marginalizada, além de conflitar com os padrões sociais preestabelecidos. Assim, o princípio a ser instituído é que é a realidade social que deve ser levada em consideração para os padrões educacionais, e não os interesses de terceiros.

Lombardi (2011) reforça essa abordagem em sua fala *Algumas Questões sobre Educação e Ensino em Marx e Engels*, dizendo que os autores insistiram, em quase todas suas obras, quanto à necessidade da articulação entre trabalho produtivo e formação intelectual. Contudo, essa ideia não se trata de um ensino para a aprendizagem de um ofício, mas sim na construção de uma educação fundada na articulação entre ensino e trabalho produtivo e pago.

A referência de termos, entre trabalho e vida, em um primeiro momento, pode ter provocado um sentimento de indignação.

Contudo pensemos: atualmente o salário mínimo tem o valor de R\$ 880, 00 de acordo com o site oficial do Ministério do Trabalho e Previdência Social. A legislação brasileira garante este valor por um período de trabalho de até 8 horas diárias, em conformidade com o art. 58 da CLT Art. 58 - “A duração normal do trabalho, para os empregados em qualquer atividade privada, não excederá de 8 (oito) horas diárias, desde que não seja fixado expressamente outro limite”. De acordo com o professor de medicina e biologia do sono da Unifesp (Universidade Federal de São Paulo), Marco Túlio Melo, em entrevista publicada do G1, são recomendadas 8 horas de sono diárias a um ser humano adulto. Nestes termos, das 24 horas referentes à duração de um dia, 16 são para trabalho e sono. Consideremos mais 3 horas para refeições e necessidades distintas e mais 1 hora para deslocamentos. Neste caso, durante um dia, o ser humano pode receber 880 reais por mês para ter em seu dia 4 horas de tempo livre. Desta forma, relacionar trabalho e vida não parece mais tão incoerente.

Aqui se faz necessário apresentar uma referência anafórica, fazendo uso da metalinguagem, que consiste em uma apresentação que se refere a um termo desta pesquisa, que tem sua origem de apresentação em um momento anterior a este, fazendo uso da mesma linguagem para explicar o fenômeno. Isso consiste no seguinte: a capacidade de evolução pode ser inerente ao homem, e estes pensadores a apresentam como sua visão do ensino e educação no pensamento dialético, bem apresentada por Gramsci (2011) quando ele diz que “renunciar a formar a criança significa apenas permitir que a sua personalidade se desenvolva, acolhendo de maneira caótica do ambiente geral todos os fundamentos de vida” (p.198) e, desta mesma fala, assim como das reflexões acima, extrai-se o seguinte: que um processo educacional e de ensino, pode ser um diferencial na história do homem.

O cenário político nacional dos últimos tempos, com o intuito de provocar nenhuma manifestação partidária, pode ser descrito, resumidamente, da seguinte forma: após 1988 houve a implantação da democracia, desde então, diversos foram os desafios políticos para se atingir o progresso no país. Eleitos do período de 1988 até 2016, obtém-se a soma de quatro

presidentes entre estes dois partidos de oposição, sendo um governante de direita e dois de esquerda e um partido de centro. O primeiro, conhecido como FHC (Fernando Henrique Cardoso) – cientista político e professor universitário - deu início a diversas políticas públicas, dentre elas sobressaiu a criação do plano real que, posteriormente à sua origem, livrou o país de uma inflação. O segundo, conhecido como Lula (Luiz Inácio Lula da Silva), é detentor de vários doutorados honoris causa devido ao seu governo. Dentre suas políticas, se destacam a redução do analfabetismo, efetividade de programas habitacionais e assistencialistas, aumentos de universidades e do acesso a elas, entre outros. Por fim, a presidente do Brasil, Dilma Rousseff. Em seu governo foram expostos diversos escândalos políticos que, entre os atuais e os herdados dos outros governos, limitam o desenvolvimento do país e lesa o acesso da população à redistribuição de renda. Seguida de Michel Temer, vice-presidente empossado na presidência durante o afastamento da presidente Dilma devido a um processo de impeachment.

