

## ALGUMAS APROXIMAÇÕES SOBRE TRABALHO, ESCOLA E EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO DE ANTONIO GRAMSCI<sup>1</sup>

Jefferson Carriello do Carmo<sup>2</sup>

### Resumo

Os objetivos do texto são dois. Primeiro balizar algumas questões teórico-conceituais de fundo presente no tema proposto, com vistas a recuperar, ainda que de forma breve e resumida, o quadro mais geral das preocupações de Antonio Gramsci. Segundo verificar que essa temática passa pela instância política e ideológica presente na elaboração chamada “educação como hegemonia”. A partir disso constatou-se que a proposta de escola não representa um saudosismo humanista tradicional nem um profissionalismo tecnicista, mas um novo tipo de escola interessada. Em outras palavras, uma escola mais técnica e mais orgânica em relação ao mundo industrial moderno, baseada em princípios científicos e tecnológicos, constituída num espaço de síntese entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o intelectual.

**Palavras-chave:** Educação; Trabalho; Política; Escola Única; Industrialização.

---

<sup>1</sup>Este texto faz parte da pesquisa - *Formas de produção e trabalho e as políticas públicas de educação profissional integrada ao ensino médio no Estado de Mato Grosso do sul* - que está sendo desenvolvida no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação na UCDB – Universidade Católica Dom Bosco e financiada pelo CNPq. Edital MCT/CNPq Nº 014/2010 – Universal

<sup>2</sup> Doutor e Mestre em Educação – Área de concentração Educação, Trabalho e Sociedade, UNICAMP e Pós-Doutor em História Social do Trabalho - Departamento de História – UNICAMP. Atualmente professor e pesquisador do PPGE – Universidade Católica Dom Bosco. Residência: Av. Marechal Floriano, 90 – Casa 4. Vila Bandeirantes, MS - Cep. 79006-840. E-mails – jeffcc@uol.com.br, jefferson@ucdb.br . Tel.: Casa (67) 3042-8187, Cel.: (67) 91220552

### Considerações iniciais

Inicialmente o objetivo do texto é demarcar, resumidamente, algumas questões de fundo sobre trabalho, escola e educação em Antonio Gramsci, com vistas a recuperar, ainda que de forma breve e resumida, o quadro mais geral das suas preocupações. Entendemos que sua inquietação está pautada nas novas exigências postas pela industrialização e formação do homem. A questão verificada é: como encaminha o princípio escolar e educacional no contexto da disputa entre o capital e o trabalho, no âmbito do Estado, com vistas a evitar qualquer tipo de conciliação oportunista da classe dirigente.

A contribuição de Antonio Gramsci sobre esta temática passa pela instância política e ideológica presente na elaboração chamada “educação como hegemonia” (BROCCOLI,1974). Para Manacorda (1975) essa discussão não pode estar “restrita” no aspecto pedagógico, mas analisada na gênese da sua experiência a partir de 1910 até 1922, nos primeiros anos do fascismo, cuja preocupação está em integrar o seu pensamento pedagógico a sua práxis política. É no bojo dessa integração que está a sua experiência e quando formula conceitos inseridos nas múltiplas manifestações de sua prática no âmbito da sociedade civil. Essa sua inserção visa dar um tratamento à daquilo que Gramsci chamou de *aparelhos de hegemonia*, mais particularmente nas suas relações com as *determinações de classe* e com a *história* definidos em momentos atrelados à relação de forças na sociedade. Este vínculo, para Badalloni (1975a; 1975b), está no seu conhecimento histórico, na sua práxis política, na sua luta cultural e na sua compreensão da formação do homem, cuja base está no seu procedimento metodológico historicista.

Nesse sentido, pensar a temática proposta através desses aspectos evita o reducionismo determinista como um produto passivo do meio social. Para Gramsci a formação humana deve estar inserida na totalidade social do indivíduo colocando-o em um

cenário maior de contra-hegemonia o que evita um movimento de inversão da missão do homem, que no pensamento do filósofo sardo passa pelo âmbito estratégico da política e do projeto de classe, na ótica da hegemonia de construir formas mais avançadas de civilidade. (MARKOVIC; 1975; KOSÍK, 1975)

### **Trabalho escola e educação algumas aproximações gerais**

Gramsci, tendo como mediação o pensamento marxiano sobre o trabalho como um dos motores do processo histórico, afirma que os homens, em sua relação com a natureza e trabalho, através de múltiplas atividades, criam condições de viverem como indivíduos e como sociedade. Esse processo é o resultado de uma conexão estabelecida pelos homens através do trabalho com a natureza, também é o resultado da trama de relações que os homens estabelecem entre si em sociedade. O processo histórico é um processo de humanização (MANACORDA, 1966 p. 118-121). A atividade econômico-produtiva, mediante a qual o homem, pela via do trabalho, transforma e socializa a natureza, sendo isso possível pela atividade político-cultural, com a qual o homem se ordena a si mesmo individualmente e como sociedade.

Que o homem não possa se conceber senão como vivendo em sociedade é um lugar comum, do qual não se tiram todas as conseqüências necessárias, mesmo individuais: que uma determinada sociedade humana pressuponha uma determinada sociedade das coisas e que a sociedade humana seja possível apenas enquanto existe uma determinada sociedade das coisas, é também lugar comum. É verdade que, até agora, a estes organismos ultraindividuais foi dado um significado mecanicista e determinista (seja a *societas hominum* seja a *societas rerum*): daí a reação. É preciso elaborar uma doutrina em que todas estas relações sejam ativas e em movimento. (GRAMSCI, 1974 p. 177)

Verifica-se, nessa passagem, que o ponto de partida para a concepção do “movimento” do mundo consiste na unificação da *societas rerum* e da *societas hominum* e na concepção da realidade do trabalho, que liberta o homem dos pressupostos de uma visão de mundo livre da

magia, do folclore e do senso comum. A sociedade dos homens é criada e se transforma através do trabalho, com a base no conhecimento da sociedade e das coisas, cuja essência está no trabalho como princípio educativo.

