

LEONARDO ALBERTO DE AZEVEDO SANTOS

A PRESENÇA DO PENSAMENTO DE ANTONIO
GRAMSCI NA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE
EDUCAÇÃO NO BRASIL DOS ANOS OITENTA

LEONARDO ALBERTO DE AZEVEDO SANTOS

A PRESENÇA DO PENSAMENTO DE ANTONIO
GRAMSCI NA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE
EDUCAÇÃO NO BRASIL DOS ANOS OITENTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas

Orientadora: Professora Rosemary Dore Soares

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2002

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Rosemary Dore Soares por sua orientação sempre atenta e estimuladora à compreensão do pensamento gramsciano. Suas observações ensinaram-me o rigor e o cuidado da pesquisa científica.

Agradeço aos professores e aos colegas do Mestrado, que foram parceiros e verdadeiros interlocutores.

Agradeço à Margaret, minha companheira de todos os momentos, pelo carinho, cuidado e compreensão nos momentos de ausência, quando o que eu também mais queria era estar presente.

Agradeço à Iris Barbosa Goulart, amiga querida, a quem reservo o maior respeito e a maior admiração, por estimular-me sempre e acreditar em minha capacidade de trabalho.

Agradeço ao Wagner: é quem me escuta.

Agradeço aos meus amigos e aos meus colegas de trabalho.

Agradeço aos meus alunos, com os quais compartilho minhas descobertas e incertezas. Estão sempre a mostrar-me que ainda há muito o que descobrir e aprender.

Agradeço finalmente aos meus familiares, que se alegram com as minhas conquistas.

À memória de meu pai. Homem simples que soube educar-me nos princípios do trabalho, da ética e do valor do conhecimento.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	07
CAPÍTULO I Gramsci no Brasil: política e cultura	16
1. A chegada das idéias de Gramsci ao Brasil e sua importância para a ruptura com o determinismo	17
2. Hegemonia civil e a importância da organização cultural	28
CAPÍTULO II Contribuições do pensamento gramsciano para a análise da cultura e da educação no Brasil	54
1. A escola como “aparelho privado de hegemonia”	55
2. Tendências do debate sobre as contribuições teóricas de Gramsci para a análise da educação no Brasil	73
CAPÍTULO III A presença do pensamento de Gramsci na produção acadêmica em Educação no Brasil: do modismo à sistematização	94
1. Considerações metodológicas	95
2. Apresentação e discussão dos resultados da pesquisa	100
2.1 A presença do pensamento de Gramsci na produção educacional brasileira, no período de 1981 a 1992	100
2.2 A geografia do pensamento gramsciano na educação brasileira	105
2.3 O que pensam alguns educadores brasileiros acerca da presença de Gramsci na produção acadêmica sobre educação no Brasil	107
3. Uma hipótese em questão: houve ou não um refluxo do pensamento gramsciano, na área de Educação, no final dos anos oitenta?	114

CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	122
ANEXOS	125

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa foi o de analisar a presença do pensamento de Antonio Gramsci no ambiente educacional brasileiro dos anos oitenta. Partimos da hipótese de que houve um refluxo da presença do pensamento gramsciano na produção acadêmica sobre educação no Brasil no período aludido. Realizamos um estudo empírico através do levantamento quantitativo dos resumos das produções acadêmicas sobre educação, nos catálogos de teses e dissertações da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (Anped), no período de 1981 a 1992, e entrevistas com cinco educadores brasileiros. Os resultados da pesquisa demonstraram que o pensamento de Gramsci manteve-se presente por toda a década de oitenta, apesar de variar numericamente ano a ano.

INTRODUÇÃO

O problema investigado nesta pesquisa foi inicialmente formulado a partir de uma profunda inquietação sobre o pensamento gramsciano, com o qual começamos a ter contato no curso de Pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior, realizado em 1993. Depois da leitura do texto da Professora Rosemary Dore Soares, intitulado “As lutas pela escola pública no Brasil” (1989, inédito), no qual a autora faz uma análise de diversas conjunturas em que foram traçadas importantes diretrizes para a educação em nosso país, inspirada em categorias de Gramsci, passamos a percebê-lo, ainda com mais ênfase, como uma referência teórica de peso para o estudo da educação brasileira.

Interessamo-nos, então, em procurar o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa em “Políticas Públicas”. Ao nosso ver, tratava-se do espaço mais apropriado para darmos às nossas inquietações iniciais a forma de uma investigação concreta. Foi aí que pudemos estreitar nossos contatos com a Professora Rosemary Dore Soares, estudiosa do pensamento gramsciano, tendo a oportunidade de participar de suas aulas e de suas orientações a respeito do assunto que vinha nos despertando a curiosidade: o pensamento de Gramsci e a educação.

A partir daí, entramos em contato com pesquisas realizadas por Coutinho (1988), Gruppi (1978), Konder (1977), Nogueira (1988) e Soares

(1992), esta última através da sua tese de doutorado, que também tinham e ainda têm em Gramsci uma referência teórica. Isso nos levou a sistematizar algumas categorias do pensador italiano, tais como, Estado ampliado, sociedade civil, hegemonia, os intelectuais e a organização da cultura, de modo a ampliar nossa compreensão sobre suas idéias. Com o avanço dos nossos estudos, descobrimos a existência de tantos outros teóricos, tais como Aggio (1998), Badaloni (1999), Bobbio (1977 e 1997), Del Roio (1998), Semeraro (1999), Simionatto (1999) que buscavam, no referencial gramsciano, elementos para sustentar suas análises em campos diversos do conhecimento, tais como, além da educação, a política, a sociologia e o serviço social.

Além dos estudos que realizamos, principalmente sobre as reflexões de Nogueira (1988) e Del Roio (1998) sobre a vitalidade do pensamento de Gramsci, um fato muito próximo de nós, chamou-nos a atenção: na Faculdade da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), apenas a Professora Rosemary Dore Soares tem sustentado suas análises sobre a educação brasileira no pensamento de Gramsci. Se em outras unidades da mesma Universidade, assim como em outras organizações civis, tinha se verificado, na década de oitenta, o movimento de estudo e divulgação do pensamento gramsciano, essa perspectiva já não estava mais, nos anos noventa, na ordem do dia das academias, dos sindicatos, dos partidos políticos, das organizações civis (ONG's, por exemplo).

Como poderíamos explicar essa ausência, pensamos, para um pensador da envergadura intelectual de Antonio Gramsci, com a profundidade e o rigor

de suas análises e formulações teóricas, um intelectual capaz de fornecer uma visão ampliada da realidade histórica, através de suas categorias e do seu pensamento? Formulamos, assim, uma questão que orientou, inicialmente, o percurso realizado nessa investigação: por que as idéias de Gramsci não estavam ocupando lugar de destaque nos debates no interior da sociedade civil, interagindo com outras referências teóricas e possibilitando uma síntese compreensiva da nossa realidade social e política, conferindo uma direção intelectual à luta desagregada das massas pela transformação social? Tal questão, enriquecida por novas perspectivas de análise que foram adquiridas em cursos oferecidos pela Professora Rose, constituiu o “mote” a impulsionar a formulação de um projeto de pesquisa que buscou investigar a presença do pensamento de Gramsci no ambiente educacional brasileiro.

Os nossos estudos teóricos e os seminários realizados durante os cursos e as disciplinas do Programa de Mestrado, principalmente “Teorias de Estado e políticas públicas” e “Teorias de Estado e educação”, ministradas pela Professora Rose, apontaram para uma outra questão intrigante: os trabalhos por nós analisados, tais como, Coutinho (1988) e Nogueira (1988), mostravam que a recepção de Gramsci no Brasil, particularmente nos anos sessenta, experimentou momentos de dificuldade de aceitação em diversos ambientes acadêmicos e intelectuais, como na ciência política, na sociologia e na educação. Já por volta dos anos setenta, houve uma inversão dessa tendência inicial, verificando-se nesses mesmos ambientes intelectuais em questão, uma verdadeira explosão do pensamento gramsciano, conforme afirma Nogueira (1988).

Os autores cujos trabalhos examinamos, especialmente o de Coutinho (1988) que trata da trajetória de Gramsci no Brasil, também chamavam a atenção para o fato de que a presença/ausência de Gramsci no ambiente intelectual brasileiro, relacionava-se com o contexto histórico mais amplo das transformações que o capitalismo passava no mundo em geral, como de resto no Brasil. Entendemos, então, que a pesquisa sobre a recepção do seu pensamento entre nós, que se fundamenta na relação entre a apreensão das suas categorias e a análise da realidade brasileira, não poderia deixar de considerar as condições históricas de produção de suas categorias.

Para realizar nossos estudos sobre a presença do pensamento de Gramsci na leitura de aspectos da realidade brasileira, tomamos como referência a área da educação. As razões da nossa escolha foram, em primeiro lugar, porque a educação é o nosso campo de atuação profissional e, em segundo, por considerar que foi esse o campo no qual o pensamento gramsciano experimentou mais ampla acolhida¹, especialmente durante os anos oitenta. Definimos, assim, que o objeto da nossa investigação seria a presença do pensamento de Gramsci na produção acadêmica brasileira sobre a educação e delimitamos os anos oitenta como período para a abrangência de nosso estudo.

¹ Diversos autores, dentre os quais Ivette Simionatto (1999), são enfáticos ao afirmar que, no Brasil, a educação foi o ambiente intelectual no qual o pensamento de Gramsci permaneceu ativo, enquanto que em outros, como a política e as ciências sociais, sua fortuna teórica experimentou uma profunda crise.

Ao darmos início às nossas pesquisas, tomamos como referência aquela tendência à qual já nos reportamos, qual seja, a ausência do pensamento de Gramsci nos ambientes acadêmicos, políticos e sindicais em nosso país. Partimos então da hipótese de que, como expressão de uma tendência mais ampla verificada no Brasil, teria também ocorrido um declínio da presença do seu pensamento na área educacional no final dos anos oitenta. Tal hipótese estava fundamentada no fato de que, naquele período, o marxismo tinha experimentado uma profunda crise teórica, com a queda do socialismo real, dentre outros fatores, que incidira não só sobre a Europa como também sobre a América Latina e o Brasil, conforme nos mostra os estudos de Nogueira (1988) e Secco (2002).

Para analisar a presença do pensamento de Gramsci na produção acadêmica brasileira sobre a educação nos anos oitenta e verificar o alcance teórico de nossa hipótese, julgamos que os procedimentos de investigação mais indicados eram, além de um estudo teórico do pensamento de Gramsci, um levantamento empírico sobre o seu percurso na produção educacional brasileira do período. Com base nessas duas linhas de investigação, estruturamos a nossa pesquisa em três capítulos.

No capítulo I, examinamos a recepção das idéias de Gramsci no Brasil, em dois momentos distintos: os anos sessenta e os anos oitenta. O primeiro trata do momento em que o Golpe Militar de 1964 e a posterior decretação do Ato Institucional nº. 5 (AI5) em 1968 restringiu a vida cultural brasileira. É quando as primeiras iniciativas de difusão das idéias de Gramsci são refreadas

pelo fechamento da sociedade civil e pela repressão política. Já o segundo, o momento é aquele em que um novo movimento político e cultural, iniciado com a abertura política de meados dos anos setenta, faz com que as idéias de Gramsci se mostrem vigorosas para a análise da realidade brasileira em diversos campos, tais como, a política, a sociologia, a educação e o serviço social.

Também no capítulo I, procuramos mostrar as contribuições do pensamento de Gramsci para analisar o problema da transformação social que, ao nosso ver, é o núcleo central do seu projeto político e das suas formulações teóricas. Para compreendermos a problemática da transformação social, sistematizamos algumas reflexões sobre a noção de hegemonia, no sentido de fixar as bases teóricas que permitiram a Gramsci formular a proposta da “escola unitária”.

Ainda no capítulo I, destacamos como o contexto histórico no qual o autor dos cadernos desenvolveu seu pensamento foi marcado por contradições de todos os tipos, econômicas e sociais, teóricas e políticas, ligadas às especificidades do desenvolvimento do capitalismo na Itália. Tais contradições aprofundaram as diferenças sociais do país e, assim, criaram um ambiente favorável à ampliação do movimento operário. Foi nesse contexto – entre o final século XIX e a primeira metade do século XX², período no qual Gramsci

² Apesar de ser esse o período em que viveu o pensador sardo, sua obra não se restringe à compreensão histórica do desenvolvimento do capitalismo a apenas esse período. Conforme podemos verificar a partir da posição de diversos autores que o estudaram, o pensamento de Gramsci abrange um período muito anterior ao por ele vivido, fruto de suas investigações sobre a gênese das lutas de classe na história, a partir das influências de Marx, Engels e Lênin. Principalmente na Itália, com o seu estudo sobre o *Risorgimento*, assim como seu projeto inicial

Excluído:

viveu e desenvolveu o seu pensamento – que emergiram distintas posições teóricas sobre o marxismo.

Nosso principal objetivo, no primeiro Capítulo, foi o de mostrar que a difusão do pensamento de Gramsci no Brasil, contribuiu para dar início a um processo de ruptura com o determinismo econômico, presente na análise do movimento operário, que talvez ainda não tenha se completado. Um dos elementos que pode evidenciar a incompletude desse processo são as interpretações que acabaram prevalecendo, no campo educacional, sobre o pensamento de Gramsci, tema que é objeto de estudo do Capítulo II.

O Capítulo II, por sua vez, está dividido em duas partes, que foram construídas com base numa revisão bibliográfica dos trabalhos de Soares (2000) e Simionatto (1999). Na primeira parte, focalizamos as concepções de Gramsci sobre a escola unitária e, na segunda, algumas tendências do debate sobre suas contribuições teóricas para a análise da educação no Brasil. Para isso, apresentamos, com base nas análises realizadas pelas referidas autoras, a interpretação de idéias de Gramsci no Brasil, feita por Dermeval Saviani, Lucília Machado, Moacir Gadotti e Paolo Nosella, em trabalhos sobre a educação produzidos na década de oitenta.

O nosso principal objetivo no Capítulo II foi o de sistematizar as bases

de analisar as raízes da formação cultural italiana, após sua prisão, em 1926, podemos observar o amplo alcance das suas investigações. Os trabalhos realizados, dentre outros, por Coutinho (1999), Simionatto (1999) e Aggio (1998) a partir das suas categorias, demonstram que a força do seu pensamento é capaz de lançar luz também sobre questões atuais em campos diversos como a política, a sociologia e o serviço social.

Excluído: verificar

Excluído: Política

Excluído: Sociologia

Excluído: a

Excluído: Educação

Excluído: educação

teóricas da proposta de Gramsci da escola unitária e as suas contribuições para a análise da realidade educacional brasileira nos anos oitenta. A partir dessa revisão teórica pudemos observar os distintos modos de apropriação do seu pensamento por alguns educadores brasileiros. Observamos que educadores como Saviani, Gadotti, Nosella e Machado, influenciaram a difusão das idéias de Gramsci nos anos oitenta. Entretanto, a partir dos anos noventa outros pesquisadores, tais como, Soares e Simionatto analisam a obra dos educadores referidos acima e apresentam suas críticas sobre o modo como apreenderam o pensamento de Gramsci. Soares apresenta os equívocos de compreensão conceitual, metodológica e de contextualização histórica presentes na obra de Saviani, Nosella e Machado. Simionatto, por sua vez, aponta os problemas de interpretação teórica e metodológica nas obras de Saviani, Nosella e Gadotti.