Pois bem, o recorte de Gramsci (1986) instiga a reflexão de que a ausência da filosofia na formação humana - ou apenas aplicada nas classes intelectuais - pode ser um fator que nos sugere eleger uma governança que não representa o povo. Isto porque ausente na formação à reflexão da história de um povo, esta população se torna vulnerável à dominação de outra classe. No caso do Brasil, diferente da teoria da microfísica do poder de Michel Foucault, se constitui, devido a isso, uma forma oposta a desse pensamento; no país a dominação se faz de forma macro, da classe política sobre a população. Atualmente, há, em regra, a presença da filosofia no ensino regular, mas isso acontece de forma superficial. A educação atual supervaloriza a capacidade de armazenamento e reprodução de conhecimentos teóricos, desta forma, se fazendo até agora por políticos letrados e premiados e por uma população sem formação crítica sobre sua própria história.

A contribuição para a educação existente nesse trecho se dá pelo caráter de reflexão do autor sobre o poder de uma instrução educacional, mesmo em um ambiente onde não se espera muito do ser humano. Neste caso, o cárcere - o autor - coloca a educação como esteio da moral. Tema em que o Brasil se faz carente, pois, ainda que tenha uma legislação penal antiga, entendida por muitos como desatualizada, estabelece nela como motivação da pena o caráter punitivo e ressocializador. Contudo, a ressocialização é algo de grande dificuldade a ser exercido no país.

Esse pensamento é apresentado de acordo com o índice de reincidência exposto pelo Informe Regional de Desenvolvimento Humano (2013-2014) do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), divulgado em matéria no site do Instituto Avante

Brasil em 2014, no qual o índice de reincidência no Brasil é de 47,4% entre homens e de 30,1% entre as mulheres.

Atualmente, no Brasil, o controle educacional encontra-se nas mãos de servidores públicos - quase sempre aprovados em concurso públicos que promovem uma concorrência almejando fazer uma seleção intelectual - e por políticos que deveriam almejar o desenvolvimento social e o fazem por meio da apresentação de um conhecimento comum as massas. Ou seja, a ideia apresentada pelo autor transcende a área para qual ele escreve, podendo chegar à educação - o que faz dela uma contribuição indireta, mas relevante. A contradição encontrada é que hoje, os servidores públicos que são dirigentes são, em grande parte, políticos eleitos ou funcionários públicos comissionados (indicados – sem necessidade de seleção intelectual), o que, como já apresentado no texto, à corrupção entranhada no atual cenário político, apesar de representar uma classe de intelectuais, não exerce a função intelectual – gestão pública, com excelência, em sociedade.

No Brasil, cada vez menos, nota-se a presença da abstração, termos em que se caminha em contrariedade ao pensamento marxista, à sombra de um país que vem se consagrando uma eterna promessa de desenvolvimento. Instiga cada vez mais o cidadão a procurar uma educação de caráter ligeiro, pois, por meio desta, se estreita o tempo com uma possível relação de trabalho. A questão é que, a ausência desta abstração proporciona a massa uma limitação, que caso um dia venha a se tornar dispensável para a classe dominante, o adjetivo, dispensável, se estende aquela coletividade, fazendo deste simples comportamento, grandes problemas sociais que se repetem ao longo da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando todo o exposto na pesquisa, nota-se que Marx, Engels e Gramsci apresentam propostas para a educação. Entre elas encontra-se um pensamento humanista, no qual a educação pode promover um diferencial existencial, a superação de uma condição às vezes predeterminada. Um exemplo disso seria a superação da miséria e analfabetismo ou a ausência de reflexão sobre um estado de dominação, como o direito canônico ou a imposição classista da burguesia.

Outro conteúdo apresentado e analisado durante a pesquisa diz respeito à proposta da educação politécnica, a qual ficou entendida como algo maior que uma proposta de educação e trabalho. A partir do estudo, pode-se desenvolver o pensamento que a educação politécnica poder ser algo que se movimenta junto à sociedade, levando a essência de seu conceito a acolher novas técnicas ou necessidades que surjam para uma melhor formação humana. Desta forma, a reflexão, ou seja, o caráter reflexivo na educação é apresentado nesta corrente marxista como requisito essencial em uma formação, assim como uma formação histórica e crítica.

Neste contexto, é preciso ressaltar também que existe a presença no texto de uma posição favorável ao trabalho infantil, contudo destaca-se que os autores estudados pregam a realidade e, em seu tempo, uma análise diferente poderia comprometê-los, desagregando-os do caráter científico. Essa reflexão se faz necessária uma vez que é conhecida a ideia dos autores de que, ao decorrer do desenvolvimento, o trabalho infantil nas fábricas se extinguiria.