Tal criação e transformação pretendem infundir suas formulações baseadas em sua “filosofia da práxis”, entendida como crítica do senso comum e crítica das filosofias individuais através do intelectual (GRAMSCI, 1999). Porém, lembra-nos que a essência do intelectual não está em sua eloquência senão na inserção de uma vida ativa e prática, como construtor e organizador. Todo o homem, com a independência de sua profissão desenvolve uma atividade intelectual, participa de uma concepção do mundo e promove novas maneiras de pensar (CARMO, 2009). O tipo de trabalho, como consequência, está intrinsecamente vinculado à forma das relações sociais e não à especificidade do trabalho seja manual ou intelectual, pois segundo Gramsci, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. (GRAMSCI, 2000)

Essa união é comentada por Manacorda em *O princípio educativo em Gramsci*, ao dizer “que a instrução está unida ao trabalho industrial, sendo técnico o novo tipo de intelectual, o qual não pode ser mero orador, mas construtor e organizador” (MANACORDA, 1990 p. 184). Gramsci propõe um novo humanismo que está intrinsecamente unido ao domínio científico e técnico do homem sobre a natureza. Trata-se de um humanismo do trabalho, um trabalho que tem uma dimensão mais ampla que a dimensão didático-moral habitual nas escolas ativas.

De acordo com Gramsci, nesse novo humanismo, há identificação entre filosofia e política, na medida em que a eleição de uma concepção do mundo é um feito político. Acena na construção e na concepção desse mundo, deve haver um “inventário” que trate da crítica das heranças que o processo histórico findou em cada ser humano. Este é o primeiro passo

para tornar unitários e coerentes os pressupostos, superando a dominação ideológica e a subordinação intelectual, entendida, esta última, como adaptação de uma concepção de mundo estranha e recebida por outro grupo pelo consenso e submissão. O que mostra é que “todos os homens são filósofos” e têm, na espontaneidade e na linguagem, no sentido comum e no bom senso, seus limites. Uma concepção externa se impõe ao ser humano, fazendo que seu pensamento seja acrítico, desagregado e ocasional.

Após demonstrar que todos são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente - já que, até mesmo na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na "linguagem", está contida uma determinada concepção do mundo, passa-se ao segundo momento, ao momento da crítica e da consciência, ou seja, ao seguinte problema: é preferível "pensar" sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, "participar" de uma concepção do mundo "imposta" mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos muitos grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (e que pode ser a própria aldeia ou a província, pode se originar na paróquia e na "atividade intelectual" do vigário ou do velho patriarca, cuja "sabedoria" dita leis, na mulher que herdou a sabedoria das bruxas ou no pequeno intelectual avinagrado pela própria estupidez e pela impotência para a ação), ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 1999 p. 93-94)

O texto esclarece que a construção de uma concepção “unitária e coerente” deve partir da crítica da própria concepção do mundo que esteja baseada no senso comum. As formulações teóricas encontradas em Gramsci entrelaçam as múltiplas categorias elaboradas pelo filósofo. Talvez, das categorias centrais seja de hegemonia como uma ação que alcança não só as dimensões sociais e políticas de uma sociedade, mas também sua totalidade cultural (CARMO, 2005). Razão pela qual as relações hegemônicas são pedagógicas e as relações pedagógicas são hegemônicas (BROCCOLI, 1974). Essas relações, num primeiro momento, apontam para a educação como fator de transformação social, que se inscreve no contexto mais amplo do problema das relações entre educação e política. Segundo (SAVIANNI, 1991) esse problema só pode ser adequadamente analisado se a política e a educação forem vistas

em suas especificidades, de tal modo que uma não se dilua na outra, ambas pressupõem práticas distintas e especificidade própria. Sendo que, tal especificidade no âmbito da prática política é manifestada pela relação dos contrários antagônicos. Já na prática educativa tal especificidade ocorre numa relação que se trava entre contrários não-antagônicos. Assim sendo, verifica-se que na ação política, busca vencer o adversário, numa relação de contrários; na ação educativa, procura os interesses da outra parte com a qual se relaciona, ou seja, na política, fundamenta-se na coerção, constituída numa relação de dominação; na educação funda-se na persuasão, configurando uma relação de hegemonia.

Essa dialética entre educação e política, em princípio, revela a educação como um dos elementos de transformação social, ou seja, em seu caráter pedagógico, ela assume a luta política contra hegemônica com vistas à construção do novo bloco histórico. Por outro lado, a educação revela-se como fator de transformação social, também, em seu caráter intrínseco de apropriação do saber historicamente acumulado, à medida que, através dela, a classe revolucionária se apodera da ciência, da tecnologia, da filosofia, da arte. Esse saber, ao ser apropriado pela classe dominada, serve como elemento de sua afirmação e emancipação cultural na luta e na desarticulação do poder capitalista e organização de uma nova ordem social, cuja finalidade seja também a consciência de classe.

Na compreensão de Gramsci a relevância da conquista de um novo saber está na substituição de uma hegemonia. Isso, no aspecto educativo, significa uma luta contra o senso comum e a construção de uma compreensão crítica da realidade, o ponto de partida de uma nova realidade social e nova hegemonia. É a compreensão das contradições para transformá-las numa concepção de mundo unitária e coerente. Tal luta se dá pelo fato de que, para Gramsci, o senso comum compõe-se de resíduos difusos, acríticos, incoerentes, das diversas religiões, superstições pré-científicas, que configurariam o homem-massa. Nesse sentido, a

construção crítica da realidade incorpora-se à capacidade de discernimento, no qual o sujeito histórico tende a conhecer as bases e as metas de sua práxis social, uma concepção de mundo mais crítica e coerente.