No Capítulo III, apresentamos os resultados de nosso estudo empírico, o qual consistiu, primeiramente, no levantamento quantitativo de resumos de trabalhos científicos relativos à pesquisa educacional brasileira, fundamentados no pensamento gramsciano, contidos nos catálogos de teses e dissertações da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (Anped), no período de 1981 a 1992. Este levantamento nos permitiu verificar quantitativamente a presença do pensamento gramsciano nas produções educacionais, como também a sua geografia, nas diferentes regiões brasileiras. Em segundo lugar, o nosso estudo empírico consistiu na realização de entrevistas com cinco educadores brasileiros que adotaram e adotam referências gramscianas em suas respectivas pesquisas, seja naquele mesmo período já mencionado ou na

atualidade, com o objetivo de obter suas avaliações sobre a presença do pensamento gramsciano no campo educacional.

Os dados e informações obtidos através do levantamento feito junto aos registros da Anped mostraram que, de fato, houve um refluxo, no final da década de oitenta, na quantidade de pesquisas que tomavam o referencial gramsciano como referência. Entretanto, as entrevistas com os educadores brasileiros contribuíram para a análise dos resultados daquele levantamento, evidenciando uma dimensão diferente do problema. Ela se refere ao fato de que, se há um declínio quantitativo nos estudos em educação que se reportam ao pensamento de Gramsci, de um lado, verifica-se, por outro, um aprofundamento e uma depuração do tipo de trabalho produzido com base nesse referencial teórico. É esse aspecto que discutimos em nossas considerações finais.

CAPÍTULO I

Gramsci no Brasil: política e cultura

Nosso objetivo, neste capítulo, é o de examinar a recepção e a divulgação do pensamento de Gramsci no Brasil, no sentido de situar a importância que o mesmo ganhou, como referência teórica, na década de oitenta. Para isso, realizamos duas abordagens. Na primeira, focalizamos alguns impactos das idéias de Gramsci sobre leituras feitas no Partido Comunista sobre a realidade econômica, social e política brasileira, distinguindo dois momentos: o primeiro deles remonta aos anos sessenta³, um pouco antes do golpe militar de 1964, e o segundo situa-se na segunda metade dos anos setenta, com o início do processo de abertura política e de realinhamento das forças contrárias ao Regime Militar. Na segunda abordagem, mostramos como o autor valoriza a organização cultural, como parte de sua formulação teórica sobre as relações entre Estado e sociedade civil, que se desdobra na estratégia da hegemonia civil, para a qual a escola tem um papel fundamental.

³ Simionatto (1999) chega a identificar a existência de algumas iniciativas para divulgar o pensamento de Gramsci no Brasil, antes de 1964, que foram, entretanto, inexpressivas. Tratam-se de quatro experiências isoladas, fruto de interesses localizados, seja de pessoas ou instituições, sem uma articulação mais ampla em torno de um projeto de análise da realidade brasileira a partir das categorias gramscianas, ou mesmo de uma proposta de transformação social a partir das suas idéias. A autora mostra que, na década de 1930, “um exilado italiano”, Godoffredo Rosini, que conviveu no cárcere com Gramsci, chega ao Brasil após ser libertado na Itália e se liga ao Partido Comunista Brasileiro – PCB. Preso no Brasil, Rosini é expulso e, ao que parece, não houve tempo suficiente para o amadurecimento entre nós das idéias de Gramsci trazidas por ele. Refere-se, também, a outras experiências como, por exemplo, um ensaio de Romain Rolland, de meados da década de 1930, traduzido no Brasil com o título de “Os que morrem nas prisões de Mussolini”, denunciando os crimes do “Duce”, divulgou pela primeira vez por aqui dados biográficos e alguns passos da trajetória de Gramsci como membro do Partido Comunista Italiano – PCI. Além disso, uma edição de 1947 da revista “Literatura”, ligada ao PCB, publica um artigo assinado por E. Carrêra Guerra, intitulado “As Cartas de Gramsci”, em que o autor apresenta as análises críticas de Gramsci sobre Benedetto Croce. Em 1950, chegou ao Brasil a edição italiana das Cartas de Gramsci, trazidas pela atriz Lélia Abramo, a pedido do militante trotskista Hilcar Leite (Simonatto, 1999, pp. 95-98). Outro trabalho que apresenta uma análise da trajetória de Gramsci entre nós, antes dos anos sessenta, é o de Secco (2002). O autor analisa a geografia do pensamento gramsciano na Europa para, em seguida, apresentar a sua divulgação no Brasil antes e depois dos anos sessenta. Ele descreve, além dos dados apresentados por Siomatto, uma visão mais ampla da trajetória de Gramsci no Brasil.

1. A chegada das idéias de Gramsci ao Brasil e sua importância para a ruptura com o determinismo

Quando, nos anos sessenta, as concepções de Gramsci começaram a ser divulgadas no Brasil, elas representaram uma forma mais sistemática de leitura da realidade social brasileira, baseada na relação dialética entre a sociedade civil e a sociedade política. Embora, naquela época, ainda fosse tímido o movimento de divulgação de suas idéias, ele foi bloqueado com a decretação do Ato Institucional nº. 5 (AI-5)⁴, em 1968, cujas implicações foram o fechamento da sociedade e a instalação de uma dura censura política. Foi quando apenas se iniciara a tradução de algumas de suas principais obras, referentes aos Cadernos do Cárcere⁵.

⁴ O Golpe Militar de 1964 que leva os militares ao poder, admite, até 1968, um certo ambiente de liberdade na sociedade e no parlamento, apesar da repressão crescente do Regime. Em 1968, a repressão ganha novos contornos com a edição do AI-5. Germano assim define tal recrudescimento do Regime com o AI-5: “Em menos de 24 horas, no dia 13 de dezembro de 1968, foi baixado o Ato Institucional nº 5 (AI-5), numa clara indicação de que a ‘linha dura’ havia batido os ‘sobornistas-castelistas’, na luta pelo poder. A partir daí, evidencia-se uma ditadura com ‘D’ maiúsculo. Os escrúpulos de consciência foram ‘mandados às favas’, conforme a frase famosa do coronel Jarbas Passarinho, futuro ministro da Educação do Governo do general Médici. Com o AI-5, o Estado de Segurança Nacional assumia a sua forma mais acabada. O Estado estava circunscrito ao Poder Executivo que incorporava o poder de legislar – em todas as matérias – e de impedir o funcionamento do Judiciário. Por sua vez, à medida que o dito processo ‘revolucionário’ avançava, o caráter de excepcionalidade, tantas vezes invocado pelos governos militares, desaparecia com muita intensidade. Assim, ao contrário dos Atos Institucionais anteriores, o AI-5 não teve a sua ação limitada no tempo; ele se tornou permanente, duradouro, como se fosse uma espada de Dâmocles a pairar sobre os setores oposicionistas da sociedade civil. Em tal contexto, todas as pessoas foram transformadas em inimigos potenciais do Estado. A ‘revolução’ – ao contrário do que foi proclamado do AI-1 – atingia o ponto máximo de radicalização” (Germano, 1994, p. 67).

⁵ Os títulos são os seguintes: *Concepção dialética da história*, em 1966; as *Cartas do cárcere*, em 1966; *Os intelectuais e a organização da cultura*, em 1968; *Literatura e vida nacional*, em 1968; *Maquiavel, a política e o Estado moderno*, em 1968. Publicados pela Editora Civilização Brasileira.

Em seu estudo sobre “Gramsci e o Brasil”, Secco (2002) analisa o percurso das idéias de Gramsci na Europa e no resto do mundo. Nele, o autor apresenta as formas como o pensador sardo foi recebido nos diversos ambientes culturais, destacando a Itália como o centro irradiador do seu pensamento. Conforme afirma Secco, demorou muito para que Gramsci deixasse de ser conhecido apenas como militante partidário do socialismo, como “homem de partido”, visão difundida principalmente por Palmiro Togliatti, e passasse a ser conhecido como um intelectual de elaborações originais da teoria marxista⁶.

No Brasil, também a esquerda demorou muito para reconhecer a força intelectual de Gramsci no marxismo. Isto se deu, como mostra Secco, apenas a partir de meados dos anos setenta, com o início da abertura política, a diminuição da censura e a retomada da atuação política dos movimentos populares. Antes desse período, explica o autor, a recepção e a divulgação de Gramsci encontraram duas grandes dificuldades. A primeira delas se refere à submissão do Partido Comunista Brasileiro (PCB)⁷ tanto à direção comunista internacional, principalmente de Moscou, de orientação stalinista, quanto, posteriormente, ao Partido Comunista Italiano (PCI), que, considerando

⁶ De acordo com o autor, antes da sua prisão, Gramsci teve muita importância como “dirigente político” e, após sua prisão em 1926, como “figura moral” ou “homem de partido”. Essa imagem do intelectual sardo, segundo o autor, se deve principalmente à divulgação feita por Togliatti. Somente após a Segunda Guerra é que o seu pensamento começou a ser tematizado, explica o autor, e ele passou a ser considerado um pensador marxista na Europa, chegando aos fins dos anos oitenta, a partir de uma pesquisa realizada por Cammett, a seis mil títulos conhecidos. (Secco, 2002, p. 41).

⁷ O PCB não apenas esteve submetido à direção comunista internacional, como também à perseguição política em terreno brasileiro, devido à tradição totalitária que marca a história política brasileira, principalmente de Getúlio Vargas, nos anos trinta, e depois com o Golpe de 1964.

Gramsci um “homem de partido”, tinha autorizado a leitura de suas obras. A segunda razão, na opinião de Secco, diz respeito à opção histórica do PCB pela orientação teórica da III Internacional, comumente conhecida como marxista-leninista. Essa orientação significava uma interpretação teórico-prática do pensamento de Marx e Lênin, feita pelos teóricos socialistas, especialmente por Stalin. De acordo com a interpretação da corrente stalinista, a estratégia de conquista do socialismo era vista, esquematicamente, como uma consequência natural da queda irremediável do capitalismo. Essa corrente considerava apenas as condições econômicas, ou estruturais, como critérios revolucionários, deixando de lado as condições políticas e culturais, isto é, as superestruturais. Daí podermos falar da sua “tendência economicista”.

Secco explica que o pensamento de Gramsci começou a fazer parte da orientação teórica do PCB nos anos sessenta. Entretanto, “o PCB ainda não conseguia se desvencilhar do passado stalinista” (Secco, 2002, p. 66), o que dificultou a aceitação de Gramsci no interior do Partido. Gradualmente, acrescenta Secco, surgiram posições teóricas contraditórias entre os membros do PCB. Segundo o autor se, por um lado, havia uma ala de orientação marxista-leninista, baseada na herança stalinista — marcada por um esquematismo doutrinário que privilegiava a dimensão econômica, ou “estrutural” da mudança socialista — e não era, portanto, favorável à difusão do pensamento gramsciano, por outro, nos anos sessenta, este passou a ganhar terreno no PCB, impregnado pela, visão togliatiana segundo a qual Gramsci é um homem de partido. Nesse mesmo período, com as traduções e os trabalhos sobre o pensamento gramsciano por parte de Carlos Nelson Coutinho, diz o

autor, a crítica ao esquematismo doutrinário do PCB ganha mais profundidade. Com os trabalhos de Coutinho, de acordo com Secco, Gramsci deixa de ser visto como “figura moral” para ser difundido como um pensador original do marxismo, trazendo novos elementos teóricos para a análise da realidade brasileira. Foi justamente essa mudança operada pelos trabalhos, principalmente de Coutinho, que possibilitou a maior difusão do pensamento gramsciano entre nós.

As mudanças históricas do movimento comunista internacional, que se farão sentir nos anos sessenta em relação à difusão do pensamento de Gramsci, advieram de acontecimentos verificados a partir do final dos anos cinqüenta, tais como “a invasão da Hungria, a denúncia formal dos crimes de Stalin no XX congresso do Partido Soviético (1956) e o ‘cisma chinês’ (1961)” (Secco, 2002, p. 24). Dentre as conseqüências de tais acontecimentos, Secco situa a perda, por parte de Moscou, da condição de centro do marxismo mundial, dando-se início ao surgimento de vários centros marxistas, espalhados em vários países. Foi nesse quadro que passou a haver maior aceitação do marxismo no mundo, ampliando-se a discussão sobre Gramsci, como é o caso, por exemplo, da sua inserção na academia⁸.

Todavia, assinala o referido autor, a influência da tendência economicista de interpretação do marxismo permaneceu no movimento

⁸ Secco apresenta como exemplo de inserção de Gramsci na academia, o debate do II Congresso de Crítica e História Literária, realizado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, em Julho de 1961. Nesse Congresso, de acordo com o autor, apresentou-se a possibilidade de uma relação entre política e literatura, através de uma “*leitura política* da obra literária” (Secco, 2002, p. 25).

operário brasileiro. A principal consequência disso foi o fracasso da estratégia do tipo jacobina⁹, amplamente defendida pelos seus dirigentes para a conquista do Estado. Essa estratégia foi defendida pelo PCB em relação ao avanço e ao recrudescimento do Regime Militar e fracassou, em fins de 1968, quando o governo militar decretou o AI5.

Com o fechamento institucional, de fins de 1968, e o posterior ‘vazio cultural’, a derrota do movimento operário e o fim das mobilizações de massas contra a ditadura, as opções do movimento socialista pareciam limitadas ao radicalismo da esquerda armada e à opção pela oposição dentro da legalidade, feita pelo PCB, que propugnava uma política de ‘acumulação de forças’, onde a referência ao conceito gramsciano de *hegemonia* se tornaria, com o tempo, cada vez mais freqüente. Assim, numa resolução interna de 1973, o PCB propugnava a ‘luta persistente pelos objetivos táticos e estratégicos, consoante ao processo de acumulação de forças e da conquista da hegemonia do proletariado’ (Secco, 2002, p. 29)

Enfim, como mostra Secco, a influência do marxismo-leninista no movimento operário, o golpe de 1964, a decretação do AI-5 e a derrota do movimento operário contribuíram para a dificuldade da recepção de Gramsci entre nós, nos anos sessenta. Foram anos caracterizados por um “vazio cultural”, produzido pelo Regime Militar: o fechamento editorial para as publicações consideradas subversivas, a dura censura aos meios de comunicação e a exclusão sumária dos professores universitários contrários ao Regime. Já na segunda metade dos anos setenta, observa Secco, o ambiente

⁹ Refere-se à estratégia de tomada do Estado através da revolução armada, caracterizada pela luta violenta e sangrenta, própria dos jacobinos, conforme ocorreu na Revolução Francesa de 1789.

cultural começa a se modificar:

A educação se expandia. O número de professores universitários em tempo integral, no período de 1974-80, passou de 10.916 para 32.000, nas universidades públicas, e de 11.915 para 31.000, nas faculdades particulares. Na universidade, os intelectuais tradicionais se voltavam para a profissionalização e a especialização, o que significava o afastamento de um universo público mais amplo. A referência à profissionalização no período 1970-80, quando muitos intelectuais acadêmicos renunciaram ao ideal de erigir as ciências sociais como ideologia do desenvolvimento ou como projeto nacional (como se sonhava nos anos 1950-60) e se apropriaram do privilégio da produção especializada nos cursos de mestrado e doutorado (Secco, 2002, p. 48).

A partir de meados dos anos setenta até os anos oitenta, explica o autor, “muitos intelectuais perseguidos reassumiram funções no Estado; os partidos e os sindicatos ampliaram sua atuação e sua estrutura e os clandestinos puderam manter algum grau de profissionalização de seus quadros sem temer uma repressão mais violenta” (Idem, p. 48-49).

O início da abertura política e a mudança do ambiente cultural nos anos setenta, segundo o autor, favoreceram o fenômeno por ele denominado de “*boom*” gramsciano. Para ele, tal fenômeno não era um fato isolado, mas fruto de um influxo internacional, decorrente da difusão de Gramsci na Europa e na América Latina. No novo ambiente cultural, proporcionado pelo relaxamento da ditadura militar, a presença de Gramsci ganha novos espaços, como a universidade, e se expande, nos anos seguintes, para outros setores da vida nacional, como a imprensa, o sindicato, os movimentos sociais, as ONGs.