Nesta perspectiva, foram apresentadas manifestações onde se percebe a preocupação com a educação infantil e com o desenvolvimento intelectual da criança. As contribuições se estendem ao conflito de uma educação ultrapassada, presa a um contexto que não atraia mais os que deveriam se interessar por ela, termos em que é ressaltada a importância do papel do professor na evolução não apenas formal, mas também material da educação.

É percebida a existência de uma contribuição em que Marx, Engels e Gramsci, propõem um modelo de educação obrigatória. Contudo, o objetivo da coerção seria atender a todos. O marxismo prega o custeio desse sistema pelo Estado, porém não necessariamente o credencia como o gestor do ensino. Desta forma, entende-se um posicionamento a favor de uma educação multidisciplinar, de caráter universal e única a todos os jovens.

O pensamento dos filósofos vai ao encontro a uma forma, algo que molde, que predetermine uma condição, confrontando-a. As contribuições destes autores se fazem por meio de suas reflexões, assim não se encontram receitas ou textos autoexplicativos, mas sim pensamentos a fim de superar uma realidade que eles identificavam com potencial de progresso.

A propriedade privada, a divisão social do trabalho e a educação são temas que se correlacionam nos textos de Marx, Engels e Gramsci, pois foi identificada por eles uma relação incoerente entre estes temas. Nesta incoerência, o indivíduo chegava a perder educação no trabalho, a ponto de se tornar um ser embrutecido - isso com o intuito de adquirir patrimônio, contudo o trabalho não era garantidor da propriedade privada. Neste molde, se tinha uma permanência do ser na condição em que ele estava. Em um cenário como este, a educação em forma de imposição apresentada pelos autores não é interpretada como excesso, pois ela visa uma superação. Uma imposição de progresso.

A linha de pensamento marxista apresentada na pesquisa sugere uma organização social de reprodução do conhecimento, como se fosse o início de um pensamento pedagógico a ser desenvolvido em sociedade, buscando limitar as diferenças nos processos educativos, ou melhor, extingui-las. É identificada no texto a divisão do termo trabalho - que pode ser intelectual ou material - tema que remete grande responsabilidade para a educação quando se pensa que é necessária à educação para o trabalho intelectual, assim como para o material. Ora o homem necessita trabalhar, logo ele precisa se educar; e quanto mais abrangente sua formação, maior a sua capacidade de trabalho. Vale dizer que instrução e trabalho são termos que apresentam compatibilidade nas manifestações dos autores.

No caso da educação técnica e o contexto da mais valia, observa-se que, quando se trata de um gasto público o lucro tem que atender a sociedade, pois mais vale uma educação de qualidade, provedora de uma sociedade evoluída, a um sistema de resgate social que tende a se constituir eterno. Este pensamento se desenvolveu a partir da interpretação da forma dinâmica com o que os pensadores expõem sua visão no estudo da sociedade. Assim, entende-se que há uma valorização do intelecto, quando se trabalha o pensamento de que não há seres não intelectuais. Desta forma, todo ser humano, por menor que seja seu grau de intelectualidade, pode progredir. Observa-se também uma contribuição referente à presença de uma valorização da interdisciplinaridade e busca de trabalhar a objetividade de forma abstrata.

A igualdade de condições está sempre presente nas manifestações de Marx, Engels e Gramsci. Neste caso, o objetivo percebido não é de uma escola assistencial, mas sim de

combater uma realidade estática, que permanecia em equilíbrio, desfavorecendo a população em geral. A ideia marxista não se faz por nomenclatura, ou seja, o pensamento não é dizer que alguém desqualificado passa a ser qualificado, apenas mudando a perspectiva de análise. Nesse sentido, o objetivo seria promover uma alteração real que possibilite a qualificação do indivíduo a ponto não só de minimizar uma diferença, mas também de capacitar um governado para ser governante.

Durante a leitura e as reflexões, notou-se que os pensamentos marxistas motivaram movimentos estudantis e podem vir a ser fundamentos de questões futuras, pois é mais que claro a defesa em prol da educação por parte destes pensadores. Nesta mesma perspectiva, as teorias marxistas devem ser analisadas sob multiculturas, pois elas podem vir a servir como um mecanismo de compreensão de diversas relações sociais, como é o caso da hegemonia de Gramsci e a educação, que atua de forma esclarecedora sob o comportamento de uma sociedade desequilibrada.