É assim que Gramsci contrapõe ao homem-massa do sujeito histórico.

Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte? Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. (...) Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1999 p. 94-96).

A partir dessas afirmações, verifica-se que a escola tem um papel fundamental na difusão e socialização da cultura mais avançada, cuja finalidade política é penetrar na população, com vistas a uma hegemonia cultural, que garanta a hegemonia política e o controle social mediante o consenso.

Esse controle passa por um processo no qual as ações dos homens tem uma relação orgânica e concomitante com a história. A natureza do homem se identifica com sua história, dando à história o significado de troca e transformações. Nesse sentido esclarece Gramsci:

O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente individuais e subjetivos e de elementos de massa e objetivos ou materiais com os quais o indivíduo está em relação ativa. Transformar o mundo externo, as relações gerais, significam potencializar-se a si mesmo, desprover-se de si mesmo. (...) O homem é essencialmente “político”, porque a atividade para transformar e dirigir

conscientemente os outros a história realiza sua “humanidade”, sua “natureza humana” (GRAMSCI, 1974 p. 181-182).

Nessa atividade, como vimos anteriormente, está a questão da hegemonia, ou seja, a conquista do consenso, que aponta para todos os homens como sujeitos que se estabelecem através da sociedade civil, na qual trava-se a luta pela hegemonia; sendo a sociedade civil o terreno em que as batalhas entre concepções do mundo estão opostas, sendo a luta pela hegemonia ideológica crucial. Havendo uma contra concepção burguesa de mundo, que tende a ser absorvida pelas “classes subalternas” e transformadas em “senso comum” nesse sentido deve ter uma contra-ideologia proletária, ou seja, a estratégia política da classe oprimida deve visar também o controle da sociedade civil, com o objetivo de consolidar uma contra-hegemonia.<sup>3</sup> Como a manutenção do controle sobre os “cérebros” dos indivíduos é vital para sua melhor exploração, a escola que produz submissão e obediência e uma instrução vigorosa para a “conformação” dos indivíduos à racionalidade do capital. Ao mesmo tempo, a luta dentro da escola e dentro dos outros meios de hegemonia ideológica torna-se essencial ao questionamento da dominação de classes. A ação pedagógica é, nesse contexto, uma ação política, cujo cerne é a rejeição de um voluntarismo absoluto, como mostrou sua análise e crítica das experiências pedagógicas não-diretivas. Gramsci re-valoriza o conceito de práxis<sup>4</sup> mostrou que o marxismo não deve ser considerado uma ciência da infraestrutura, mas a articulação complexa da teoria e da prática na relação infraestrutura e superestrutura. Essa articulação passa pela formação integral do homem que, na compreensão de Gramsci, passa pela escola única.

---

<sup>3</sup> Sobre essa discussão no pensamento gramsciano, por autores brasileiros ver (COUTINHO, 1999; SEMERARO, 1999 e outros) Sobre essa discussão tendo como referencia de análise o Brasil ver (FONTES, 2006; 2010 e outros)

<sup>4</sup> Sobre o conceito de práxis em Gramsci ver (GRAMSCI, 1986; SAMERARO, 2006)

(...) escola única inicial de cultura geral, humanística, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2000 p. 33-34)

Essa escola é entendida como uma organização que desenvolve, através da cultura, pressupostos para a conquista da hegemonia dos trabalhadores propondo um homem omnilateral.

Porém, não podemos descartar que tais preocupações em Gramsci estiveram atadas à sua concepção de cultura que se encontra unida à vida produtiva do novo trabalhador (intelectual), fruto da nova relação entre ciência e trabalho estabelecida na indústria moderna.

Frente ao desaparecimento da escola desinteressada tradicional e à caótica diferenciação e particularização das escolas interessadas, Gramsci propõe, portanto – ou, mais exatamente, prevê, como desenvolvimento necessário em direção a uma solução que ele define como “racional” – uma escola que faça saltar esses elementos de crise; que seja, por isso, única, integrando assim as funções dispersas e os dispersos princípios educativos da desagregação escolar atual, e que se apresente como escola de cultura e de trabalho ao mesmo tempo, isto é, da ciência tornando produtiva e da prática tornada complexa. (MANACORDA, 1990 p. 155)

A escola única, intelectual-industrial, formadora de dirigentes que sejam também técnicos, nesse sentido, unifica ciência e trabalho. O que leva Gramsci a defender o trabalho industrial como expressão atual da atividade produtiva. A relação que Gramsci estabelece não se limita só ao vínculo entre educação e política; os laços se estreitam entre produção e trabalho. É o industrialismo, entendido como permanente vitória do homem sobre a natureza ajuda o homem a estabelecer condições de liberdade, nesse sentido, não pode ser sinônimo de capitalismo: o homem atua com a natureza aplicando a ciência e a técnica em qualquer sistema político e econômico (MANACORDA, 1991).