Já o percurso realizado por Coutinho (1999), para estudar a chegada da reflexão de Gramsci ao Brasil, tem como preocupação central a de estabelecer nexos entre as categorias de Gramsci e o estudo da realidade brasileira. O autor parte de reflexões de Gramsci para analisar a situação brasileira, principalmente a partir dos estudos gramscianos sobre a questão meridional italiana¹⁰. Trata-se de um estudo no qual Gramsci analisa as desigualdades entre o norte e o sul na Itália, caracterizadas pela existência de um norte industrial e desenvolvido e de um sul agrário e subdesenvolvido, mostrando que elas resultam de interesses das elites dominantes em manter a separação entre os camponeses e os trabalhadores urbanos. Estabelecendo um paralelo entre esse estudo de Gramsci e a situação brasileira, Coutinho (1999) analisa a nossa questão setentrional.

Apesar de considerar que a recepção de Gramsci no Brasil foi prejudicada pela existência de condições políticas desfavoráveis, relacionadas ao contexto de ditadura militar, Coutinho (1999) também leva em conta, na sua análise, as tendências teóricas do pensamento marxista brasileiro. Segundo o autor, tal pensamento era profundamente influenciado por interpretações pouco dialéticas, economicistas, que os teóricos europeus fizeram das reflexões de

¹⁰ A primeira edição do texto "A questão meridional" foi de 1977: GRAMSCI, A. "Alguns temas da questão meridional". *Temas de Ciências Humanas*. São Paulo, 1: 19-45, 1977. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Dez anos mais tarde foi publicada a coletânea dos textos sob o título "A questão meridional" pela editora Paz e Terra que, segundo Coutinho, reproduz a edição italiana, organizada por Franco de Felice e Valentino Parlato que contém os principais textos que Gramsci dedicou ao tema do atraso do Sul italiano antes de sua prisão, em novembro de 1926. O autor explica ainda que esta coletânea, além de apresentar o estudo sobre a pobreza do Sul italiano em relação ao Norte desenvolvido e industrial, traz também as formulações de Gramsci sobre a hegemonia e a importância dos intelectuais na agregação de um novo bloco histórico, sendo, portanto, um marco na elaboração da teoria política geral de Gramsci.

Marx¹¹, o que também contribuiu para a difícil recepção do pensamento de Gramsci nos anos sessenta. As interpretações mecanicistas¹² do pensamento marxista, segundo o autor, foram uma forma pouco fecunda de sua difusão entre nós porque provocou o imobilismo e a estagnação por parte da intelectualidade socialista brasileira.

Os dirigentes do PCB, na explicação do autor, analisavam o Brasil conforme a orientação da III Internacional, com as mesmas categorias teóricas próprias à análise do Estado restrito. Trata-se de um modelo de Estado no qual ainda não existia o alargamento da sociedade civil, traduzido pelo aparecimento de instituições civis como o sindicato, o partido político, a escola, a Igreja, o sufrágio universal, etc. Como mostra Coutinho, os dirigentes do PCB não percebiam que, apesar do golpe militar, o Brasil já experimentava o modelo de um Estado ampliado, em que o capitalismo já havia sedimentado suas bases econômicas e suas ideologias. Assim, consideravam que o Brasil era ainda uma sociedade atrasada, semicolonial e semifeudal, interpretação que levava o movimento comunista brasileiro a propor que a primeira “etapa” da luta socialista do Brasil deveria ser a de superar o capitalismo, a partir de uma revolução democrático-burguesa, para, em seguida, realizar o socialismo. Tal era a convicção do PCB, bem como a de outros grupos que se afastaram da

¹¹ O segundo volume da História do marxismo, de Hobsbawm, aborda o problema do economicismo durante a II Internacional. Hobsbawm, Eric. *História do marxismo II: o marxismo na época da Segunda Internacional*. Rio de Janeiro: Paz e Tera, 1982.

¹² O “mecanicismo” ao qual se refere Coutinho tem conteúdo similar àquele de que trata Secco e ambos se inspiram na crítica que faz Gramsci às teorias predominantes no movimento operário durante a II Internacional, mas que também pode ser estendida à III Internacional, conduzida sob a hegemonia do pensamento stalinista.

política para ingressar na luta armada, a fim de realizar uma revolução antifeudal e antiimperialista.

De acordo com o autor, dominava na esquerda a “convicção de que o Brasil, como país atrasado, deveria adotar os modelos revolucionários próprios do bolchevismo, do maoísmo ou do castrismo” (Coutinho, 1999, p. 104). Nos anos sessenta, a derrota do movimento operário brasileiro, a partir do golpe militar de 1964, e a crise teórica do “marxismo-leninismo” favoreceram a aprovação da fórmula de tomada do Estado pela luta armada, baseada na interpretação pelo comunismo brasileiro de que o Brasil era uma sociedade semi-feudal.

Restava, portanto ao PCB, compreender o modelo do capitalismo brasileiro e o modo como historicamente ele foi produzido. Isso será propiciado por uma nova orientação intelectual dentro do movimento operário nacional, inspirada no pensamento gramsciano, que toma corpo nos anos setenta. É justamente a partir dessa perspectiva que Coutinho se propõe a fazer o estudo da sociedade e do Estado no Brasil. Nesse sentido, adota o conceito de “revolução passiva” de Gramsci, desenvolvendo um dos seus memoráveis trabalhos, intitulado “As categorias gramscianas e a realidade brasileira” (1988).

A análise de Nogueira (1988) sobre a recepção das idéias de Gramsci no Brasil, por sua vez, também toma como referência o desenvolvimento histórico da luta operária e a participação da esquerda brasileira nessa luta. Tal

como Secco, o autor também aborda as dificuldades de penetração do pensamento gramsciano nesse contexto, examinando as condições de existência do PCB e do próprio movimento operário, principal representante da esquerda nesse movimento.

Se, por um lado, a socialização das idéias de Gramsci aponta para a sua presença cada vez maior entre nós, contribuindo para renovar a ciência política brasileira, observa Nogueira (1988), por outro, ela denuncia os mais diversificados usos e abusos que foram feitos do seu pensamento. Não houve, segundo o autor, uma compreensão unívoca do seu pensamento. Nas palavras do autor:

Ganhando múltiplas facetas e inúmeros porta-vozes, Gramsci foi rapidamente difundido no Brasil, mas acabou também por funcionar como 'meio' para o estabelecimento de um descompromissado flerte com o marxismo e por emprestar autoridade a idéias as mais estranhas, regra geral arquitetadas a partir de uma operação preocupada em manipular as categorias gramscianas como se se tratasse das peças de um *puzzle* cuja resolução pouco interessava (Nogueira, 1988, p. 131).

O autor também localiza o extremo impulso que o pensamento gramsciano teve a partir de meados dos anos setenta no cenário brasileiro, também nas mais variadas interpretações que lhe foram dadas. Ao mesmo tempo, porém, assinala que as variações nas interpretações do seu pensamento geraram um certo descompromisso com o movimento de transformação social, fundamento da filosofia da práxis de Gramsci. Para o autor,

seu pensamento terminou assim por ser reduzido a *conceitos*, desvinculado de qualquer dimensão doutrinária mais abrangente e sobretudo separado da perspectiva de transformação socialista e da particular teoria do Estado que fazem de Gramsci um ponto de inflexão na história do marxismo e do movimento operário (Ibidem,).

Nogueira não deixa de reconhecer, contudo, a imensa importância do pensamento de Gramsci para a renovação intelectual brasileira, principalmente dentro dos setores marxistas. Ele sustenta que Gramsci foi decisivo para tornar o pensamento marxista brasileiro mais “arejado”, superando a influência do estruturalismo e do pensamento de Althusser, assim como das “variantes funcionalistas do radicalismo liberal” (Idem, p. 135). Para o autor, com Gramsci, o marxismo brasileiro foi desmistificado, permitindo a heterodoxia do pensamento. A análise da realidade brasileira, a partir das suas categorias, acenou para novas estratégias de transformação social no Brasil.

De certa forma, Gramsci nos ajudou a entender o Brasil moderno, industrial e de massas – mas também autoritário, excludente e miserável – que tínhamos diante dos olhos e nem sempre percebíamos. Ele foi, sobretudo, decisivo para que se resgatassem entre nós o valor e a autonomia relativa da política e do fazer política, que ao longo dos anos 70 passam a ocupar o centro mesmo das preocupações teóricas marxistas e da prática de esquerda (Nogueira, 1988, p. 135).

As análises de Secco, Coutinho e Nogueira sobre a importância do pensamento de Gramsci para compreender a realidade brasileira, contribuindo para a crítica de tendências economicistas e mecanicistas que dominavam o movimento operário, põem em evidência a sua profunda sensibilidade em relação aos problemas que se encontram no nível da “superestrutura”,

assinalando-lhes talvez a mesma importância que tinham, para o processo de transformação da sociedade, os fenômenos chamados “estruturais”.

2. Hegemonia civil e a importância da organização cultural

O desenvolvimento da “sensibilidade” teórica de Gramsci para com a dimensão “superestrutural”, na qual podemos situar as questões culturais, ideológicas, o problema da escola e os fenômenos educativos, deve-se ao contexto específico em que ele amadureceu suas reflexões sobre a sociedade civil e o Estado¹³.

Foi num contexto marcado por profundas oposições políticas e ideológicas que ele travou debates com diferentes correntes de pensamento, então dominantes, sustentadas por figuras proeminentes em sua época, seja no campo teórico socialista ou liberal. A crítica realizada por Gramsci ao domínio do reducionismo econômico, presente nas teorias do movimento operário sobre a derrubada do Estado, remonta aos debates que ele travou,

¹³ Secco assim explica as noções gramscianas de Sociedade civil e Estado: “tudo aquilo que está fora da organização estatal (a sociedade política) compõe o que vulgarmente se denomina a ‘sociedade’. Para Marx, a sociedade civil é o âmbito em que se dão as relações sociais de produção e reprodução da vida material dos homens, onde estabelecem ‘contratos’, relações para organizar a produção. Para Gramsci, a sociedade civil é algo intermediário entre a estrutura econômica e o Estado. É o conjunto das instituições que difundem as ideologias e ‘cimentam’ o bloco histórico e a hegemonia da classe dominante: jornais, revistas, rádios, TV, cinema, igrejas, partidos, sindicatos, publicidade etc. O Estado ampliado abrange a sociedade política e a sociedade civil. O Estado ético é aquele capaz de adaptar a sociedade civil às exigências da economia e de elevar o conjunto da população a um nível mínimo necessário de condição intelectual, técnica e moral.” (Secco, 2002, p. 104-105)

principalmente na Itália, com teóricos que interpretaram o pensamento de Marx de uma forma mecanicista, pouco dialética. De acordo com Soares, o autor sardo apreende a limitação das teorias do movimento operário do seu tempo e, a partir de tal apreensão, pretende “formular, de modo apropriado, uma estratégia de luta para a classe trabalhadora” (Soares, 2000, p. 36).

Analisando o momento inicial em que Gramsci se depara com os entraves teóricos no movimento operário da sua época, Gruppi (1978) salienta que, em 1918, o pensador italiano “começa a apresentar-se como um socialista de novo tipo na Itália” (Gruppi, 1978, p. 49). O diferencial das posições teóricas de Gramsci pode ser compreendido quando analisamos seu próprio percurso histórico.

Desde sua infância, Gramsci se deparou com as dificuldades impostas pelas diferenças entre ricos e pobres¹⁴. Já em sua adolescência, ele observou a diferença que havia entre a Itália agrária e subdesenvolvida do Sul em oposição à Itália industrial e desenvolvida do Norte. Essas primeiras impressões serão a base de sua teorização posterior sobre a questão meridional italiana. Suas primeiras tentativas de compreensão de tal questão, conforme salienta Coutinho, o levarão cada vez mais a aprofundar seus conhecimentos sobre a situação social italiana, contribuindo para a sua inserção na militância política.

¹⁴ Para um estudo mais aprofundado sobre a história de Gramsci ver os trabalhos de Coutinho (1999), capítulos I, II e III e de Simionatto (1999), capítulo 1.

Segundo Coutinho, houve uma enorme influência do pensamento de Lênin para o amadurecimento do pensamento gramsciano. Os anos vividos por Gramsci em Moscou foram decisivos para o seu desenvolvimento intelectual e político sob vários aspectos, dentre os quais o autor destaca três. O primeiro deles deve-se à sua aproximação com a teoria revolucionária de Lênin, salientando-se aí a proposta da “frente única”. Já o segundo diz respeito ao fato de que aquela aproximação teórica ensejará o seu distanciamento e, mais tarde, o seu rompimento com a direção do movimento comunista italiano, baseado fortemente nas teses maximalistas bordiguianas¹⁵. O terceiro, finalmente, relaciona-se às formulações teóricas sobre a construção do Estado socialista que iniciam já na sua juventude, passando pelo período de militância política e, a partir das suas reflexões no cárcere, após 1926, serão ampliadas.

Soares, explica que a proposta da “frente única” deve ser entendida no quadro de análise da revolução russa, quando Lênin elabora a Nova Política Econômica (NEP). De acordo com a autora, a NEP significa o processo de democratização da economia russa, face às exigências das camadas médias camponesas, insatisfeitas com os rumos da revolução. Sendo maioria em relação aos operários urbanos, os camponeses terminaram por influenciar

¹⁵ Amadeo Bordiga foi o líder de maior prestígio do movimento operário italiano ao tempo de Gramsci. Sua corrente era denominada de “maximalista” porque defendia o “programa máximo” (Coutinho, 1999, p. 14). De acordo com tal programa, pelo fato mesmo das próprias crises e contradições internas, o capitalismo estaria fadado ao desastre e ao desmoronamento. Somente após a realização plena e o concomitante fracasso do capitalismo é que os operários assumiriam o poder do Estado. Desse modo não seria necessário nenhum esforço por parte dos trabalhadores porque a vitória estaria assegurada pelo curso natural da história. O debate de Gramsci com Bordiga, a sua influência na formação e na militância política de Gramsci, bem como a ruptura entre ambos após a aproximação de Gramsci com Lênin pode ser analisada nos trabalhos de Coutinho, (1999), Simionatto (1999) e Soares (2000), conforme indicado na bibliografia deste trabalho.

profundamente no desenvolvimento da revolução russa. Para não perder as conquistas revolucionárias e estando a Rússia cada vez mais isolada no contexto da revolução socialista internacional, mediante o fracasso das tentativas revolucionárias em outros países, explica a autora, Lênin propõe uma aliança econômica entre os operários e os camponeses para assegurar a continuidade do processo revolucionário na Rússia. Esta aliança é conhecida como “frente única”. Ela é, diz a autora, a tática formulada por Lênin para resolver o problema da *transição*¹⁶ ao comunismo na Rússia. (Soares, 2000, p. 175)

A autora analisa ainda como Gramsci, refletindo sobre esses acontecimentos na Rússia, atribuiu a Lênin a elaboração da “doutrina da hegemonia”. Ela explica que alguns historiadores consideram tanto a NEP como a “frente única”, como um “recuo” político de Lênin devido às dificuldades de direção política por parte do poder estatal sob a liderança do proletariado. Nas palavras da autora,

(...) é com base nessas políticas – a NEP e a frente única –, formuladas por Lenin ao se deparar com o problema concreto da transição, que Gramsci lhe atribui a elaboração da “doutrina da hegemonia” a qual constituiria a nova referência conceitual para compreender o Estado moderno. No seu entender, aquele mencionado “recuo” demarcava, na verdade, a passagem da *guerra de movimento* para a *guerra de posição*, passagem essa que foi captada por Lenin no

¹⁶ De acordo com a autora, Marx não entende a passagem do capitalismo ao comunismo apenas a partir da tomada do poder pelo proletariado. “Marx fala de um período de *transição*, entre a sociedade capitalista e a comunista, durante o qual ocorreria a transformação revolucionária entre as duas sociedades” (Soares, 2000, p. 161). Segundo a autora, Lênin realiza na prática, com a Revolução Russa, a teoria da *transição* de Marx.

nível político quando enfrentou a nova fase da luta de classes com aquelas medidas de caráter prático (Soares, 2000, p. 176)

O amadurecimento do pensamento de Gramsci foi profundamente influenciado pelas formulações teóricas e políticas de Lênin, sendo o que mais aproxima as concepções dos dois socialistas é a elaboração do conceito de hegemonia. Gruppi (1978) sustenta que a hegemonia é o ponto de confluência do pensamento de Gramsci com o de Lênin. Há, entretanto, um aspecto do desenvolvimento dessa noção que marcará a trajetória intelectual de Gramsci e sua ação política: trata-se de sua proposição sobre a identidade entre história e filosofia.