Entender o contexto atual em que se encontra o cenário educacional pode se tornar mais fácil a partir do conhecimento das contribuições dos autores. Isto acontece, pois, não só os pensamentos marxistas se estendem como também as circunstâncias as quais os autores descreveram e, por vezes, refletiram. Questões que às vezes de forma direta ou não, se refletem ao contexto educacional, como, por exemplo, o tema estrutura escolar, transferência de ciclo sem formação, propriedade privada e trabalho, tópicos que ainda hoje, em sociedade, são trabalhados de forma defeituosa, lesando todo o contexto social. A título de exemplo, expõe-se a valorização da educação e dos profissionais da área quando se pensando a divisão do trabalho intelectual, material e a mais-valia (como já refletido). Assim, quando custeado com dinheiro do Estado, o retorno tem de ser social, ou seja, não é gastar menos com educação, mas sim gastar o suficiente para ganhar mais com ela e, desta forma, atingir o progresso social. Ainda neste contexto, quando trabalhada a ideia de uma escola que apoiava a continuidade de um sistema oligárquico, inspira-se a pensar nas universidades públicas do país, que muitas vezes custeava o estudo daqueles que podem pagar, em um cenário onde não há oportunidades educacionais para todos, além de ter uma organização seletiva, que talvez realize, assim como no passado, uma proposta contra democrática.

Outras reflexões são instigadas pelos pensamentos dos filósofos, como a política de cotas para negros em concursos públicos relacionados à responsabilidade da qualificação humana por parte do Estado. Outros exemplos são: a política assistencialista referente ao Bolsa Família, quando se trabalha a ideia da consciência da necessidade de educação; os movimentos estudantis, que já foram em outro tempo motivados pelo pensamento comunista e

que no Brasil são realizados, atualmente, sem um resgate teórico; e a teoria da hegemonia de Gramsci e a educação que pode servir como proposta de análise para as relações educacionais.

Ainda fazendo analogia entre o pensamento de Marx, Engels e Gramsci do passado para o presente, foram abordados temas sobre as contribuições encontradas, que instigam a importação cultural ao invés do resgate da própria cultura. A ausência de referência educacional, observado em ambos os momentos históricos o desenvolvimento humano e que ocorre ainda que sem um referencial educacional, é visto como uma possível responsável do desenvolvimento de culturas antissociais em localidades desamparadas pelo Estado. Além da presença da abstração, assim como da filosofia crítica na educação, são temas que foram remetidos à educação política brasileira que muitas vezes descarta a história e a reflexão sobre ela, sendo apresentados apenas como propostas partidárias e possíveis sistemas de governo como matéria de análise, obrigando, então, o cidadão a se manifestar politicamente sem uma consciência crítica. Abordam-se também temas como a ressocialização e a educação no cárcere, ainda hoje tão carentes no Brasil.

Desta análise extrai-se a seguinte conclusão: os pensadores apresentados, ainda que não tenham realizado uma organização de material em suas obras, de suas considerações para a educação, se considera em conformidade com Netto e Lucena (2016), que em Marx e Engels não se encontram estabelecidas uma teoria educacional ou uma pedagogia. Identifica-se, no entanto, nas obras destes autores um amplo sistema teórico a respeito da sociedade capitalista que, em seu todo, envolveu contribuições para a formação humana, para a educação da classe trabalhadora e para a instrução pública.

Gramsci, a partir deste comportamento de seus antecessores, desenvolveu uma relação mais estreita com o tema. Nestes termos, e em conformidade com o pensamento de Karl Marx, expõe-se que esses marxistas não inventaram o efeito da sociedade sobre a educação, mas buscam transformar o seu caráter e extrair a educação de influências que promovem um desequilíbrio social. Pensando com Gramsci, entende-se que o objetivo seja proporcionar a todos a capacidade de se desenvolver, por si mesmos e sem ajudas externas, atingindo uma maturidade que proporcione o descobrimento de novas verdades. Concluindo, destaca-se, mais uma vez, a reflexão de Netto e Lucena (2016), que ditam que é preciso centralizar a teoria marxista e sua relação com a educação como um objeto de estudo, buscando, dessa forma, compreender as transformações pela qual a educação e o ensino brasileiro estão sujeitos – seja no tempo passado, neste tempo ou no futuro – determinados pelo movimento do capital.