Outro aspecto a ser visto é que Gramsci reconhece o dinamismo do industrialismo norte-americano, porém a crítica, dizendo:

Que não se trate, no caso do americanismo (entendido não só como vida de bar, mas também como ideologia do Rotary Club), de um novo tipo de civilização, é algo que pode ser deduzido do fato de que nada mudou no caráter e nas relações dos grupos fundamentais: trata-se de um prolongamento orgânico e de uma intensificação da civilização, apenas assumiu uma nova epiderme no clima americano. (GRAMSCI, 2001, p. 281)

O trabalho industrial, no caso americanismo, é duramente criticado por Gramsci por entender que a formação do homem novo deve ser buscada no contexto de uma nova sociedade, não a americana. Essa nova sociedade, por sua vez, deve “transformar em ‘liberdade’ o que hoje é necessidade” (GRAMSCI, 2001, p. 280). O filósofo Sardo tem a convicção de que o industrialismo é a medida de uma relação pedagógica exigente, rigorosa, baseada em conhecimento científico-técnico é um comportamento coerente no trabalho e na vida. Assume, também, consistência de uma nova concepção de trabalho que faz do homem o protagonista da história e da humanização.

Consolida-se, também, o sentido de se rever as conexões entre um projeto industrial e um projeto educacional, sem temores e sem retrocessos históricos, de modo a construir a ponte entre produção e escola, entre a necessidade e liberdade, entre formação geral e formação específica. Por último, trata-se de um princípio educativo que supere essa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, cuja conseqüência tem sido cada vez mais a fragmentação da *classe que vive do trabalho*.<sup>5</sup>

### **Escola única para o trabalho**

Gramsci vê que a escola única para o trabalho são as novas exigências postas pela industrialização e formação do homem (GRAMSCI, 1972). Indica que o princípio escolar deve ser a solução da crise através da integração entre cultura e trabalho, cuja finalidade era o

---

<sup>5</sup> Expressão extraída de Antunes (2000), por entender que conota e amplia a discussão teórico-conceitual e metodológica de classe trabalhadora, embora não seja essa a nossa intenção neste artigo.

equilíbrio justo entre a “capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2000 p.33).

Neste encaminhamento Gramsci irá fazer o debate educacional cujo contexto está à disputa entre o capital e o trabalho, no âmbito do Estado fascista<sup>6</sup> para, finalmente, propor uma nova e original alternativa<sup>7</sup> para a educação da classe operária, evitando qualquer tipo de conciliação oportunista. Defende uma escola desinteressada do trabalho, essencialmente humanista, com atividades formativo-culturais para o conjunto do proletariado, segundo Nosella,

Será uma das idéias - chave até o final de sua vida. O homem renascentista, para ele, sintetiza o momento de elevada cultura com o momento de transformação técnica e artística da matéria e da natureza; sintetiza também a criação das grandes idéias teórico-políticas com a experiência da convivência popular. Gramsci sintetiza, no ideal da escola moderna para o proletariado, as características da liberdade e livre iniciativa individual com as habilidades necessárias à forma produtiva mais eficiente para a humanidade de hoje, concebendo um projeto educacional distinto tanto da concepção humanista do renascimento quanto da concepção pragmática e racionalista da era capitalista. Para ele, esses dois pólos são organicamente interdependentes (NOSELLA, 1992 p. 20).

Tal escola, na compreensão do filósofo, não deveria estar presa a uma concepção de mundo idealista, típico de programas escolares escolásticos, que não consegue elaborar uma cultura que desse conteúdo moral e científico aos que permanecem nesse esquema abstrato e

---

<sup>6</sup> Cf. (BELLUCCI, 1978, CARMO, 2001a; 2001b)

<sup>7</sup> Entendemos que Gramsci irá resgatar as várias perspectivas pedagógicas divergentes no encaminhamento da classe operária a uma educação integral. Segundo as palavras de Andreucci, (1992) já existiam em vários países da Europa organizações escolares mantidas pelo movimento operário desde 1886. Nessa construção, ainda que diferenciada, para encaminhar o trabalhador para uma educação integral, surgem os anarquistas. Sua pedagogia tinha por objetivo desenvolver no educando todas as possibilidades nos aspectos mental, físico, intelectual ou afetivo e integrá-lo em todas as atividades sociais contidas, tendo como finalidade a revolução social. Sob a ótica marxista (Marx e Engels nunca escreveram um texto específico sobre escola e educação, porém encontramos, desde os *Manuscritos* até *O capital*, questões separadas sobre o assunto), temos algumas considerações sobre a questão escolar, que tem seu eixo no trabalho produtivo e na divisão social, no âmbito da fábrica. Ao constatar esses fatos e suas conseqüências para o trabalhador, propõe uma educação politécnica, isto é, a combinação entre trabalho produtivo e educação mental, exercícios corporais e aprendizagem politécnica. Para um estudo mais detalhado sobre as várias pedagogias que visam a uma educação integral, embora divergentes, consultar os seguintes autores: (BAKUNIN, 1979; TOMASI, 1973 RAYNAUD, AMBAUVES, 1978; DOMMANGET, 1974; MARX, ENGELS, 1976).

teórico. A proposta de Gramsci é de uma escola *desinteressada do trabalho*,<sup>8</sup> seria baseada na filosofia da práxis; seria o coroamento de todo um movimento de reforma intelectual e moral e estaria contrariando, dialeticamente, os princípios da cultura proletária e da cultura burguesa.

Da mesma forma, o conceito de escola desinteressada do trabalho ou única, diferencia-se da escola que só forma para o trabalho. A primeira não preocupa-se em satisfazer interesses imediatos, em proporcionar a aquisição de habilidades operacionais para a produção industrial e por não ser uma escola que só forme para o trabalho. A escola desinteressada do trabalho coincide com a escola do trabalho apenas por fundamentar seu processo de ensino/aprendizagem na aplicação direta e objetiva da ciência e da tecnologia em processos produtivos. Segundo Gramsci, o seu surgimento significa “o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo” (GRAMSCI, 2000 p. 40).

Nesta citação Gramsci reafirma a sua preocupação central em integrar a corrente humanista e a profissional que se chocam no campo do ensino do proletariado, lembrando que, antes do operário, existe o homem que, embora subjugado pela máquina, não deve ser impedido de percorrer os mais amplos horizontes do espírito.