Gramsci considera que a hegemonia realizada por Lênin no processo revolucionário russo foi, além de uma condução política, “*um evento metafísico*” (Gruppi, 1978, p. 2). Isto significa que, para Gramsci, Lênin foi capaz de realizar *em ato* a sua teoria revolucionária e, ao mesmo tempo, transformar esse ato revolucionário numa direção intelectual. É nesse sentido que podemos entender a identidade entre história e filosofia, presente no conceito de hegemonia em Gramsci, ou seja, para ele a filosofia é história em ato.

Não obstante a formulação da identidade entre história e filosofia traga a marca da influência leniniana, a ela não se reduz. Gramsci refere-se também à tese de Engels que sustenta ser o proletariado o herdeiro da filosofia clássica alemã, que é, primeiramente, uma tese de Marx. Conforme explica Gruppi, o significado dessa tese é o seguinte: o proletariado realiza, na prática, as teses

da filosofia; as contradições filosóficas, impossíveis de serem superadas no plano especulativo, são resolvidas, na prática, pelo proletariado.

Em Gramsci, diz Gruppi, há uma relação fundamental entre aquilo que se pensa e aquilo que realmente acontece na realidade das relações sociais. Para Gramsci, acrescenta Gruppi, este é o princípio básico de entendimento da noção acerca dos nexos entre filosofia e história, teoria e prática, ou entre o lógico e o histórico. Através desse princípio básico, Gruppi mostra a relação entre as teses da filosofia clássica alemã, que definem, no plano especulativo, uma visão da sociedade, e as contradições de classe, presentes na realidade social. A filosofia da práxis terá como eixo principal, assinala o autor, a relação entre a visão filosófica e as contradições de classe na sociedade.

A superação das contradições de classe é também a superação das contradições filosóficas, que são, no nível da ideologia, a expressão de contradições sociais não solúveis por via especulativa, mas tão-somente por via revolucionária. (...) O proletariado alemão é herdeiro da filosofia clássica alemã porque traduz em realidade social o que é ainda especulativo naquela filosofia; nega, no sentido dialético do termo, e, portanto, supera a filosofia especulativa na medida em que a realiza; e a realiza na inversão da prática, na inversão revolucionária da estrutura de uma sociedade dividida em classes antagônicas (GRUPPI, 1978, p. 2).

Conforme acentua Gruppi, quando o proletariado alemão supera, no campo da ação política, o idealismo filosófico, ele abre caminho para uma nova compreensão da realidade social: a unidade entre teoria e prática coloca a política como a verdadeira filosofia, uma vez que é ação transformadora, a partir da compreensão teórica da realidade. Marx, observa Gruppi, afirma que a

verdadeira função dos filósofos não é a de interpretar o mundo, mas a de transformá-lo. Com esta tese, Marx supera a via especulativa da filosofia alemã, através da ação política revolucionária (Gruppi, 1978, p. 40).

Para Gruppi, o termo política significa, no âmbito do pensamento gramsciano, a possibilidade de superação, no campo da ideologia, da corrente filosófica dominante, através da ação transformadora. Esse é também o sentido da afirmação de Gramsci, assinalada pelo autor, de que *“Tudo é política, inclusive a filosofia ou as filosofias; e a única filosofia é a história em ato, ou seja, a própria vida”* (Gramsci, citado por Gruppi, 1978, p. 1).

A unidade entre filosofia e história, seguindo a orientação gramsciana, não significa uma igualdade entre elas, mas, dialeticamente, assimilação-superação, pois o devir histórico é uma constante produção da ação humana no mundo. Esta ação, conforme a entendemos a partir da formulação gramsciana sobre a importância da cultura para a transformação da sociedade, não é apenas a resultante de um esforço muscular-nervoso, mas a síntese de uma compreensão intelectual que articula também valores, vontades, crenças, desejos, enfim, um universo simbólico historicamente produzido pela humanidade.

É justamente porque assimila a orientação teórica de Lênin a respeito das possibilidades de transformação social, que se apresentam depois da revolução de 1917, que Gramsci vai se preocupar em distinguir as especificidades da sociedade italiana (chegando a elaborar “A questão

meridional”), evidentemente sem desconsiderar o movimento comunista mundial. A síntese marxista da relação entre o lógico e o histórico permite-lhe compreender o valor filosófico da realização da hegemonia do proletariado. De acordo com Gruppi, a hegemonia do proletariado significa “a transformação, a construção de uma nova sociedade, de uma nova estrutura econômica, de uma nova organização política e também de uma nova orientação ideológica e cultural” (Gruppi, 1978, p. 2).

A formação do intelectual de novo tipo é o fundamento da proposta da nova orientação ideológica e cultural de Gramsci. Ela é, segundo Gruppi, o sentido da formulação gramsciana acerca da revolução como reforma intelectual e moral. Também é esta a via pela qual entendemos o sentido da superação que Gramsci opera em relação às leituras deterministas da obra de Marx e Engels, feitas principalmente por seus companheiros italianos, como é o caso de Bordiga.

No que se refere à ação revolucionária como uma reforma intelectual e moral, vale a pena nos determos um pouco sobre esta formulação gramsciana, porque ela aponta para a discussão sobre a função da escola como parte da estratégia de conquista da hegemonia. Ela põe em evidência o fato de que, num processo revolucionário, somente a consciência crítica, por parte da sociedade, acerca do movimento histórico concreto, traduzido pela unidade entre a teoria e a prática, é capaz de orientar a ação transformadora da sociedade.

Deve existir aquela unidade de teoria e ação sobre a qual Lênin insiste, como também o faz Gramsci. Sem essa unidade de teoria e ação, a hegemonia é impossível, porque ela só se dá com a plena consciência teórica e cultural da própria ação; com aquela consciência que é o único modo de tornar possível a coerência da ação, de emprestar-lhe uma perspectiva, superando a imediaticidade empírica (Gruppi, 1978, p. 11).

Gramsci observou, a partir da influência de Lênin, que cada mudança social na história foi precedida de um intenso processo de mudança de mentalidade por parte dos sujeitos envolvidos na transformação. A mudança de mentalidade, conforme explica Coutinho, caracteriza a superação do momento anterior à transformação, tanto do ponto de vista dos conceitos como do da ação. Assim é o caso, por exemplo, da Reforma protestante e da Revolução Francesa. Gramsci, analisa esses acontecimentos históricos contrapondo-os ao *Risorgimento*¹⁷ italiano.

¹⁷ O *Risorgimento*, de acordo com a explicação de Coutinho, foi “o movimento de unificação nacional, realizado em meados do século XIX, dirigido pela burguesia liberal moderada (italiana), em aliança com os grandes setores latifundiários e sob a égide da monarquia piemontesa” (Coutinho, 1999, p. 66). É a partir da análise desse movimento de unificação da sociedade italiana, realizado a partir de cima com a correspondente exclusão das demais camadas sociais que Gramsci, segundo Coutinho, elabora a noção de “revolução passiva” ou “revolução restauração”. Tal noção significa para o autor sardo, na visão de Coutinho, justamente o “processo de transformação que exclui da participação no novo bloco de poder das forças democráticas e populares, das forças interessadas na completa erradicação dos restos feudais e, como tal, numa revolução agrária que integre os camponeses na economia capitalista moderna e os atraia para a esfera da hegemonia burguesa e democrática” (Ibidem). Em outro trabalho, Coutinho, realiza uma brilhante reflexão da categoria gramsciana de “revolução passiva” na análise da realidade brasileira. Ele demonstra como também no Brasil a estratégia de transformação pelo alto foi amplamente utilizada pela elite brasileira (Coutinho, 1988, p. 103).

Em seu trabalho sobre Gramsci e o Brasil, Secco assim explica tal noção: *Risorgimento*: “Movimento político-militar que levou à unificação da Itália em meados do século XIX, precisamente sob o comando da Casa de Savóia (monarquia piemontesa) e do moderado Cavour, chefe da direita histórica. O pano de fundo da unificação, implícito em Gramsci, é a transformação econômica que permite à Itália se modernizar industrialmente, espraia a relação assalariada de trabalho e tornar o país efetivamente capitalista. A unificação política representa o conjunto de mudanças institucionais e da superestrutura que permite remover as travas regionais e feudais, e os interesses localistas que impediam a emergência da infra-estrutura capitalista. Entretanto, a Itália não seguiu a via revolucionária ou jacobina, mas a via reformista” (Secco, 2002, p. 104).

A Reforma protestante é um fenômeno significativo porque envolve os costumes e cria uma nova relação entre cultura e sociedade. A Revolução Francesa, conforme esclarece Gruppi, por envolver diversos estratos sociais, na cidade e no campo, não apenas modificou a estrutura do Estado, como também o modo de pensar as orientações ideológicas e o modo de conhecer.

Ao comparar as especificidades daqueles eventos históricos, os quais contaram com uma ampla base social para se realizarem, com o *Risorgimento* italiano, acentua Coutinho, Gramsci identifica este último como um movimento de cúpula, marcado pelo distanciamento entre intelectuais e povo e que muito pouco ou em nada modificou a relação entre cultura e sociedade.

Excluindo as massas populares, renovando o país 'pelo alto', o Risorgimento gerou na Itália um processo de modernização conservadora. Daí por que outro dos termos usados por Gramsci para caracterizá-lo é o de 'revolução restauração', querendo com isso indicar que, ao desenvolvimento das forças produtivas, corresponde a conservação de elementos atrasados das relações sociais (Coutinho, 1999, p. 66).

Destacando o elitismo do *Risorgimento*, diz Coutinho, Gramsci compreende melhor as exigências apresentadas pela noção de hegemonia, a respeito da relação entre intelectuais e povo, e percebe que elas não faziam parte das concepções presentes nas alas maximalistas e reformistas do movimento comunista italiano. Uma vez que o *Risorgimento* não produziu, na esfera da cultura, os mesmos efeitos produzidos pela Reforma protestante e pela Revolução Francesa, explica o autor, Gramsci entende que a estratégia para a conquista da hegemonia não deve se restringir exclusivamente à esfera

da estrutura econômica, mas como uma síntese dialética entre a estrutura e a superestrutura política, mediada pela cultura.

Um outro elemento, assinalado por Gruppi, para destacar o processo através do qual Gramsci supera a leitura economicista acerca da relação entre a infra-estrutura econômica e a superestrutura política, dominante no movimento operário de sua época, é a sua releitura de Marx. No prefácio que o autor alemão escreve para a sua obra *Contribuição à crítica da economia política*, ele afirma que a estrutura — base econômica — determina uma superestrutura política, moral e ideológica¹⁸. Gruppi afirma que, para Gramsci, essa é uma afirmação de caráter gnosiológico, no sentido de que indica o processo através do qual se formam as idéias, as concepções do mundo.

O caráter gnosiológico que Gramsci evidencia na formulação de Marx, ressalta Gruppi, fá-lo identificar a contribuição de Lênin para a filosofia da práxis. Para Gramsci, Lênin não apenas teorizou sobre a ditadura do proletariado, mas também enfrentou o problema praticamente, fazendo progredir a filosofia como prática política. Com esta realização, Lênin abriu uma nova possibilidade para a filosofia, ou seja, ela

¹⁸ A partir das suas reflexões sobre a filosofia do direito de Hegel, Marx escreve: “O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de fio condutor aos meus estudos, pode ser formulado em poucas palavras: na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual.” (Marx, 1987, p. 30)

não mais procede simplesmente através de conceitos, de uma espécie de partenogênese dos próprios conceitos, mas a partir da estrutura econômica, das transformações ocorridas nas relações de produção, numa contínua relação dialética entre base econômica, estrutura social e consciência dos homens (Gruppi, 1978, p. 4).

A partir da influência das posições que Lênin assume depois da revolução de 1917, como mostram as análises de Gruppi, Gramsci opera um salto qualitativo a respeito da relação entre estrutura e superestrutura, tal como vinha sendo interpretada na Segunda Internacional, isto é, que a superestrutura seria mera “ilusão” ou “aparência”.

Apesar de procurar evidenciar o salto qualitativo que Gramsci dá em relação ao entendimento da relação dialética entre estrutura e superestrutura, Gruppi ainda entende que Marx apresenta uma interpretação economicista dessa relação. Este já não é, por exemplo, o entendimento apresentado na leitura de Soares e de Coutinho sobre a referida questão. Soares, por exemplo, mostra que Gramsci faz uma releitura do “Prefácio” e distingue duas dimensões da interpretação de Marx sobre o problema da relação entre estrutura e superestrutura. Uma delas refere-se ao problema “gnosiológico”, mencionado por Gruppi. Entretanto, a autora não considera que Gramsci veja em Marx uma compreensão economicista dos vínculos entre estrutura e superestrutura. Ao contrário, quando Gramsci ressalta que Marx diz que os homens tomam “consciência dos conflitos sociais no campo das superestruturas”, ele está atribuindo um valor às superestruturas, desconhecido nos debates da Segunda Internacional, que via as superestruturas apenas como “aparências”, “ilusão”. Já a segunda dimensão apresentada por Gramsci sobre os nexos entre

estrutura e superestrutura, diz respeito a um “princípio de polêmica”. Ao escrever o “Prefácio”, Marx estava polemizando com o idealismo, segundo o qual são as idéias que movimentam o real. Por causa da polêmica, Gramsci enfatizará o papel da estrutura na conformação das idéias. Mas não como princípio gnosiológico e sim de polêmica. É o que, na opinião de Soares, ressalta Gramsci no famoso “Prefácio” de Marx (Soares, 2000, p. 55-69).

No que diz respeito à interpretação de Coutinho sobre o mesmo problema da relação entre estrutura e superestrutura no pensamento gramsciano, ele entende que a formulação de Gramsci tem uma base metodológica¹⁹ que vai lhe abrir uma série de novas perspectivas para a teorização e a condução do movimento proletário italiano. Isso lhe permitirá dizer que a estratégia de assalto direto ao Estado, formulada por Marx e Engels no “Manifesto do Partido Comunista”, desde 1848, que Gramsci explica como a fórmula da guerra de movimento, perde o sentido. Perde o sentido porque Gramsci propõe a noção de guerra de posição para diferenciar sua estratégia de luta operária da estratégia proposta por Marx em 1848. No Estado teorizado por Marx, não havia o alargamento das instituições civis, como o partido político, os sindicatos, o sufrágio universal. Devido a isso é que se denomina tal modelo de Estado como “Estado restrito”. Daí sua proposta revolucionária

¹⁹ Em seu trabalho as *observações metodológicas sobre os cadernos do cárcere*, Coutinho, analisando a compreensão de Gramsci da ontologia marxista do ser social, a partir da problemática da socialização da produção, no que se refere às relações entre economia e política, escreve: “Quanto mais se ampliar a socialização da política, quanto mais a sociedade civil for rica e articulada, tanto mais os processos sociais serão determinados pela teleologia (pela vontade coletiva organizada) e tanto menos se imporá a causalidade automática e espontânea da economia. Gramsci apreendeu com grande lucidez esse fato histórico ontológico, colocando-o inclusive na base de sua formulação da estratégia específica de transição ao socialismo nas sociedades ‘ocidentais’” (Coutinho, 1999, p. 99).

basear-se no assalto direto ao Estado, conhecida como “Guerra de Movimento”. Gramsci, vivendo num momento em que o capitalismo já havia experimentado transformações estruturais, tais como a organização dos trabalhadores e a sua reivindicação de maior participação na vida social, analisará a proposta de Marx e, a partir da influência de Lênin, elaborará uma nova forma de luta baseada na cultura. Ele propõe a passagem da proposta do assalto direto ao Estado à conquista da hegemonia civil.