A força encontrada no pensamento de Marx, Engels e Gramsci se constrói pelo interesse no equilíbrio, na busca da minimização das diferenças. Esta busca não fica entendida como uma nivelção por baixo, mas sim pela coragem de opor-se a uma realidade nivelada por cima só que para poucos, e pela responsabilidade de apontar um ponto de partida e caminho a ser seguido por meio da educação. Conclui-se, então, que as contribuições para a educação de Marx, Engels e Gramsci não constituem por si só uma solução educacional, mas se instituem como um subsídio para a compreensão e aperfeiçoamento da realidade educacional a partir de princípios científicos, humanistas e sociais.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Francisca Socorro. Fascismo. **InfoEscola**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/historia/fascismo/>>. Acesso em: 2 de junho de 2016.
- ARAÚJO, Paulo. O Nordeste corre atrás de professores universitários. **Revista Exame Online**. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/revista-voce-sa/edicoes/183/noticias/mais-cerebros-para-a-educacao>>. Acesso em: 5 de junho de 2016.
- As 18 melhores universidades do Brasil em 2015. **Revista Exame Online**. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/carreira/noticias/as-18-melhores-universidades-do-brasil-em-2015>>. Acesso em: 18 de março de 2016.
- BAFFI, Maria Adelia Teixeira. **Modalidades de Pesquisa**: um estudo introdutório. Disponível em: <http://usuarios.upf.br/~clovia/pesq_bl/textos/texto02.pdf>. Acesso em: 2 de junho de 2016.
- BARBOSA, Walmir, MARXISMO: HISTÓRIA, POLÍTICA E MÉTODO. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/934138/mod_resource/content/1/elementos%20b%C3%AAsicos1.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2016.
- Bolsa Família. **Caixa.gov**. Disponível em: <<http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2015.
- BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 14 de março de 2016.
- BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 17 de março de 2016.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 de março de 2016.
- CODATO, Adriano; BRAGA, Maria do Socorro Sousa. Apresentação: Robert Michels, Gramsci e a ciência política contemporânea. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v.20, n.44, novembro 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782012000400001>. Acesso em: 24 de maio de 2016.
- Crianças terão de ir à escola a partir do 4 anos de idade. **Portal mec.gov**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=18563:criancas-terao-de-ir-a-escola-a-partir-do-4-anos-de-idade>>. Acesso em: 17 de março de 2016.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado**. Educação & Sociedade, Campinas, v.25, n.88, outubro 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 de março de 2016.

ENGELS, Federico. **Dialectica de La Naturaleza**. Tradução de Wenceslao Roces. México: Grijalbo S.A, 1961.

ENGELS, Friederich, V. I. Lenine Outono de 1895. Disponível em: <<https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2012/06/friederich-engels-v-i-lenine.pdf>>. Acesso em: 14 de março de 2016.

ENGELS, Friedrich. A Guerra dos Camponeses, Werke, 7. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Coordenação de José Claudinei Lombardi. Campinas: Navegando, 2011. p. 79 – 80.

ENGELS, Friedrich. A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra, Werke, 2. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Coordenação de José Claudinei Lombardi. Campinas: Navegando, 2011. p. 112 – 114.

ENGELS, Friedrich. Cartas de Londres, em Schweizerischer Republikaner, 16/5/1843. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Coordenação de José Claudinei Lombardi. Campinas: Navegando, 2011. p. 65 – 66.

ENGELS, Friedrich. Cartas a A. Sorge, 29/4/1886. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Coordenação de José Claudinei Lombardi. Campinas: Navegando, 2011. p. 81 – 82.

ENGELS, Friedrich. O Papel da Violência na História, Werke, 21. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Coordenação de José Claudinei Lombardi. Campinas: Navegando, 2011. p. 39 - 40.

ENGELS, Friedrich. Princípios do Comunismo, 1847. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Coordenação de José Claudinei Lombardi. Campinas: Navegando, 2011. p. 133 – 138.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução de B. A. Schumann. Supervisão, apresentação e notas de José Paulo Netto. São Paulo: Boitempo, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. Projeto histórico comunista e educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v.2, n.2, p.207-2014, agosto 2010.