A escola desinteressada do trabalho, ou a escola única, não representa um saudosismo humanista tradicional nem um profissionalismo tecnicista. A proposta de escola única resgata

---

<sup>8</sup> Segundo Nosella (1992, p.20) “Gramsci utiliza com extrema freqüência essa expressão, desde seus primeiros escritos políticos (1914), até os últimos *Cadernos*: cultura "desinteressada", escola "desinteressada", Partido "desinteressado" etc. Desinteressado não quer dizer neutro ou interclassista. É uma expressão difícil de traduzir para a língua portuguesa e, mesmo em língua italiana, esse termo, tomado em abstrato, não traduz o sentido que Gramsci lhe dá. Por isso, freqüentemente ele mesmo põe o termo entre aspas e quase sempre tenta explicitá-lo: desinteressado é o que não é imediata e individualmente utilizável, mas que é útil a muitos, a toda coletividade, historicamente e objetivamente, a longo alcance”.

o potencial educativo da escola humanista tradicional, em confronto com a necessidade de um novo tipo de escola mais interessada, propondo uma escola mais técnica e mais orgânica em relação ao mundo industrial moderno, baseada em princípios científicos e tecnológicos e que se constitua num espaço de síntese entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o intelectual.

Tal proposta esclarece Nosella, (1992) está centrada na idéia da liberdade concreta, universal e historicamente obtida, isto é, na liberdade gestada pelo trabalho industrial e universalizada pela luta política. A relação escola/trabalho dá sentido à idéia de liberdade:

É notável que, através da investigação do *Americanismo* e do *Fordismo*, Gramsci irá apontar “soluções racionais” para a sociedade. No fordismo, depara com aspectos que, em sua compreensão, são essenciais para o desenvolvimento da humanidade (GRAMSCI, 2001). Na compreensão de Gramsci, o desenvolvimento produtivo, advindo das forças produtivas e das relações de produção capitalistas inerentes ao fordismo, é suficiente para transformar as relações sociais e políticas e, até mesmo, formar uma nova sociedade industrial, técnica e científica. Em *Animalidade e industrialismo*, esclarece:

A história do industrialismo foi sempre (e se torna hoje de modo ainda mais acentuado e rigoroso) uma luta contínua contra o elemento "animalidade" do homem, um processo ininterrupto, freqüentemente doloroso e sangrento, de sujeição dos instintos (naturais, isto é, animais e primitivos) a normas e hábitos de ordem, de exatidão, de precisão sempre novos, mais complexos e rígidos, que tornam possíveis as formas cada vez mais complexas da vida coletiva, que são a consequência necessária do desenvolvimento do industrialismo. Esta luta é imposta a partir de fora e os resultados obtidos até agora, embora de grande valor prático imediato, são em grande parte puramente mecânicos, não se transformaram numa "segunda natureza" (GRAMSCI, 2001 p. 262).

Em *Americanismo e Fordismo*, ainda, Gramsci mostra o significado histórico relevante desse sistema produtivo e indica sua condição real para uma nova civilização que exige do homem um conhecimento de novo tipo, no qual a teoria e a prática se conformam a uma unidade, o que possibilita um novo humanismo, um novo tipo de relação de

conhecimento e trabalho. Enfatiza que o modo de produção trata apenas de uma fase superior de um processo que não é novo e inicia-se com a industrialização, abrindo novas possibilidades para a classe que vive do trabalho.

Para o capital, foi a descoberta e a aplicação da imaginação nos diferentes processos produtivos e a “liberação” do cérebro do operário para novas disponibilidades de energias humanas e trouxe preocupações e interesses político-econômicos. Na ótica do capital, esclarece Gramsci, essa descoberta foi ocupada pela produção integral da liberdade, mas em favor da produção de mais-valia. (GRAMSCI, 2001, p. 272)

Podemos inferir, à luz da citação, que essa problemática levantada por Gramsci pode ser entendida como uma das propostas da escola única, que surge exatamente do fato de os industriais se preocuparem em ocupar os cérebros dos trabalhadores livres da produção através de “escolas” fundamentadas na máquina ou na ciência, metafisicamente e não historicamente. Através da proposta de escola única Gramsci contrapõe a concepção de educação idealista, através das proposições marxianas de prática produtiva como ponto de partida.

Essa proposta pode ser vista através dos *Cadernos do Cárcere e das suas Cartas*, quando tornam evidente que o prisioneiro do regime fascista tinha grandes preocupações com as questões didático-pedagógicas sob a ótica do trabalho. Tal pensamento educacional tinha o interesse oposto a uma formação de um técnico abstrato, um intelectual desenraizado das suas origens, concebido pela ótica do capital, o que vinha custando uma ameaça para a aliança revolucionária:

Pode-se observar, em geral, que na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinam nestas escolas. Assim, ao lado do tipo de escola que

poderíamos chamar de "humanista" (e que é o tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação. (GRAMSCI, 2000 p. 32-33)

Se existe na sociedade moderna industrial um programa novo de organização de escola, Gramsci é da opinião que deveria haver um novo tipo de intelectual.

Essas preocupações estão expressas em uma de suas cartas a Giulia, sua esposa, na qual aponta para a necessidade de uma educação “não” espontânea, que deveria começar já na tenra idade, pois, para ele, as fantasias da criança, sua inteligência e seu desenvolvimento são realidades históricas:

Creio que em cada um deles subsistem todas as tendências, como em todos os meninos, quer seja em relação à teoria ou à fantasia, e que antes seria justo guiá-los, neste sentido, para uma adaptação harmoniosa de todas as atividades intelectuais e práticas, que terão meios de se especializar ao seu tempo com base numa personalidade vigorosamente formada no sentido da totalidade e integral. O homem moderno deveria ser uma síntese daqueles que se tornam união hipostática dos caracteres nacionais: o engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês, recriando, por assim dizer, o homem italiano do Renascimento, o tipo moderno de Leonardo da Vinci tornado homem massa ou homem coletivo mesmo mantendo a sua forte personalidade e originalidade individual (GRAMSCI, 1996 p. 300).