Assim, considerando que a fórmula da “guerra de movimento”²⁰, se esgotou desde a Comuna de Paris (1870) e a Revolução Soviética (1917), Gramsci apresenta, uma nova fórmula revolucionária, para o contexto do Estado ampliado. Trata-se da configuração que o Estado vai assumindo no final do século XIX. É o momento em que as instituições civis, representativas dos diversos segmentos sociais, passaram a disputar a direção política do Estado. Tais instituições civis, as quais Gramsci denominava de “aparelhos de hegemonia civil” são, dentre outras, o partido político, o sindicato, a escola, a

²⁰ Em seu trabalho, Secco assim define os dois conceitos: Guerra de Movimento: “Incursoes e retiradas rápidas no território inimigo. Até o fim do século XIX baseava-se na mobilidade das tropas de cavalaria, que podiam ter grande velocidade de ataque e fuga. Foi predominante na guerra franco-prussiana. Na Segunda Guerra (1939-45), foi uma estratégia permitida pelo uso de carros blindados alemães que romperam as linhas defensivas da França (linha Maginot) e União Soviética (linha Stalin). Seu uso foi importante também nas inúmeras guerras civis e revoluções. Na atividade política e sindical pôde ser estabelecido um paralelo com grandes manifestações, greves e eleições parlamentares.” (...) Guerra de posição: “Guerra de posição implica sistema de trincheiras, organização industrial e técnica, metralhadoras, recursos logísticos abundantes, grande massa de homens que agem como massa e não em pequenos grupos. Na Guerra Européia (1914-18) foi uma luta de trincheiras com uso da metralhadora. Durante a Guerra Fria, voltou a ser dominante com o uso de mísseis teleguiados. Neste tipo de guerra, como na política, o assédio é mútuo e constante. Desse modo, a política ocidental deixou de permitir o uso inicial da guerra de movimento (insurreição armada), pois a retaguarda do Estado, representada pela sociedade civil, impõe o confronto de amplas organizações de massas e de vários meios de difusão ideológica. Na política, leia-se: sistema de instituições civis (sindicatos, igrejas, jornais, rádio, etc.), recursos financeiros para a sustentação da luta política, partido de massa (Secco, 2002, p. 99-100).

Igreja. A estratégia da luta política, no contexto do Estado ampliado, está baseada na compreensão de que não é preciso que um grupo social seja dominante para começar a lutar no sentido de ser dirigente, isto é, de buscar a realização da hegemonia, o que poderia colocar o proletariado na condição de classe dirigente e, assim, conquistar, cada vez mais, a direção do Estado. A conquista do Estado, continua Coutinho, tornaria o proletariado classe dominante e dirigente. Esta estratégia Gramsci denominou de “guerra de posição” ou “fórmula da hegemonia civil”.

Assim, a análise de Gramsci sobre a “fórmula da hegemonia civil”, articulada ao problema do bloco histórico, conduziu-o a procurar desenvolver perspectivas voltadas à conquista da hegemonia do proletariado no contexto do Estado ampliado. Situam-se, aí, suas enormes contribuições teóricas para analisar a questão da escola na atualidade, como instância de construção da hegemonia da classe trabalhadora.

Entendemos, assim, que a adoção de referenciais teóricos de Gramsci na análise do problema da educação e da escola, no Brasil, especialmente nos anos oitenta, vincula-se à contribuição por ele apresentada para focalizar, no âmbito do pensamento socialista, questões que se situam no nível da cultura. O lugar que Gramsci confere à cultura advém de sua análise sobre o conceito de “bloco histórico”, no qual as ideologias ocupam lugar de “cimento” da sociedade. O “bloco histórico”²¹, para Gramsci, conforme observa Gruppi

²¹ Em seu trabalho sobre a recepção de Gramsci no Brasil, Lincoln Secco dedica uma parte para definir alguns conceitos gramscianos. No caso da noção gramsciana de “bloco histórico”, escreve o autor: “Expressão inspirada em Georges Sorel. Unidade orgânica da infra-estrutura e das superestruturas. O vínculo social entre as classes no seio do modo de produção enquanto

representa a totalidade entre estrutura e superestrutura, é uma visão da “sociedade que se apresenta como totalidade e como uma totalidade que deve ser abordada em todos os seus níveis” (Gruppi, 1978, p. 78)

Gramsci considera que, para assumir a direção do processo histórico de transformação da sociedade, as camadas subalternas precisam conquistar a visão da sociedade como totalidade integrada. Isso não acontece, entretanto, de forma espontânea, mas é fruto de uma estratégia cultural e política. Tal estratégia fundamenta-se na passagem de um nível inferior de compreensão do mundo (senso comum), por parte das classes subalternas, para uma consciência crítica (filosófica) da realidade social, processo este que é definido por Gramsci como “catarse”²².

Gramsci considera que, para a conquista da hegemonia, é preciso que as massas populares realizem aquele processo catártico de superação do momento meramente corporativo. Isso não é possível enquanto elas estiverem sob o domínio de concepções de mundo contrárias à formulação de um projeto próprio de poder. Com o objetivo de analisar as “concepções do mundo” existentes, ele as distingue em diversos graus, abrangendo a ideologia, a

portadoras de papéis sociais definidos na economia, e seu papel subjetivo, voluntário, na organização estatal, é feito pelos intelectuais e instituições da sociedade civil que ajudam a manter a hegemonia da classe dominante. Assim, bloco histórico é, aparentemente, uma espécie de aliança de classes, tanto na produção econômica, quanto na política. Porém, é mais do que uma simples aliança, porque pressupõe que a base e as superestruturas não são realmente, nem cronologicamente, separáveis. Em consequência disso, as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma. Um programa político deve assentar-se nas necessidades históricas concretas (materiais) do conjunto de classes sociais que compõem o bloco histórico e que deverão dirigir a sociedade (Secco, 2002, p. 98).

²² Secco explica a definição de catarse como: “Forma pela qual reivindicações corporativas tornam-se um projeto nacional. Para Gramsci, ‘Pode-se empregar o termo catarse para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político’” (Secco, 2002, p. 98).

ciência, a filosofia, o senso comum, a religião e o folclore.

De acordo com a explicação de Secco, o conceito de ideologia, formulado por Gramsci,

(...) não tem apenas o mesmo valor negativo, apresentado pela interpretação marx-engelsiana, exposta em *A ideologia alemã* (visão invertida e falsa do real), mas adquire uma positividade expressa em várias dimensões. Ela tem um caráter ontológico-social. É a mediação imprescindível das instituições da sociedade e do Estado. É parte constitutiva das superestruturas e assume várias formas, dependendo do grau de coerência. Assim, o cristianismo apresenta um aspecto teológico e doutrinário como filosofia, mas, por meio de seus intelectuais e de sua 'política', tornou-se uma força social de massas ao fazer-se senso comum na forma de credices populares. Igualmente, o marxismo é forma 'filosófica' do movimento socialista. Pela mediação de sua 'política' e de seus intelectuais (os partidos), ele atinge as massas na forma de senso comum. Entretanto, para transformar a sociedade, precisa elevar os simples ao nível da filosofia. Desse modo, filosofia, senso comum, religião, folclore são formas de ideologia. E a política é a mediação entre essas formas. Por fim, a ideologia tem uma natureza axiológico-normativa, é uma norma de conduta prática, uma moral, uma forma de pensamento e ação que confere dignidade aos seus adeptos, como é o caso das religiões. (Secco, 2002, p. 102)

Gramsci conceitua a ideologia como um terreno contraditório, que tanto serve para escamotear a realidade como também para esclarecê-la, possibilitando a tomada de consciência dos conflitos sociais. É nesse quadro conceitual que ele propõe a superação do senso comum, em busca de uma concepção de mundo superior, a filosofia, distinguindo esses dois graus de compreensão do mundo ao dizer:

A filosofia é uma ordem intelectual, o que nem a religião nem o senso comum podem ser. (...) Na filosofia, destacam-se notadamente as características de elaboração individual do pensamento; no senso comum, ao contrário, destacam-se as características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular (Gramsci, 1999, pp. 96 e 100-101).

A idéia de que os seres sociais são capazes de superar um momento inferior (senso comum) de elaboração da realidade e passar a um momento superior (filosofia) aparece em dois momentos: quando Gramsci considera que todos os homens são filósofos porque, na mais simples e espontânea manifestação de uma atividade intelectual, está contida uma determinada concepção do mundo e quando mostra que essa concepção do mundo simples e espontânea deve ser criticada. Nas palavras do autor,

Criticar a própria concepção do mundo 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. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um 'conhece-te a ti mesmo' como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer, inicialmente, essa análise. (Gramsci, 2000, p. 94)

A passagem de uma concepção do mundo desorgânica e ocasional a uma concepção sistematizada da realidade, para Gramsci, segue a mesma lógica da unidade entre a teoria e a prática, premissa metodológica da filosofia da práxis. Ele quer saber justamente como transformar uma visão espontânea da realidade em uma concepção do mundo crítica e coerente, que oriente a

ação política dos homens na sociedade, capaz de lhes proporcionar a direção política do Estado, isto é, a conquista da hegemonia civil.

A religião, que é para Gramsci também uma concepção do mundo, será analisada por ele a partir das suas reflexões sobre a filosofia de Benedetto Croce²³. Um aspecto da análise de Croce sobre a religião, salientado por Gramsci, refere-se ao fato de que

a religião é uma concepção da realidade com uma moral conforme a esta concepção, apresentada em forma mitológica. Portanto, é religião toda filosofia, ou seja, toda concepção do mundo, na medida em que se tornou 'fé', isto é, em que é considerada não como atividade teórica (de criação de um novo pensamento), mas sim como estímulo à ação (atividade ético-política concreta, de criação de nova história) (Gramsci, 1999, p. 289).

O "estímulo à ação" corresponde, ao nosso ver, ao sentido impresso por Gramsci à idéia da concepção do mundo que tem uma moral que lhe é adequada. É, conforme assinala Gruppi, um dos fundamentos principais extraídos por Gramsci das análises de Croce sobre a religião e que será articulado às suas reflexões sobre o problema do bloco histórico, isto é, ao problema da quebra do "cimento" ideológico que mantém as classes subalternas sob a direção de um grupo dominante.

²³ Para uma compreensão mais aprofundada das reflexões de Gramsci sobre a filosofia de Benedetto Croce, os interessados podem remeter-se aos trabalhos de Gruppi (1978), Semeraro (1999) e de Soares (2000), bem como ao volume 1 dos Cadernos do Cárcere, publicado no Brasil pela Editora Civilização Brasileira, com edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henrique, conforme indicado nas referências bibliográficas deste trabalho.

Desde a sua mocidade, Gramsci interessou-se pelos movimentos culturais. Já na maturidade, conforme explica Soares, o fascínio exercido pelos movimentos culturais moveu o pensador sardo a procurar criar condições para a *organização da cultura* (Soares, 2000, p. 378). É esse o fundamento, sustenta a autora, das reflexões de Gramsci sobre os grandes movimentos culturais ocorridos na história, como a Reforma Protestante, o Renascimento e a Revolução Francesa.

Gramsci quer saber como as massas populares podem “se apropriar do grande patrimônio cultural legado pela história social e procurar tornar concretas, através da organização de um vigoroso movimento educacional, as conquistas liberais burguesas, como a ‘liberdade de pensamento’” (Ibidem).

As reflexões de Gramsci sobre a religião, principalmente no que se refere à Igreja Católica, ocupam um lugar importante no contexto do seu pensamento. São elas que lhe permitem analisar como, através da ideologia, a Igreja foi capaz de manter a sua unidade e a coesão entre os fiéis. Conforme explica Soares, o autor dos cadernos se inspira na organização da Igreja Católica porque ela foi capaz de ser hegemônica ao buscar impedir divisões internas, que, caso não fossem superadas, a teriam enfraquecido.

As análises de Gramsci sobre a concepção do mundo e sua relação entre o pensar e o agir o conduzem a estudar o problema da unidade ideológica no bloco social, levando-o a investigar a relação entre os “intelectuais” e as “almas simples” na Igreja Católica. O autor ressalta que a

Igreja Católica precisa manter a unidade orgânica entre as camadas religiosas (intelectuais) e os simples, para não enfraquecer sua hegemonia. Foi sua luta para impedir que se formassem duas religiões, pela dissociação entre tais camadas, que a manteve forte (Gramsci, 1999).

Consideramos que o problema da unidade entre os intelectuais e os simples é importante para compreender a aproximação/distinção que Gramsci opera entre a filosofia e o senso comum. Para ele, a filosofia é um modo de elaboração individual do pensamento, uma forma de interpretar a realidade histórica por meio do pensamento sistemático, esforço individual e disciplinado do pensamento, o que nem a religião e nem o senso comum o são (Gramsci, 1999). Tal unidade seria, na visão do autor, uma estratégia para elevar a consciência filosófica, por parte dos simples, possibilitando-lhes um modo de analisar a realidade histórica de forma crítica.

Outra noção fundamental para a compreensão da estratégia de conquista da hegemonia é a de “conformismo”. Ela significa o “pertencimento” do indivíduo, a partir da sua concepção do mundo, a um determinado grupo social que “compartilha” um mesmo modo de pensar e de agir (Gramsci, 1999, p. 94). Um aspecto de tal noção, que o pensador sardo articula à questão da hegemonia, refere-se ao problema da “linguagem”.

Na formulação gramsciana sobre as concepções do mundo, a linguagem ocupa um lugar de destaque. Em primeiro lugar, porque o autor a considera não um conjunto de expressões vazias de significado, mas um “conjunto de

noções e de conceitos determinados” (Gramsci, 1999, p. 93). Para ele, a linguagem empresta sentido a uma determinada concepção do mundo, que é fundamental para o trabalho de convencimento das massas populares, momento importante na estratégia de conquista da hegemonia. Em segundo lugar, é através dela que ele situa o conformismo no qual o sujeito está inserido. Quanto mais restrita a linguagem de cada um, observa Gramsci, mais restritos são os seus interesses, portanto, maiores serão as dificuldades de superação da visão de mundo como também a formulação de uma proposta de transformação da realidade por parte desse sujeito.

O autor também analisa a língua culta em oposição ao dialeto. Seu objetivo é o de demonstrar que é o conhecimento da primeira, isto é, da língua nacional e, se possível, também o conhecimento das línguas estrangeiras e de outras culturas, que possibilita ao indivíduo construir uma concepção do mundo crítica e coerente²⁴. O dialeto, na sua opinião, exprime uma visão anacrônica, restrita e provinciana da realidade. Para o autor, mesmo que o indivíduo não tenha acesso às outras línguas, ele deve compreender profundamente a língua nacional, porque

Uma grande cultura pode traduzir-se na língua de outra grande cultura, isto é, uma grande língua nacional historicamente rica e complexa pode traduzir qualquer outra grande cultura, ou seja, ser uma

²⁴ Ao nosso ver, a análise de Gramsci sobre a linguagem já aponta para a questão da escola como parte da estratégia de conquista da hegemonia na medida em que a formação da linguagem culta e o conhecimento das outras línguas são parte da função da escola. Logo, teoricamente, ela participa, através da transmissão da língua nacional e das outras línguas, do processo de superação do senso comum e da formação da consciência filosófica. Consideramos teoricamente porque se deve levar em conta o projeto político a partir do qual a escola se insere historicamente na realidade social, seja para mantê-la ou transformá-la.

expressão mundial. Mas, com um dialeto, não é possível fazer a mesma coisa (Gramsci, 2000, p. 95).