GASPARINI, Claudia. 10 perguntas e respostas sobre cotas em concursos públicos. **Jusbrasil**. Disponível em: <<http://nelcigomes.jusbrasil.com.br/noticias/126652840/10-perguntas-e-respostas-sobre-cotas-em-concursos-publicos>>. Acesso em: 15 de março de 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDEMBERG, José. **O repensar da educação no Brasil**. Estudos avançados, São Paulo, v.7, n.18, Maio/Agosto 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141993000200004>. Acesso em 13 de março de 2016.

GOMES, Cristiana. Nazismo. **InfoEscola**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/historia/nazismo/>>. Acesso em: 2 de junho de 2016.

Governo Alckmin suspende reorganização da rede estadual de SP. **Portal UOL**. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/12/04/governo-alckmin-suspende-reorganizacao-da-rede-estadual-de-sp.htm>>. Acesso em: 14 de março de 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**. (Antologia). Tradução e correção de Carlos Diegues. Galicia: Estaleiro, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cuadernos de la cárcel**. Edición crítica del Instituto Gramsci. México: Ediciones Era, 1986. Tomo 4.

GRAMSCI, Antonio. **Cuadernos de la cárcel**. Edición crítica del Instituto Gramsci. México: Ediciones Era, 1986. Tomo 3.

JESUS, Antonio Tavares de. **A educação como hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. 28 de novembro de 1985. 183 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. 1985. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000017912>>. Acesso em: 2 de fevereiro de 2016.

KONDER, Leandro. **Marx: vida e obra**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/konder-l-marx-vida-e-obra.pdf>>. Acesso em: 14 de março de 2016.

MALAN, Cecília. Educação no Brasil melhora, mas país continua entre os piores do mundo. **G1**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2016/02/educacao-no-brasil-melhora-mas-pais-continua-entre-os-piores-do-mundo.html>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2016.

MARCONDES, Daniel; GIACOMELLI, Felipe; LEMONTE, Marco. Pesquisa com dados do IR mostra desigualdade estável de 2006 a 2012. **Portal UOL**. Disponível em: <<http://temas.folha.uol.com.br/desigualdade-no-brasil/numeros/pesquisa-com-dados-do-ir-mostra-desigualdade-estavel-de-2006-a-2012.shtml>>. Acesso em: 13 de janeiro de 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, A. M. S.; NEVES, L. M. W. **Materialismo histórico, cultura e educação: Gramsci, Thompson e Williams**. Revista Histedbr On-line. Campinas, n. 51, p. 341-359, jun2013.

MARTINS, Vicente. A Lei 9.394/96 proíbe a reprovação em sala de alfabetização. **DireitoNet**. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2921/A-Lei-9394-96-proibe-a-reprovacao-em-sala-de-alfabetizacao>>. Acesso em: 17 de março de 2016.

MARX, Karl, Dezoito Brumário de Louis Bonaparte, 1852. Versão para eBook. Disponível em <<https://neppec.fe.ufg.br/up/4/o/brumario.pdf>>. Acesso em 6 de maio de 2016.

MARX, Karl. Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório, AIT, 1868. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Coordenação de José Claudinei Lombardi. Campinas: Navegando, 2011. p. 83 – 86.

MARX, Karl. Manuscritos Econômico-Filosóficos. Terceiro manuscrito. 1844. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/cap04.htm>> Acesso em 02 de maio de 2016.

MARX, Karl. Os Fundamentos da Crítica da Economia Política II "Circulação do capital e circulação do dinheiro", "Capital inativo etc.". In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Coordenação de José Claudinei Lombardi. Campinas: Navegando, 2011. p. 60 – 61.

MARX, Karl. Salário, Preço e Lucro, VII, "A força de trabalho". In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Coordenação de José Claudinei Lombardi. Campinas: Navegando, 2011. p. 111.

MARX, Karl. Trabalho Assalariado e Capital, II. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Coordenação de José Claudinei Lombardi. Campinas: Navegando, 2011. p. 112.