Tendo em vista o desenvolvimento harmonioso e integral do indivíduo, Gramsci tem por preocupação mostrar a sua rejeição por qualquer idéia de espontaneísmo pedagógico porque respeita profunda e historicamente a criança como cidadão em formação, pensa o indivíduo no contexto das relações de produção capitalista.

Gramsci é contra toda concepção heterônoma e contra toda concepção autônoma da relação educativa. Isso porque o homem possui uma formação histórica, é uma criação transcendente. A afirmação é suscetível de uma formação unilateral e, para que isso não venha ocorrer, o aluno deve ter uma participação ativa na escola e a escola deve estar ligada à vida. Nesse sentido, esclarece Manacorda, “a consciência da criança é o reflexo da sociedade

civil de que participa e o dado racional e subjetivo através do qual a educação se configura como uma ‘coação’ ou ‘coletivização’ inevitavelmente ‘dogmática’, mesmo que fundamenta sobre a participação ativa e criadora do educando.” (MANACORDA, 1966 p. 124)

Essas considerações irão viabilizar a proposta de organização escolar que vai ser denominada escola unitária, cujo objetivo é o desenvolvimento de todas as potencialidades da criança e “deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2000 p. 36).

O tempo de duração dessa escola é proposto por Gramsci em um primeiro momento para as crianças de 3 a 4 anos de idade, o que equivaleria ao Ensino Básico. Inclui a escrita, a noção de matemática e as primeiras noções de Estado e Sociedade. (GRAMSCI, 2000 p. 37)

Nessa primeira fase, Gramsci tem a consciência de que deve existir uma ação pedagógica, cujo objetivo é modelar e fecundar a orientação dogmática para, somente numa segunda fase, de cinco a seis anos, adotar uma ação pedagógica criadora. Essa preocupação está no fato de detectar um grande problema na organização da escola:

Do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente, passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas. (GRAMSCI, 2000 p. 38).

Após essas duas fases da escola elementar é na escola única que o aluno recebe uma formação de caráter científico com base no trabalho como princípio educativo. Essa última fase é decisiva “na qual se tende a criar os valores fundamentais do "humanismo", a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.)” (GRAMSCI, 2000 p. 39).

Na primeira fase da escola única encontra-se o caráter pedagógico de escola ativa, cuja finalidade é elaborar os métodos e as formas de construção do conhecimento. Na segunda fase, o que norteia este caráter é o aspecto criador da escola, no qual o aluno, por conta própria ou com a assessoria de um professor, construirá seu próprio método de investigação e de conhecimento. Nessa proposta de escola “a aprendizagem ocorre, sobretudo graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual, na qual se podem descobrir verdades novas” (GRAMSCI, p. 2000 p. 39-40).

Para Gramsci, só na fase da maturidade é que o aluno estaria pronto para fazer sua opção profissional. Aí estaria relacionado com a universidade, que teria, na sua formação, uma nova função advinda “num novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deveriam se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) daqueles elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários” (GRAMSCI, 2000 p. 40).

Como vemos a organização escolar, no pensamento gramsciano, não pressupõe uma escola dualista, mas uma escola que dá organicidade às duas fases, cujo cerne está no seu método, que é o do trabalho como princípio educativo, identificado com o espaço do emprego diretamente produtivo, da ciência e da tecnologia. Nesse sentido, o trabalho, para Gramsci é essencialmente um elemento constitutivo do ensino.

### **Considerações finais**

Nas últimas décadas, particularmente depois dos anos 70, do século vinte o mundo do trabalho vivenciou uma situação fortemente crítica talvez a maior desde o nascimento da classe trabalhadora e do próprio movimento operário inglês. Tal situação é explícita na crise estrutural do capitalismo e nas suas mutações internas que, em seu conjunto, são diferenciadas.

Essa crise fez com que, entre tantas outras conseqüências, o capital implementasse um vastíssimo processo de reestruturação produtiva com vistas à recuperação do ciclo produtivo. Tal medida vem afetando fortemente as relações entre trabalho e educação bem como as políticas educacionais de formação para o trabalho.

Esta transformação no próprio processo produtivo está relacionada com o avanço tecnológico, cujo cerne constitui-se nas formas de acumulação flexível decorrentes, por um lado, da própria concorrência inter-capitalista e, por outro, dada a necessidade de controlar o movimento operário e a luta de classes, vindo a afetar fortemente a classe que vive do trabalho. (ANTUNES, 2000)

É possível identificar nesta nova reestruturação produtiva, a partir da crise, alterações visíveis na função econômica atribuída à escolaridade. Tal mudança, associada às profundas transformações estruturais na economia capitalista, tem criado as condições necessárias para uma modificação fundamental na função econômica atribuída à escola, que vem marcando profundamente o rumo e a natureza das políticas públicas de ciência, tecnologia, inovação e formação para o trabalho no início do século XXI. (NEVES, PRONKO, 2008, NEVES, 2000)