O problema da linguagem e das concepções do mundo está vinculado não apenas à questão da estratégia de conquista da hegemonia. Tal estratégia vincula-se também ao entendimento, por parte dos sujeitos sociais, de que a própria linguagem é uma realização histórica. Daí a importância que tem a historicidade no âmbito da estratégia gramsciana para a conquista da hegemonia. O autor dos cadernos considera que não é possível a análise filosófica da realidade dissociada da sua compreensão histórica. A dissociabilidade entre filosofia e história leva, na sua visão, ao anacronismo porque, para ele, é impossível pensar o presente com um pensamento cuja matriz está presa ao passado, portanto, superada (Gramsci, 2000, p. 94-95). A noção de historicidade, na visão do autor, não está dissociada de outras duas noções: a de “intelectual” e a de “política”.

A produção e a divulgação de novas concepções do mundo, com vistas à superação do conformismo, não se dão espontaneamente, mas a partir da ação permanente do sujeito na realidade histórica, que é o que Gramsci denomina de “política”. O sujeito que faz política é aquele que participa permanentemente na vida prática das massas e dela colhe os elementos para a elaboração teórica, transformando-os em novas concepções do mundo. É o “intelectual”.

Uma nova interpretação da realidade não pode, observa Gramsci, restringir-se ao domínio de um pequeno grupo, mas, para ser hegemônica,

deve ser disseminada pela sociedade (Gramsci, 1999). Somente assim ela pode transformar-se numa orientação para a ação que vise transformar a realidade, isto é, numa norma de conduta adequada a uma nova realidade. Este é também o sentido da noção de “reforma intelectual e moral” proposta por Gramsci. Para ele, é pela via da política que uma concepção do mundo pode ser historicamente assimilada pela sociedade de forma crítica e coerente.

A relação entre filosofia (concepção do mundo) e história (realidade) é mediada pela política (busca do convencimento, busca do poder). É por isso que Gramsci vai dizer que, nas novas condições da guerra de posição a luta política é eminentemente uma luta ideológica, uma luta entre concepções do mundo diversas, uma luta pela hegemonia.

A nossa abordagem sobre os conceitos de concepção do mundo, bloco histórico, intelectual, política, historicismo, reforma intelectual e moral foi realizada com o intuito de mostrar a importância que Gramsci atribui às “superestruturas” no processo de conquista da hegemonia. Esta, para ele, expressa-se não apenas no domínio de um determinado grupo social, mas também na sua capacidade de exercer a direção cultural da sociedade para a realização do seu projeto político. Ele propõe que as classes subalternas conquistem a hegemonia e entende que a escola é uma das mais importantes organizações culturais que possibilitaria a difusão de uma nova concepção de mundo, o marxismo. A “filosofia da práxis”, entretanto, “só pode apresentar-se, inicialmente, em atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de

pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente)” (Gramsci, 1999, p. 101).

O interesse de Gramsci em desenvolver o conceito de hegemonia, focalizando o problema das concepções do mundo, relaciona-se à sua preocupação com as formas através das quais uma determinada formação social se mantém ou pode ser transformada. Gramsci questionava as teorias que, ao seu tempo, supervalorizavam o modo econômico de produção como instância determinante na consolidação de uma sociedade, chamando-as de economicistas. Por isso, esforça-se em elaborar a noção de bloco histórico, o qual representava, para ele, a relação discordante e contraditória entre estrutura e superestrutura, entre economia e política (Gruppi, 1978, p. 78).

Entender como o movimento de idéias, no nível da superestrutura, atuava no sentido de “cimentar” o bloco histórico e também como ocorria a quebra de tal “cimento”, dando origem a um novo bloco histórico, é uma das principais questões no seu estudo sobre a hegemonia. Trata-se, assim, de um estudo que resulta de sua crítica ao domínio do reducionismo econômico nas teorias do movimento operário sobre a derrubada do Estado e manifesta o seu intento de identificar novas possibilidades para a transformação da sociedade.

O questionamento de Gramsci sobre a força das “concepções do mundo” – explorando o sentido da reflexão de Marx, segundo a qual as “crenças populares” (Gramsci, 1978) podem ganhar força “granítica” capaz de derrubar sólidos sistemas ideológicos, como aconteceu por ocasião da reforma

protestante – culmina no conceito de “reforma intelectual e moral” e possibilita-lhe distinguir a escola como uma das mais importantes organizações da sociedade civil, pelas suas possibilidades de movimentar idéias, concepções do mundo.

Tendo apresentado as principais linhas da formulação teórica que leva Gramsci a criticar o determinismo econômico e a desenvolver o conceito de hegemonia, vendo na escola uma das principais instâncias para a conquista da hegemonia civil, focalizaremos, no próximo capítulo as contribuições do seu pensamento para a análise da cultura e da educação no Brasil. Nesse sentido, abordaremos sua formulação sobre a escola como um aparelho de hegemonia civil, bem como as interpretações que foram feitas do seu pensamento por parte de alguns educadores brasileiros.

Capítulo II

Contribuições do pensamento gramsciano para a análise da cultura e da educação no Brasil

No capítulo anterior, examinamos a chegada das idéias de Gramsci ao Brasil e sua importância para a ruptura com tendências deterministas, no âmbito do movimento operário, na leitura da realidade social e política do Estado capitalista. Mostramos também como o autor valoriza a organização cultural, como parte de sua formulação teórica sobre as relações entre Estado e sociedade civil que se desdobra na estratégia da hegemonia civil, para a qual a escola tem um papel fundamental. Já no presente capítulo, examinamos como o problema da educação e da escola foi lido no Brasil, à luz do referencial gramsciano. O capítulo se desdobra em duas partes que foram construídas com base numa revisão bibliográfica dos trabalhos de Soares (2000) e Simionatto (1999). Na primeira parte, focalizamos as concepções de Gramsci sobre a escola unitária e, na segunda, algumas tendências do debate sobre suas contribuições teóricas para a análise da educação no Brasil. Assim, inicialmente, situamos as reflexões de Gramsci sobre o conceito de hegemonia, o qual passou a ser largamente adotado, durante a década de oitenta, como referência para o exame do problema da educação. É um conceito que marca um diferencial com relação às categorias que predominavam desde a segunda metade dos anos setenta, inspiradas na teoria althusseriana dos “aparelhos ideológicos de Estado”. A discussão do conceito de hegemonia desemboca na

concepção gramsciana da escola unitária. Em seguida, apresentamos as análises feitas por Soares e Simionatto dos educadores brasileiros, Dermeval Saviani, Lucília Machado, Moacir Gadotti e Paolo Nosella, que operaram com as categorias gramscianas e delas extraíram as contribuições para as suas leituras da realidade educacional brasileira.

1. A escola como “aparelho privado de hegemonia”

Considerando a escola como um “aparelho ideológico do Estado”, Althusser (1985) afirma que a mesma contribui, através da reprodução da ideologia burguesa, para a manutenção da burguesia no poder. Bourdieu e Passeron (1975), sociólogos franceses que também tiveram grande influência sobre a análise da educação brasileira na década de setenta²⁵, analisam a escola como uma instituição que reproduz a ideologia burguesa, contribuindo para a manutenção dessa classe no poder. Tratam-se de interpretações sobre a escola que podem ser consideradas expressão daquele economicismo no interior do marxismo, criticado por Gramsci ao analisar as correntes do movimento operário italiano, lideradas por Amadeo Bordiga, que supervalorizavam o modo econômico de produção (estrutura) como instância

²⁵ Influência que se estende aos dias atuais, particularmente na figura de Bourdieu analisada também em sua obra *A economia das trocas simbólicas*, referenciada ao final desse trabalho.

Excluído: “

Excluído: ”

Excluído: conforme

Excluído: desse

determinante da sociedade, desconsiderando a importância das ideologias (superestrutura).

Desenvolvendo a teoria da escola como um aparelho de hegemonia civil, Gramsci supera o dogmatismo das interpretações de cunho economicista e “determinista” sobre a escola. O autor apresenta uma concepção dialética da escola, entendendo-a como uma instituição da sociedade civil que reproduz o conjunto das contradições sociais, tanto as ideologias da classe dominante como as das classes subalternas e, através desse movimento, também pode atuar como importante instituição para produzir e difundir concepções de mundo contrárias às ideologias dominantes²⁶.

Assim, em lugar de reduzir a escola à reprodução da sociedade capitalista, Gramsci a vê como uma organização plena de contradições. Se ela é utilizada pela burguesia para garantir o seu domínio cultural, também pode servir ao proletariado em suas estratégias para a conquista da hegemonia. Há, na reflexão gramsciana, uma estreita relação entre a conquista da hegemonia, pelo proletariado, e as estratégias para a realização de tal projeto. A elaboração do conceito de hegemonia, como parte integrante de uma nova concepção do Estado e das estratégias para mudá-lo, encerra uma discussão ampla e profunda que o pensador sardo realizou não apenas com diversas

²⁶ No que tange aos canais de transmissão da ideologia dominante, diz Gruppi: “Vemos assim a ideologia das classes ou da classe dominante chegar às classes subalternas, operária e camponesa, por vários canais, através dos quais a classe dominante constrói a própria influência ideal, a própria capacidade de plasmar as consciências de toda a coletividade, a própria hegemonia. Um desses canais é a escola. Gramsci dedica sua atenção a esse canal. Indica, na divisão entre escola profissional e escola ginásial, a fratura típica, de classe, da escola italiana: a escola profissional para os que irão trabalhar em posições subalternas e o ginásio-colégio para os quadros dirigentes da sociedade.” (GRUPPI, 1978, p.68).

Excluído: “

Excluído: ,

Excluído:

correntes do pensamento do seu tempo, como também com outras correntes que marcaram a história do pensamento mundial.

A nossa escolha em tratar do problema da estratégia gramsciana para a conquista da hegemonia, articulada à questão da unidade entre filosofia e história – o que remete ao problema da reforma intelectual e moral – está no fato de que, em tal problemática, estão presentes as reflexões gramscianas sobre a escola.

Refletindo sobre a proposta gramsciana da “escola unitária”, Soares analisa as premissas teóricas do conceito de “Estado ampliado” e o contexto histórico e conceitual de desenvolvimento da fórmula da hegemonia civil. A autora, então, apresenta as análises de Gramsci sobre o problema da escola, verificando as diversas propostas escolares a partir das quais ele retirou suas reflexões.

No plano da hegemonia civil é que a escola se apresenta, diz a autora, como um importante aparelho privado de hegemonia. Por isso, contextualiza histórica e conceitualmente o desenvolvimento feito por Gramsci da fórmula da hegemonia civil, com o objetivo de analisar a proposta educacional gramsciana denominada de “escola unitária”. Não se trata de *mais uma* proposta educacional, ressalta a autora, mas de uma elaboração de Gramsci, profundamente enraizada numa visão histórica, situada no contexto da relação entre sociedade política e sociedade civil, relação esta teorizada por ele como a base do Estado ampliado.

Interpretando o desenvolvimento teórico de Gramsci sobre o Estado, a autora mostra que, diferentemente do Estado “restrito”, o Estado ampliado é marcado pelo avanço e pelo fortalecimento do movimento operário, no qual este participa de forma mais ativa da disputa pela direção do Estado. O Estado “restrito” corresponde à formulação de Marx e se caracteriza pela não existência de uma sociedade civil organizada que interfere nas decisões políticas. Já no “Estado ampliado”, o avanço conquistado pelas lutas históricas, empreendidas pelos trabalhadores, força a burguesia a lhes conceder maior participação política, nas diferentes instituições da sociedade civil e, assim, influir também nas políticas públicas do Estado.

É no contexto de passagem do Estado restrito para o Estado ampliado que o confronto político entre as classes sociais fundamentais passa a se desenvolver, acentuadamente, no terreno dos embates ideológicos, que ocorrem no âmbito das instituições da sociedade civil, a qual começa a se ampliar enormemente. A luta entre as classes sociais, assim, ganha um novo elemento: as estratégias de busca do consentimento, através da difusão de concepções de mundo distintas, isto é, através da luta ideológica, com vistas à obtenção/manutenção da hegemonia.

É nesse quadro que a escola se torna um dos espaços fundamentais da luta hegemônica, observa a autora. Frente aos impasses enfrentados pelos grupos dominantes no final do século XIX, com a crise do liberalismo e o crescimento do movimento operário, que passa a apresentar suas próprias concepções de mundo sobre o Estado e a política, bem como sobre as formas

de democratizar o acesso ao saber e à cultura, os intelectuais vinculados aos interesses dominantes começam a se organizar em torno de um movimento que ficou conhecido como “escola nova”. Apesar de ser composto por diversas tendências teóricas, assinala Soares, o movimento pela escola nova é marcado por uma característica comum aos seus integrantes: elaborar um novo programa escolar, capaz de responder àqueles desafios que se apresentaram para a classe burguesa no final do século XIX.

No desenvolvimento da concepção da “escola nova”, parte de um projeto político mais amplo de luta hegemônica, os intelectuais que o elaboram passam a sustentar princípios que já tinha sido defendidos pela burguesia desde a Revolução Francesa, mas que, no final do século XIX, ainda não tinham sido implementados para a maioria da população europeia. É somente com a organização e o crescimento do movimento operário que a “universalização do ensino”, por exemplo, foi “gradualmente se convertendo numa realidade” (SOARES:2000, p.192), até se tornar vitoriosa com a ampliação sem precedentes das escolas públicas, a partir do final do século XIX e o início do século XX.

A conquista do direito à instrução significa a ampliação dos direitos civis e políticos para os grupos sociais excluídos de tais direitos, implicando também uma nova orientação do Estado, que passa de um estilo de atuação política calcado predominantemente no *laissez-faire* para uma orientação “intervencionista”. Na análise da autora, com a regulamentação do direito à instrução, afirmando a gratuidade do ensino como “lei geral”, “inaugura-se a

noção da escola como um ‘serviço público’, um ‘dever’ do Estado, em contraposição à idéia de um ‘ato de caridade’ ou filantropia de corações humanitários” (SOARES:2000, p.193).

Se, por um lado, a conquista do direito à instrução evidencia o alargamento dos direitos sociais por parte das camadas populares, por outro, sublinha a autora, no novo programa educacional, elaborado pela classe dominante, “deveria ser mantido o princípio da diferenciação social que caracterizava a escola da época, buscando-se também capacitá-la para responder a novas exigências nascidas da adoção do sufrágio universal, como a preparação para o exercício da cidadania” (ibidem).

A ampliação da escola pública, prossegue Soares, ocorre num ambiente social e político em que a obediência à ordem social dominante deixa de ser imposta apenas pela coerção (aparato jurídico), para ser obtida também pelo consentimento (educação das massas). É nesse novo contexto, no qual o crescimento e a força do movimento operário obrigam a classe dominante a “governar com a participação dos setores populares”, que aparece a “proposta de que a escola deve incorporar o trabalho como referência primordial do seu funcionamento” (SOARES:2000, p.195). A autora assinala que não se trata de uma concepção de “trabalho como algo meramente instrumental, estreitamente ligado à imediatidade da produção da vida material, e sim como ‘atividade’” (ibidem).