MARX, Karl. A Aliança da Democracia Socialista e a Associação Internacional dos Trabalhadores, 1871, Werke, 18. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Coordenação de José Claudinei Lombardi. Campinas: Navegando, 2011. p. 117 – 118.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Trad. Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. Seleção, tradução e notas de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **Elementos Fundamentales Para La Crítica De La Economía Política (Grundrisse) 1857-1858**. Edición a cargo de José Aricó Miguel Murmis y Pedro Scaron. Traducción de Pedro Scaron. V. 1 e 2. Título original de la obra: Grundrisse der kritik der polistischen okonomie (rohentwurf) 1857-1858 dietz verlag, berlin, 1953. Mexico: Siglo XXI Editores, s.a de c.v, em coedición con Siglo XXI de la espana editores, s.a, primeira edición 1971-vigésima edición 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos – Filosóficos**. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O método da economia política. Karl Marx**. Apresentação de João Quartim de Moraes e tradução de Fausto Castilho. Revista Crítica Marxista. Campinas, n. 30, p. 103-125, 2010. Disponível em:

<http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/documento11Documento.pdf>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2016.

MARX, Karl. Os Fundamentos da Crítica da Economia Política, II, “Circulação do capital e circulação do dinheiro”, “Efeito da circulação sobre a determinação do valor, etc.”. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Coordenação de José Claudinei Lombardi. Campinas: Navegando, 2011. p. 56 – 59.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. Fonte digital de 1999 versão pdf 2005. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobebook/feuerbach.pdf>>. Acesso em: 16 de setembro de 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Fonte digital de 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobebook/ideologiaalema.pdf>>. Acesso em: 16 de setembro de 2015.

MARX, Karl; FRIEDRICH, Engels. Manifesto do Partido Comunista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 215-240, ago. 2010.

MARX, Karl. O Capital, I, 5, c. 14, "Mais-valia absoluta e relativa". In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Coordenação de José Claudinei Lombardi. Campinas: Navegando, 2011. p. 119.

MARX, Karl, O Salário, anexo ao Trabalho Assalariado e Capital. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Coordenação de José Claudinei Lombardi. Campinas: Navegando, 2011. p. 114 – 115.

MICHELIS, Robert. Sociologia dos Partidos Políticos. Local de publicação não informado. Resenha de: SANTOS, KAREN. Sociologia dos Partidos Políticos- Robert Michels-RESENHA. Política Viva,

22 de março de 2011. Disponível em: <<http://crencaspoliticas.blogspot.com.br/2011/03/sociologia-dos-partidos-politicos.html>>. Acesso em: 24 de maio de 2016.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução e Organização: Paollo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4660.pdf>>. Acesso em: 21 de janeiro de 2016.

NETTO, Mario Borges; LUCENA, Carlos. A luta pela instrução pública na obra de Marx e Engels. Marx e Engels e a defesa intransigente de uma escola pública, gratuita e laica para trabalhadores. In: LUCENA, Carlos; OMENA, Adriana; LIMA, Antônio Bosco de. **Trabalho, Estado e Educação: considerações teóricas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. p. 56.

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

Obama anuncia volta de relações com Cuba e abertura de embaixada. **G1**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/07/obama-anuncia-volta-de-relacoes-com-cuba-e-abertura-de-embaixada.html>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2015.

PACIEVITCH, Thais. Evasão Escolar. **InfoEscola**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/educacao/evasao-escolar/>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2015.

Pesquisa Teórica vs. Pesquisa Empírica. **Enago**. Disponível em: <<http://www.enago.com.br/blog/pesquisa-teorica-vs-pesquisa-empirica/>> Acesso em: 2 de junho de 2016.

PIANA, MC. As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta da democratização. In: PIANA, MC. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <[http://www.cairu.br/portal/arquivos/biblioteca/EBOOKS/SS/Construcao do perfil do assistente social.pdf](http://www.cairu.br/portal/arquivos/biblioteca/EBOOKS/SS/Construcao%20do%20perfil%20do%20assistente%20social.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2016.

PINTO, Tales dos Santos. Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT). **Mundo Educação**. Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiageral/associacao-internacional-dos-trabalhadores-ait.htm>>. Acesso em: 3 de maio de 2016.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v.1, n.1, p.83-94, ago 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>>. Acesso em: 21 de janeiro de 2016.

Pronatec. **Guia Pronatec**. Disponível em: <<http://www.guiapronatec.com.br/pronatec-sobre/>>. Acesso em: 27 abril de 2016.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Hernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodología dela ingavestición**. Revisão Técnica de Ma. de la Luz Casas Pérez. Estado do México: MCGRAW-HILL, 1991.