A partir da década de 1980, mais fundamentalmente, durante a década de 1990, verificam-se mudanças da ênfase na função da escola no âmbito de formação para o emprego,

fato que vem legitimando a convivência dos conflitos e a sua aceitação, no que se refere à educação e o desemprego, a educação e a distribuição de renda social, a educação e a pobreza, tendo estes um caráter funcional com o desenvolvimento e a `modernização´ econômica. Nestas décadas observamos um contexto de revalorização do papel econômico da educação, da proliferação de discursos que começaram a enfatizar a importância produtiva dos conhecimentos, principalmente com o advento da Terceira Revolução Industrial e de uma crescente ênfase oficial nos aportes supostamente fundamentais, que as instituições escolares deviam realizar para a competitividade das economias na era da globalização (ARANHA, 1999, CARMO, 2008). Isto visto, especificamente pela ótica econômica estava associada à possibilidade de expandir e universalizar os direitos econômicos e sociais que acompanhavam a construção do *Welfare State* nos países capitalistas industrializados, processo que, nas nações periféricas, traduziu-se com uma peculiaridade própria na construção do Estado em torno da questão social, mas não na constituição de cidadãos. Nas palavras de Gentili:

A promessa integradora da escolaridade estava fundada na necessidade de definir um conjunto de estratégias orientadas para criar as condições “educacionais” de um mercado de trabalho em expansão e na confiança (aparentemente incontestável) na possibilidade de atingir o pleno emprego. A escola se constituía, assim, num espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado. O processo da escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual. (GENTILE, 2002, p. 49-50)

Nessa promessa não está a dimensão social e individual dos benefícios econômicos decorrentes do processo de escolarização, que vem sendo enfatizada desde os anos 60, quando já se falava da integração entre a economia e a escola (CUNHA, 1986). Essa ação entre ambos obrigava a economia a pensar o planejamento educacional como uma atividade central na definição das políticas públicas. Esse processo contribuía para a competitividade da economia, juntamente com as necessidades e demandas progressivas de recursos humanos,

que deveriam estar subordinadas a uma planificação precisa, já que dela dependia também, em parte, a conquista de mercados e o aumento do bem-estar individual da população.

Diante desse quadro é possível inferir, resumidamente, que o pensamento de Gramsci sobre trabalho, escola e educação, como vimos anteriormente, no que se refere ao aspecto pedagógico e político-educacional é contemporâneo por centrar-se numa tendência democrática, no âmbito de um “novo” industrialismo. O seu pensamento pedagógico centra-se em uma escola única, formadora de dirigentes que sejam também técnicos, nesse sentido, unifica ciência e trabalho. O que permite dizer e defender o trabalho industrial como expressão atual da atividade produtiva. A relação que Gramsci estabelece não se limita só ao vínculo entre educação e política; mas nos laços estreitos entre produção e trabalho. É o industrialismo, entendido como permanente vitória do homem sobre a natureza o que permite contribuir e estabelecer condições de liberdade para os indivíduos, nesse sentido, não pode ser sinônimo de capitalismo: o homem atua com a natureza aplicando a ciência e a técnica em qualquer sistema político e econômico. (Cf. SZMRESCSÁNYI, 2001; DAGNINO, THOMAZ, Orgs. 2003) É convicto que o industrialismo é a medida de uma relação pedagógica exigente, rigorosa, baseada em conhecimento científico-técnico e um comportamento coerente no trabalho e na vida. Assume consistência, também, numa nova concepção de trabalho que faz do homem o protagonista da história e da humanização.

Consolida-se, também, o sentido de se rever as conexões entre um projeto industrial e um projeto educacional, sem temores e sem retrocessos históricos, de modo a construir a ponte entre produção e escola, entre a necessidade e liberdade, entre formação geral e formação específica. Por último, trata-se de um princípio educativo que supere essa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, cuja conseqüência tem sido cada vez mais a fragmentação da classe que vive do trabalho.

Acrescenta que com o advento da escola única ocorreria o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social, cujo reflexo aconteceria em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo.

Sendo assim, as aproximações entre trabalho, escola e educação diluída na proposta de escola única não fica isolada, histórica e socialmente, mas gestada, também, no âmbito da militância, cujas origens estão na pedagogia socialista e no compromisso com a classe que vive do trabalho e faz parte de um projeto muito maior: construir uma nova ordem de relações sociais de produção, cuja finalidade é contra-hegemonia. (Cf. CARMO, 2004)

Nesse sentido, tais aproximações propõem na organização e no funcionamento da escola única elementos básicos de relações pedagógicas, de conteúdos e de avaliação, em que a questão epistemológica, expressa na relação entre ciência, estrutura e superestrutura a relação entre sujeito e objeto do conhecimento. Essa organização mostra-se pela unidade dialética entre atividades intelectuais e manuais, entre ciência e técnica, teoria e prática, cuja pretensão é contrariar a divisão social entre trabalho manual e trabalho intelectual. Propõe a tarefa de realizar a unidade entre teoria e ação sob a ótica do materialismo histórico-dialético, cuja finalidade era a articulação entre a técnica do trabalho e a sua base científica (politécnica). Ainda profere a formação para o trabalho, numa perspectiva politécnica, centrada na escola de formação básica necessária à construção de uma concepção de mundo e de formação política.

**SOME CLOSE UPS BETWEEN WORK, SCHOOL AND EDUCATION  
REGARDING THE PEDAGOGICAL AND POLITICAL CONSIDERATIONS BY  
ANTONIO GRAMSCI**

### **Abstract**

The objective of this text are mainly two. First to emphasize some theoretical questions regarding deep concepts and the proposed thematics as a way to rescue even in a brief and short path the general Picture of the concernings from Antonio Gramsci. Second, to verify that this subjects goes thru the political and ideological instances regarding the current elaboration called “Education as an Hegemony”. From this point on was noticed that the school proposition doesn’t represent a humane homesick tradicionalist overview and not even a technicist-professional aprouch but a new kind of interested school. In other words a more technicist and organic school in relation to the industrial modern world, based on scientific and technological principles made in a syntesis space between practice and theory, between handmade work and intelectual strenght.