A noção do trabalho como atividade, referência inovadora da proposta escolar burguesa, situa-se no processo de democratização da sociedade, momento em que se aprofunda a disputa hegemônica entre a classe dominante e a classe trabalhadora. Com o avanço da classe trabalhadora, diz a autora, a classe dominante, para não perder sua condição de dominante, foi obrigada a fazer concessões ao movimento operário e a admitir a participação das classes subalternas em diversos organismos da sociedade civil, como, por exemplo, os partidos, os sindicatos – e também a escola – possibilitando-lhes, assim, começar a influir no jogo político.

A idéia de atividade, segundo a autora, se desenvolveu no âmbito da crise da hegemonia burguesa, aberta com o avanço do movimento operário, e encontrou, no neoidealismo, “um movimento de retorno ao idealismo, particularmente através da redescoberta de Hegel” (idem, p.197), a vertente filosófica que justificou teoricamente a idéia de “escola do trabalho”, compreendida como “escola ativa” (ibidem).

A autora explica que, apesar de Gramsci não possuir os elementos teóricos suficientes “para avaliar o novo movimento pedagógico dirigido pela classe dominante” (ibidem), ele o interpretou no quadro de sua própria análise sobre o neoidealismo. O objetivo de tal movimento teórico, afirma a autora, explicando a interpretação de Gramsci, foi o de apropriar-se do marxismo para esvaziá-lo de seus conteúdos revolucionários e revitalizar o idealismo, que se encontrava numa crise profunda. Qual o sentido dessa “operação” intelectual? De acordo com a autora, Gramsci, retornando aos elementos da dialética: tese,

antítese e síntese, considera que tal operação visava “controlar” a antítese, isto é, frente a mudanças que se mostravam uma exigência para o próprio capitalismo e ante a impossibilidade de aniquilar a classe operária, a burguesia se propunha a fazer as mudanças, porém sob o seu controle, excluindo a participação popular. Este é o fenômeno que ele chama de “revolução passiva”, “revolução restauração” ou “transformismo”.

Para demonstrar o erro da concepção neo-idealista, explica Soares, Gramsci retorna a Marx. Analisando os elementos da dialética, Gramsci afirma que os “intelectuais puros” (neo-idealistas) operam um reducionismo teórico e metodológico no processo dialético, ao tentar controlar mecânica e arbitrariamente *a priori* algo que se produz historicamente.

O *transformismo* realizado pelos neo-idealistas consistia, assim, nesse “método” utilizado pelos intelectuais “puros” que, para enfrentar as novas exigências nascidas da crise da direção cultural burguesa, ante a emergência do socialismo, buscavam extrair da filosofia marxiana elementos teóricos e políticos que lhe dessem nova vitalidade. Ao mesmo tempo, porém, eles querem controlar esse elementos, subordinando-os à sua direção, como se pudessem determinar *a priori* o curso da história (SOARES:2000, p.200).

As análises de Gramsci sobre o mecanicismo da “revisão” operada pelos “intelectuais puros” em relação ao pensamento marxista também constituíram um ponto de referência para “criticar o economicismo das teorias revolucionárias do movimento operário” (idem, p. 200-201). Para a autora, tais críticas foram dirigidas à “revisão” do marxismo feita por Bukhárin, da “qual resultou a famosa corrente ‘ortodoxa’, que identificou o marxismo com o

materialismo tradicional” (idem, p. 201). Esta corrente foi a responsável pela idéia de que o Estado socialista só seria construído com a queda do capitalismo, fato que estaria garantido historicamente devido às próprias contradições internas que levariam o capitalismo ao colapso.

É no quadro das revisões do pensamento marxista feitas pelos intelectuais neo-idealistas e pelos teóricos socialistas que Gramsci analisa as duas propostas educacionais formuladas por ambas as correntes: respectivamente a “escola nova” e a “escola do trabalho”.

A estratégia educacional burguesa, com a proposta da “escola nova”, também denominada de “escola ativa”, orientada pelas idéias do neoidealismo, foi analisada por Gramsci, de acordo com a autora, no quadro daquela operação “transformista”. Ela representa a apropriação, por parte dos intelectuais neo-idealistas, da noção do trabalho, vinda do movimento operário, assumindo-a como atividade na concepção da “escola nova”. De acordo com a autora, a noção de atividade, na concepção dos escolanovistas, no âmbito do neoidealismo, apresenta-se em dois planos distintos: no primeiro, a noção de atividade, como princípio pedagógico, diz Soares, vincula-se à idéia de *liberdade de expressão*, princípio liberal nascido de uma proposição burguesa e que se estendeu às outras camadas sociais, a partir do avanço do movimento operário. No segundo, como uma idéia de participação política, compreendida como relação ativa entre professor e aluno, educador e educando. Segundo a autora, Gramsci considera o educando como “o conjunto das relações sociais de que os indivíduos fazem parte” (Soares, 2000, p. 196) e, por isso, a relação

entre educador e educando é também uma relação ativa entre homem e ambiente, mediada pelo trabalho (Ibidem).

Se, por um lado, as reflexões de Gramsci demonstram o caráter *transformista* do projeto pedagógico burguês, por meio da operação que visa esvaziar o conceito de trabalho do seu conteúdo revolucionário, por outro, elas também explicitam os limites do projeto pedagógico elaborado pelos teóricos do movimento operário, a “escola do trabalho”. Neste caso, elas contribuem para evidenciar a redução da noção do trabalho “às relações de produção na indústria” (idem, p.203). Tal concepção do trabalho terminou por reduzir também a própria dimensão “educativa” do projeto pedagógico socialista, transformando-a em uma proposta educacional meramente instrumental.

As relações capitalistas de produção colocaram o trabalho industrial numa espécie de limbo, ofuscando sua dimensão mais vasta, a de propiciar a transformação da natureza e, por isso, constituir a base da própria produção da vida social e política. Já a visão socialista procura romper com essa tendência e revalorizar o trabalho como princípio formativo. Todavia, aquela corrente determinista ortodoxa, que passou a vigorar no movimento operário, não se mostrou capaz de superar o horizonte imediatista da idéia de trabalho como relação diretamente produtiva. Desse modo, a “escola do trabalho”, propugnada pelos socialistas, acabou tendo uma marca estreitamente corporativa (SOARES:2000, p.203).

Soares observa que foi a partir da reflexão sobre o economicismo, dominante no movimento operário, e sobre o “transformismo”, existente no neoidealismo, que Gramsci situou o debate sobre a “escola ativa” em “um momento superior de organização da cultura” (SOARES: 2000, p. 197). Por um

lado, a proposição da “escola ativa”, pelos neo-idealistas, representava uma iniciativa para superar a “escola humanista”, no processo de emergência da burguesia liberal. Por outro, ao mesmo tempo em que a “escola ativa” consistia numa crítica à “escola do trabalho”, apresentada pelo movimento operário, também procurava incorporar algumas de suas principais reivindicações, como a universalização da escola e mesmo a questão do trabalho como princípio formativo, adotando-as como diretrizes para a organização da escola, embora sob o controle da classe dominante.

Ao buscar um “princípio educativo” e elaborar a proposta da “escola unitária”, Gramsci partiu justamente, ressaltando Soares, da identificação dos elementos da “escola ativa” que via como fundamentais no sentido de fazer avançar teórica e praticamente as forças que dariam sustentação ao nascimento de uma nova sociedade. Considerando a escola uma das maiores organizações da sociedade civil, esboçou, com a “escola unitária”, um projeto educacional para organizar culturalmente as forças populares (SOARES:2000, p. 197).

A proposta gramsciana da “escola unitária” representa, segundo a análise da autora, a síntese dos debates realizados pelo autor dos cadernos em torno dos projetos educacionais da “escola nova” e da “escola do trabalho”, no contexto da “guerra de posição”, contexto que agudiza a crise da “escola humanista”, com a qual Gramsci também polemiza, nela indicando importantes elementos para a formação de dirigentes. Assim, foi polemizando com diversas concepções sobre a escola, seja com o pensamento liberal ou com o socialista,

que Gramsci desenvolveu sua proposta da “escola unitária”. Retira das propostas da “escola nova” e da “escola do trabalho”, bem como da “escola humanista”, conteúdos que, para ele, representavam uma forma superior de “organização da cultura”, isto é, de educação das massas para a conquista da hegemonia civil.

O conceito de “organização da cultura” advém da formulação gramsciana sobre os intelectuais. Gramsci apresenta uma nova noção sobre os intelectuais, diferenciando-a do conceito comum que significa cultura diversificada, alta capacidade oratória. Ele parte da análise da diferença entre o trabalho animal e o trabalho humano, sendo que, no segundo caso, “qualquer trabalho físico”, diz o autor, “mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora”. Ele afirma então, a partir dessa análise, que todos os homens são intelectuais. Entretanto, ele diferencia o intelectual da “função intelectual”. O autor explica que a “função intelectual” refere-se ao processo histórico de construir, divulgar e “cimentar” uma nova ideologia que vise elevar as massas subalternas à condição de dirigentes, isto é, a “organizar a cultura”. É nesse sentido que ele elabora a noção dos “aparelhos privados de hegemonia” (o sindicato, o partido, a escola, a Igreja etc.). São eles que exercem a “função de organizar a cultura”, por meio da ideologia. A relação entre intelectuais e a organização da cultura é apresentada por Gramsci da seguinte forma:

Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se ‘distingue’ e não se torna independente ‘por si’, sem se organizar (em sentido lato); e não

existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas 'especializadas' na elaboração conceitual e filosófica (GRAMSCI:1978, p.21).²⁷

Um aspecto importante que destacamos na análise de Soares sobre o processo de construção das categorias de Gramsci é a autora mostrar que o seu pensamento não está dissociado da realidade do seu tempo. Suas categorias lhe permitem aprofundar a análise do movimento operário, realizando saltos qualitativos que o diferenciam dos "ortodoxos". A cultura, como o "lugar" privilegiado da disputa pela hegemonia, é um exemplo claro de um salto qualitativo na análise da realidade. Daí a importância da organização da cultura, porque aponta para a estratégia da conquista da hegemonia a partir da formação de novos quadros dirigentes e a sua conseqüente função de "cimentar" a unidade entre o saber (consciência crítica) e a ação política.

A importância atribuída por Gramsci à organização da cultura, como estratégia para criar uma "vontade coletiva", explica Soares, expressa também uma crítica à perspectiva positivista, predominante no movimento socialista à época em que viveu o autor, para a luta contra o capitalismo. É no âmbito da organização da cultura que Gramsci discute o papel fundamental que a escola pode assumir, no sentido de realizar uma "reforma intelectual e moral" das massas.

²⁷ Para um entendimento mais sistematizado da relação entre "os intelectuais e a organização da cultura", podem ser consultados os trabalhos de Coutinho. (1999), especialmente o capítulo VII, Semeraro (1999), Soares (2000), assim como o vol. 2 dos *Cadernos do Cárcere*, edição brasileira de 2000.

Com base no estudo da organização da cultura, cujo entendimento implica o conceito de “reforma intelectual e moral”, Gramsci analisa de forma penetrante o problema escolar. Nesse campo, ele também supera as interpretações de caráter economicista, que só vêem a escola como um aparelho estatal coercitivo (SOARES:2000, p. 375).

Os temas da “organização da cultura” e da “reforma intelectual e moral” são centrais à compreensão da linha de pensamento desenvolvida por Gramsci sobre a escola como um aparelho privado de hegemonia. A idéia de organização da cultura joga por terra a presunção de que a formação de uma “consciência unitária do proletariado” – condição necessária para a transformação social, segundo Gramsci – viria de forma natural ou espontânea, perspectiva típica de análises maximalistas e/ou reformistas.

Para analisar o movimento de “reforma intelectual e moral” operado pela cultura, Gramsci toma como exemplo, conforme Soares, dois importantes fatos históricos, a Reforma Protestante e as revoluções democrático-burguesas, principalmente a Revolução Francesa. Tais movimentos históricos evidenciavam que o processo de transformação social resultava não apenas de mudanças na esfera econômica, como a afirmação do modo de produção capitalista, mas também de modificações no plano cultural. Aqueles movimentos teriam produzido um intenso trabalho de reforma das mentalidades das massas.

O trabalho de reforma das mentalidades das massas e a formação de uma “consciência superior”, capaz de analisar a realidade histórica, na ótica de Gramsci, observa a autora, não acontecia espontânea e naturalmente. Era um

trabalho que necessitava do esforço disciplinado do sujeito como um ser histórico, isto é, trata-se de uma questão social.

A influência neo-idealista que Gramsci sofreu tornou-o profundamente sensível à questão cultural e refratário a quaisquer propostas de caráter espontaneísta e evolucionista. Não via como a classe trabalhadora poderia mudar a sociedade apenas em decorrência de uma mudança na esfera econômica. Considerava que a fundação de um novo Estado dependia de um processo muito mais amplo de criação de uma nova civilização, onde a cultura tinha um papel fundamental. Por isso, ele insiste na necessidade de “organizar a cultura”, ampliando os meios para difundir novas concepções do mundo que permitissem aos trabalhadores tomar “consciência de si”, dos seus próprios fins, e fazer sua história (SOARES:2000, p.379).

A noção de “vontade coletiva”, diz a autora, refere-se ao processo de aliança entre as camadas subalternas da sociedade para a conquista da hegemonia, por meio de uma reforma intelectual e moral. É o momento em que as massas abandonam o individualismo para se tornar um “homem coletivo”, ou seja, “um povo que assumiu uma mesma vontade” (ibidem). A “vontade coletiva”, portanto, carrega um sentido de “unidade cultural social. (...) O campo de formação da “vontade coletiva” é a cultura: ela unifica, nos seus vários graus, uma maior ou menor quantidade de indivíduos em estratos numerosos” (ibidem).

A idéia da “reforma intelectual e moral” em Gramsci está intimamente vinculada, diz a autora, à idéia de hegemonia. Ao formular esta noção é que ele se preocupará mais profundamente com o processo de disseminação de concepções de mundo. Ao estudar mais detidamente como se manifestavam

os princípios que orientavam os projetos culturais para transformar a mentalidade e o comportamento populares, ele formulará o conceito de “reforma intelectual e moral”. Suas referências são “as discussões na França e na Itália sobre a necessidade de uma ‘reforma religiosa’, do tipo da protestante, como elemento de elevação civil das massas” (SOARES:2000, p. 382).

O intento de Gramsci é o de encontrar a moral adequada à filosofia da práxis, que é, para ele, a concepção do mundo própria de uma “reforma cultural” orientada pelo marxismo. Seu ponto de partida é a compreensão de que a religião é uma concepção do mundo com uma moral que lhe é adequada, noção que, segundo Soares, ele apreende a partir das suas análises da filosofia de Croce, particularmente o seu conceito de religião.

A saída apontada por Gramsci para o reconhecimento do “elemento moral”, adequado à filosofia da práxis, é o “trabalho”. Gramsci viveu num contexto em que o capitalismo havia fixado suas bases econômicas e as suas ideologias. Nesse cenário, conforme demonstra a noção de hegemonia, a luta pela transformação social se dá no campo da cultura. Assim é que é possível entender as suas razões para querer encontrar “o elemento ‘moral’ que corresponderia à visão do mundo desenvolvida pela ‘filosofia da práxis’” (SOARES: 2000, p. 388). O “trabalho” constitui esse elemento moral, porque ele, destaca a autora, é o “veículo” por excelência de divulgação do marxismo, uma vez que ele é uma atividade dominante na vida das pessoas na sociedade capitalista. Para Gramsci, conforme a autora, o novo homem forma-se de baixo para cima, de acordo com a posição ocupada no mundo da produção. “Desse

modo, o ponto de referência do novo mundo em gestação é o mundo da produção, o trabalho” (idem, p. 388).