Significado de educação. **Michaelis – dicionário de português online**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=educa%E7%E3o>>. Acesso em: 16 de dezembro de 2015.

SOARES, Holgonsi. Quem foi Antonio Gramsci? **Jornal A Razão**, Santa Maria – RS, 24 de abril de 1998. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/index.gramsci.html>>. Acesso em: 2 de junho de 2016.

SOARES, Moisés Alves. Direito e alienação nos Grundrisse de Karl Marx. Florianópolis, 2011. Dissertação (Mestrado em Direito) – Mestrado em Teoria, Filosofia e História do Direito. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Disponível em: <<http://petdireito.ufsc.br/wp-content/uploads/2013/06/SOARES-Mois%C3%A9s-Alves.-Direito-e-aliena%C3%A7%C3%A3o-nos-Grundrisse-de-Karl-Marx.pdf>>. Acesso em: 13 de março de 2016.

SOBRAL, Fábio Maia. Os grundrisse de 1857-8 como manifesto social. Campinas-SP, 2008. Dissertação (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2008. Disponível em: <http://www.vies.ufc.br/wa_files/Tese_20Doutorado_20Fabio_20Maia_20Sobral.pdf>. Acesso em: 13 de março de 2016.

UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. P. 57 – 83. ISBN 978-85-7983-038-9. Available from SciELO Books. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-03.pdf>>. Acesso em: 15 de março de 2016.

Unicamp tem recorde de aprovados da escola pública após ampliar bônus. **G1**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2016/02/unicamp-tem-recorde-de-aprovados-da-escola-publica-apos-ampliar-bonus.html>>. Acesso em: 20 de março de 2016.

VIANNA, Luiz Werneck. Para compreender Gramsci no seu tempo. **Acessa.com**, outubro 2010. Disponível em: <<http://www.acessa.com/gramsci/?page=visualizar&id=1285>>. Acesso em: 2 de junho de 2016.

ANEXO

FICHA RESUMO DE CONTEÚDOS⁶³
<u>Título do projeto/ Coordenador:</u>
<u>Subprojeto/Coordenador:</u>
<u>Referência (normas ABNT):</u>
<u>Ementa da fonte (artigo ou capítulo):</u>
<u>Objetivos do estudo:</u>
<u>Resumo de conteúdo:</u>
<u>Conclusões do autor:</u>
<u>Conclusões do pesquisador:</u>
<u>Nome do pesquisador (a):</u>
<u>Data:</u>

Orientações para o trabalho com a Ficha Resumo de Conteúdos:

Com o resumo pretende-se elaborar uma síntese seletiva do texto, destacando os aspectos de maior interesse e importância. O objetivo é “a condensação do conteúdo, expondo ao mesmo tempo tanto as finalidades e metodologia quanto os resultados obtidos e as conclusões da autoria, permitindo a utilização em trabalhos científicos e dispensando, portanto, a leitura posterior do texto original”. (MARKONI, M. A; LAKATOS, E. M. Fundamentos de Metodologia Científica. 5ª. Edição. São Paulo: Atlas, 2003, p. 68). Na Ficha Resumo de Conteúdo podem aparecer três tipos de anotações:

- 1) Anotações textuais: estas anotações devem aparecer entre aspas (recomendado), colocando ademais entre parêntese AUTOR, DATA, Pág. Os cortes nas citações textuais devem aparecer entre colchetes [...].
- 2) Anotações na forma de paráfrases: estas anotações não precisam ir entre aspas, mas será necessário colocar os dados de AUTOR e DATA, sem necessidade da página.
- 3) Anotações na forma de reflexões e conclusões do pesquisador: Estas anotações não são tiradas da fonte. Consistem em reflexões e interpretações dos trechos citados pelo pesquisador (a). Devem aparecer em parágrafos aparte e ser colocadas entre colchetes [].

Por último, o (a) pesquisador (a) precisa conferir a Ficha elaborado com o original e se assegurar de que o documento foi elaborado com rigor e correção, podendo confiar nele para a elaboração de seu trabalho científico. Depois disso deve assinar o documento e colocar a data de elaboração. Isto último é muito importante para as pesquisas de equipe.

⁶³ Esta Ficha Resumo de Conteúdo foi criada para o projeto maior no qual se insere essa pesquisa.