**Key words:** Education; Work; Politics; Single School; Industrialization.

### **Referências**

ANDREUCCI, F. A Difusão e a vulgarização do marxismo. In: HOBBSAWN, E. **História do marxismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1992. v.2.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3. ed. . São Paulo: Boitempo, 2000.

ARANHA, Lucia. **Educação e trabalho no contexto da terceira revolução industrial**. São Cristóvão, SE: UFS, 1999.

BADALLONI, Nicola. **II marxismo di Gramsci**: dal mito allá ricomposizione política. Torino: Einaudi, 1975a.

\_\_\_\_\_. II fundamento teorico dello storicismo gramsciano. In: ROSSI, Pietro (Org.) **Gramsci e la cultura contemporânea**. Roma: Riuniti – Instituto Gramsci, 1975b. v.2.

BAKUNIN, M. **La instrucción integral**. Madri: Scriptorius, 1979.

BELLUCCI, Maria, CILIBERTO, Michele. **La scuola e la pedagogia del fascismo**. Torino: Loescher, 1978.

BROCCOLI, Angelo. **Antonio Gramsci e I' educazione come egemonia**. Firenze: La nuova Italia, 1974.

CARMO, Jefferson Carriello do. A Construção histórica do conceito de hegemonia de contra-hegemonia no pensamento político de Antonio Gramsci. In: **Quaestio**, vol. 7, nº 1, Sorocaba, SP: Uniso, 1999.

\_\_\_\_\_. Os partidos políticos na Itália e o problema da escola e do Estado nos primórdios do pós-guerra. **Revista de Estudos Universitários**. Sorocaba, SP, v. 27, n. 1, p. 31 – 47, jun.2001a.

\_\_\_\_\_. A reforma do ensino médio, de Giovanni Gentile, e o Estado Fascista. **Quaestio, Revista de Estudos de Educação**. Sorocaba, SP, v. 1, ano 3, p.33 – 44, maio 2001b.

\_\_\_\_\_. Classe trabalhadora e educação: um exercício contra hegemônico. 2004. 274f. **Tese (Doutorado em Educação)** – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

\_\_\_\_\_. Economia do conhecimento e a questão do aprendizado para o trabalho competitivo. **Série-Estudos-Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande-MS, n. 26, p. 187-198, jul/dez. 2008a.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a escola unitária e trabalho no pensamento de Antonio Gramsci. In: **Cadernos Cermex**. Campinas, UNICAMP, nº 5, p. 53-63, 2008b.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CUNHA, Luis Antonio. **Educação e desenvolvimento educacional no Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, Luis Antonio. **Educação e desenvolvimento educacional no Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

DAGNINO, Renato; THOMAS, Hernán (Org.) **Ciência, tecnologia e sociedade: uma reflexão latino-americana**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003

DOMMANGET, Maurice. **Os grandes socialistas e a educação: de Platão a Lenine**. Lisboa: Europa-America, 1974.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e prática.** Rio de Janeiro: Fiocruz; UFRJ: EPSJV, 2006.

\_\_\_\_\_. Sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, Jose Claudinei; SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** São Paulo, Cortez, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986

\_\_\_\_\_. **Cartas do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

\_\_\_\_\_. **L' alternativa pedagogica.** Firenze: La Nuova Itália, 1972.

\_\_\_\_\_. **La formazione dell'uomo.** 2. ed. Roma: Riuniti, 1974.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. vol. 1

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Vol. 4

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. vol. 2

KOSÍK, K. Gramsci e la filosofia della "práxis". In: ROSSI, Pietro (Org.) **Gramsci e la cultura contemporanea.** Roma: Editori Riuniti, 1975.

LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

LOMBARDI, Jose Claudinei; SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** São Paulo, Cortez, 2002.

MANACORDA, Alighiero Mario. La formazione de pensiero pedagógico di Gramsci. In: ROSSI, Pietro (Org.). **Gramsci e la cultura contemporânea.** Roma: Riuniti – Instituto Gramsci, 1975. v.2.

\_\_\_\_\_. **O princípio educativo em Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

\_\_\_\_\_. Humanismo de Marx e industrialismo de Gramsci. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

\_\_\_\_\_. **Marx e la pedagogia moderna.** Roma: Riuniti, 1966.

MARKOVIC, M. L' unità di filosofia e política in Gramsci. In: ROSSI, Pietro (Org.) **Gramsci e la cultura contemporanea**. Roma: Editori Riuniti, 1975.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Critique de l'éducation et de l'enseignement**. Introduction, traduction et notes de Roger Dangeville. Paris : François Maspero, 1976.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.) **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

RAYNAUD, J. M; AMBAUVES, G. **L' education libertaria**. Paris: Spartacus, 1978.

ROSSI, Pietro (Org.) **Gramsci e la cultura contemporanea**. Roma: Editori Riuniti, 1975.

SAMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida SP: Idéias e Letras, 2006.

SAVIANI. **Escola e democracia**. 23. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5).

SOARES, Luiz Carlos (Org.) **Da revolução científica à big (business) science**. São Paulo: HUCITEC; Niterói, EdUFF, 2001

SZMRESCSÁNYI, Tomáz. Esboços de história econômica da ciência e da tecnologia. In: SOARES, Luiz Carlos (Org.) **Da revolução científica à big (business) science**. São Paulo: HUCITEC; Niterói, EdUFF, 2001

TOMASI, Tina. **Ideología libertarie e formazione umana**. Firenze: La nuova Italia editrice, 1973.

**Data de recebimento:** 03/03/2011

**Data de aceite:** 21/06/2011