Considerando o trabalho como o elemento “moral” adequado à filosofia da práxis, de formação de uma vontade coletiva na sociedade capitalista, somente o marxismo, nascido como filosofia no mundo do trabalho, poderá “elevar o pensamento popular a um nível unitário e coerente” (idem, p. 389). Para Gramsci, explica a autora, duas exigências são fundamentais para a realização desse projeto: a crítica às ideologias modernas em suas formas mais refinadas e a crítica ao “senso comum”.

Gramsci considera que a “luta cultural” é uma mediação entre a filosofia e o senso comum. Considerando os dois elementos do senso comum, o “sadio” e o “vulgar”, seria possível, de acordo com a autora, realizar a crítica ao senso comum, que é desorgânico, e ultrapassá-lo em direção a uma consciência unitária da realidade. Esse trabalho, para Gramsci, é lento e gradual.

A tarefa política dos intelectuais, no processo de “reforma intelectual e moral”, consiste em procurar elaborar uma filosofia que, partindo do “senso comum”, pois ligada à prática das massas de forma implícita, tenha a possibilidade de difusão e alcance o vigor e a coerência das filosofias individuais, tornando-se um “senso comum” renovado. Como crítica do “senso comum”, o marxismo deve partir do seu “núcleo sadio”, isto é, do “bom senso”, para renová-lo e dar-lhe coerência e unidade, tornando-se um novo “senso comum” ao difundir-se entre as massas. (SOARES:2000, p.390).

Um dos objetivos políticos de Gramsci é o de teorizar a escola como um aparelho de hegemonia civil, capaz de realizar a educação das massas

populares, fazendo com que elas assumam a responsabilidade da condução da sua própria história e, por conseguinte, do Estado. Segundo Soares, para que isso seja possível, ele “acha imprescindível dispor de uma concepção filosófica orgânica, uma solidez organizativa e uma centralização cultural” (idem, p. 391). O autor dos cadernos considera ainda que as duas maiores instituições sociais que movimentam o mundo ideológico são a Igreja e a escola.

O princípio “unitário” da escola, para Gramsci,²⁸ refere-se ao princípio da igualdade e tem como horizonte político, explica Soares, a superação dos conflitos sociais. “Refere-se à luta pela unificação histórica do homem, uma possibilidade a ser realizada, um devir” (SOARES: 2000, p. 410).

A “escola unitária”, afirmada a partir do princípio da igualdade, não se resume a apenas um novo método de educação dos seres sociais. Ela é, seguindo a análise da autora, uma direção para os movimentos populares elaborarem organicamente os intelectuais que orientarão as lutas das camadas subalternas no campo cultural e se insere numa estratégia socialista de transformação social.

Em suma, ressalta-se que as duas propostas de análise da escola como “aparelho ideológico do Estado” e como “aparelho privado de hegemonia”, embora valorizem a cultura, apresentam diferenças enormes no seu tratamento. Althusser, representante da teoria dos “aparelhos ideológicos do

²⁸ Para uma compreensão mais sistematizada da proposta gramsciana para a escola, traduzida na categoria da “Escola Unitária”, os interessados poderão consultar o trabalho de Soares (2000), especialmente o capítulo IV, “O ‘Estado ampliado’ e a escola”, em que a autora realiza um estudo minucioso do processo de elaboração desta categoria pelo autor sardo.

Estado”, a partir de uma leitura determinista da realidade social, considera a escola apenas como um lugar de reprodução da ideologia burguesa. Contrariamente, Gramsci, sustentado numa leitura dialética da realidade social, considera a escola, além de um lugar de conservação, também como um lugar de transformação da sociedade. Devido a isso é que o autor italiano valoriza a escola e sustenta um projeto para ela: o projeto da “escola unitária”.

2. Tendências do debate sobre as contribuições teóricas de Gramsci para a análise da educação no Brasil

Após a análise da escola como um aparelho privado de hegemonia, traduzida na proposta gramsciana da “escola unitária”, investigamos, a partir da revisão dos estudos realizados por Soares (2000) e por Simionatto (1999), como os educadores brasileiros, Dermeval Saviani, Lucília Machado, Moacir Gadotti e Paolo Nosella, elaboraram suas análises sobre a educação com base no pensamento gramsciano.

O ponto de partida para a análise da realidade educacional brasileira, considerando o pensamento gramsciano sobre as relações entre hegemonia e educação, situa-se na compreensão da proposta da “escola unitária”. Ela carrega, em suas articulações teóricas, a estratégia de luta proposta por Gramsci para a transformação social no contexto do Estado ampliado, isto é, a “fórmula da hegemonia civil”, própria à “guerra de posição”.

Embora não seja o objetivo central de sua pesquisa, Soares examina, na conclusão de seu trabalho, algumas tendências de interpretação do pensamento de Gramsci sobre a educação no Brasil, indicando equívocos de leituras pouco rigorosas da herança teórica gramsciana para a análise da realidade educacional brasileira. Nesse sentido, ela focaliza as proposições de Dermeval Saviani (1985), Paolo Nosella (1992) e Lucília Machado (1989)²⁹ para a escola no Brasil, que foram apresentadas na década de oitenta e se basearam no pensamento gramsciano.

De acordo com a autora, os argumentos que Saviani apresenta para defender sua proposta no sentido de construir uma pedagogia “revolucionária” estão baseados na sua interpretação sobre a “escola tradicional” e a “escola nova”. Para Saviani, explica a autora, a “escola tradicional” representou uma experiência democrática porque ofereceu um ensino de qualidade às camadas populares. O mesmo não aconteceu com a “escola nova”, considerada por ele como uma escola conservadora. Em face dessas características, o autor propõe o retorno à escola tradicional como caminho para se chegar à sua “pedagogia revolucionária”.³⁰

Um dos principais problemas dessa interpretação sobre a escola tradicional e a escola nova, bem como da proposta que daí resulta para a

²⁹ Os trabalhos referidos por Soares são os seguintes: Machado, Lucília R. *Politecnicia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez, 1989. – Nosella, Paolo. *Educação tradicional e educação moderna: debatendo com Saviani*. In: Educação e Sociedade, n. 23, São Paulo: Cortez, abr. 1986. – Saviani, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1985.

³⁰ Ao apresentar sua proposta de reforma escolar, diz a autora, Saviani recorre à metáfora da curvatura da vara, de inspiração leniniana. De acordo com essa idéia, “quando se quer mudar uma realidade é necessário, num primeiro momento, tomar uma posição radicalmente contrária à dominante, até se chegar a uma situação de equilíbrio” (SOARES:2000, p.451).

educação brasileira, de acordo com Soares, relaciona-se à contextualização histórica das referidas concepções pedagógicas, elaborada pelo autor. Saviani localiza o nascimento da “escola tradicional” no momento do nascimento da burguesia como classe revolucionária, interessada em construir o novo, em oposição ao velho, caracterizado pelo Estado feudal. Desse modo, explica Soares, ele considera que, no processo de superação do Estado feudal, o projeto hegemônico da burguesia compreende uma proposta verdadeiramente democrática para a educação porque ela é uma classe social revolucionária. Ao contrário da “escola tradicional”, a “escola nova”, na análise de Saviani, segundo Soares, faz parte de um projeto político da burguesia em outro contexto histórico no qual o projeto pedagógico burguês passa a ser conservador, porque visa apenas à manutenção da burguesia no poder.

Soares chama a atenção para o fato de que, no conhecido livro *Escola e democracia* (1985), Saviani não explica qual é o novo contexto de mudança dos interesses burgueses, ou seja, o processo através do qual se deu a mudança na posição política da burguesia, passando de revolucionária a conservadora. Para ela, Saviani apenas afirma que, com a *evolução histórica*, os interesses burgueses entram em contradição com os interesses das massas. Mas esse novo cenário é muito importante para a explicação sustentada por Saviani, já que é nele que o autor situa a crise da “escola tradicional”, mostrando que a “escola nova” é concebida para recompor a hegemonia burguesa.

Já em outro artigo de Saviani (1983)³¹, no qual ele apresenta a mesma interpretação sobre a escola nova e a escola tradicional, observa Soares, o autor acrescenta novas informações sobre o contexto histórico de surgimento da escola nova. Tendo caracterizado o processo de ascensão da burguesia, com a Revolução Francesa, e o surgimento da escola tradicional, diz a autora, Saviani abandona o contexto europeu do século XVIII e, para apresentar seus argumentos da tese da recomposição da hegemonia burguesa com a crise da “escola tradicional”, passa a analisar um fenômeno argentino, ocorrido durante as primeiras décadas do século XX. Trata-se do resultado de um processo eleitoral que causa a insatisfação nas camadas dominantes, as quais acusam a escola tradicional, por sua eficiência educativa junto às massas populares, como a causa de tal resultado. Isso exigiria uma redefinição da escola e é assim que surge a escola nova, conservadora e contra os interesses populares.

De acordo com Soares, em vez de continuar sua análise da modificação na relação de forças sociais, que ocorre no contexto europeu durante o século XIX, particularmente em seu final, Saviani opera um deslocamento em seu enfoque e vai para o contexto da Argentina. Ao fazer essa transposição, afirma a autora, Saviani perde de vista a especificidade histórica e política do contexto europeu e também do contexto argentino: parece que o passado revolucionário burguês europeu pode ser um pressuposto aplicável ao caso da Argentina, do mesmo modo como os conflitos sociais argentinos do início do século XX

³¹ O texto referido por Soares é: SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (org.). *Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1983.

seriam iguais àqueles que se verificaram na Europa da segunda metade do século XIX. Seja na Europa ou na Argentina, a escola nova teria o mesmo objetivo, resultaria das mesmas correlações de forças, já que, como mostra Soares, o autor não faz nenhuma mediação entre uma situação e outra.

No que diz respeito à proposta da “escola tradicional”, assinala a autora, Saviani a considera democrática porque universalizou a oferta do sistema de ensino e estabeleceu que a escolarização era uma condição de democratização da sociedade. Por isso, Saviani considera que a forma adequada de recuperar o efeito democratizador da escola é retornar ao projeto da “escola tradicional” e realizá-lo integralmente. Deve-se ressaltar, a partir das análises da autora, que, em primeiro lugar, o fato da burguesia ter “prometido”, com a escola tradicional, democratizar um bom ensino para as massas populares, isso não quer dizer que ela tenha cumprido tal proposta, tal como Saviani pensa, recorrendo até o caso argentino como justificção para mostrar a suposta eficácia da escola tradicional. Em segundo lugar, explica a autora, Gramsci não considerava a escola tradicional como expressão de uma escola democrática, como pretende provar Saviani com o exemplo argentino. Ao contrário, ele a considera oligárquica e, portanto, elitista.

Soares afirma que, apesar de se basear no pensamento gramsciano em sua análise sobre a escola, Saviani realiza uma interpretação histórica do surgimento da “escola nova” cujos equívocos metodológicos inviabilizam captar as suas contradições internas e, assim, os seus elementos progressistas.

Soares mostra que Gramsci não sistematizou sua proposta para a “escola unitária” a partir de uma separação mecanicista entre a “escola nova” e a “escola tradicional”. Ao contrário, o autor dos cadernos apreendeu o processo de transformação da realidade social e soube interpretar de forma penetrante as possibilidades e os limites de diversas propostas educacionais, tais como a escola humanista, a escola do trabalho, a escola nova, surgidas no processo de disputa hegemônica entre a burguesia e o movimento operário. A “escola unitária”, segundo a autora, representa a síntese que o autor sardo realizou do seu debate com tais propostas educacionais, com vistas a organizar culturalmente as forças populares para a conquista da hegemonia civil.

Além de não explicitar como se daria a síntese entre a “escola tradicional” e a “escola nova”, na sua concepção pedagógica revolucionária, há um outro aspecto que Soares indica na proposta de Saviani. Para ela, Saviani acaba defendendo, para a educação brasileira, o resgate de uma proposta educacional historicamente superada, a “escola tradicional”.

Uma outra análise sobre a educação difundida nos anos oitenta e que também se apresentou como fundamentada no pensamento gramsciano é a de Paolo Nosella. Também este autor, explica Soares, vai defender uma proposta do “pretérito” para a educação brasileira. Ao contrário de Saviani, Nosella considera que a “escola nova” foi, inicialmente, uma proposta educacional democrática, sendo impossível atribuir sua formulação à burguesia. Assim, ele situa a origem da “escola nova” no movimento dos trabalhadores, que tomou o poder na França em 1871, conhecido como “Comuna de Paris”. Tal proposta

tinha como características a gratuidade e a universalidade do ensino e da cultura para todos trabalhadores e foi duramente combatida pela burguesia. Posteriormente, a burguesia se apropriou dessa proposta, fazendo-a “involuir”.

Quanto à “escola tradicional”, diz a autora, Nosella a considera como um projeto educacional da burguesia do século XVI, que previa uma diferença na qualidade da formação para as classes dirigentes e para as classes subalternas, configurando assim uma proposta antidemocrática que não valeria jamais a pena, como deseja Saviani, resgatá-la. Por isso, defende, como proposta educacional a volta ao projeto escolar dos combatentes da Comuna de Paris de 1871.

Um dos problemas da posição defendida por Nosella, diz a autora, é o de que, para ele, existem apenas duas pedagogias que são representativas da divisão da sociedade entre dirigentes e dirigidos: a “escola tradicional”, representativa dos interesses das classes dirigentes, e a “escola nova”, representativa dos interesses do movimento operário. Para ele, essa disputa se estende até o final do século XX.

Embora o autor afirme sustentar sua interpretação no pensamento de Gramsci sobre a escola, Nosella não analisa, de acordo com Soares, as transformações históricas ocorridas na passagem do contexto do Estado restrito ao Estado ampliado. Talvez, por isso, ele considere que, ainda no final do século XX permaneça inalterada a luta entre a classe dominante e os movimentos populares. Assim, conforme a autora, ele defende que a proposta

educacional própria do movimento operário é a da “escola nova”, formulada pela Comuna de Paris. O autor entende a “escola nova”, portanto, como um projeto educacional elaborado pelo movimento socialista. Esta interpretação, de acordo com Soares, é contraditória com a idéia de que a “escola nova” foi formulada pelos intelectuais neo-idealistas para a recomposição da hegemonia burguesa no momento de sua crise, no século XIX.

A terceira e última proposta focalizada por Soares refere-se ao trabalho de Machado. Esta autora estuda a “escola nova” tendo como chave de análise a questão da “escola única” e como eixo metodológico “a explicação das origens históricas do movimento pela unificação da escola” (SOARES: 2000, p. 460). O contexto analisado por Machado é o da Alemanha, ao final do século XIX.

Conforme Soares, Machado afirma que a proposta escolar da burguesia alemã, a escola liberal, possuía um caráter democrático, porque confrontava o regime feudal, e também um caráter nacional, porque representava a luta pela consolidação do Estado nacional. Nesse sentido, a proposta escolar da burguesia alemã “traduzia os interesses mais amplos da classe dominante européia no campo educacional” (SOARES: 2000, p. 461).

Seguindo esses dois argumentos, explica Soares, a autora afirma que a proposta liberal burguesa para a escola enfrentará duas posições distintas por parte do movimento operário: a primeira é de apoio ao projeto burguês de

unificação escolar, considerando-o progressista, e a segunda é de oposição a este projeto.

No que se refere ao caráter progressista da proposta liberal burguesa, porque representaria um movimento contrário ao mundo feudal, Soares registra um problema metodológico, mostrando que Machado estende para toda a Europa as especificidades do contexto da Alemanha que, até 1870, final do século XIX, era um país que ainda não tinha se unificado, estando sob o domínio de tipo feudal. Desse modo, não era pelo fato de se opor à aristocracia feudal que o movimento da unificação escolar interessava ao resto da burguesia européia que, como no caso da França e da Inglaterra, não se defrontavam mais com o problema da unidade nacional, já superado desde o final do século XVIII.

Quanto ao apoio do movimento operário ao projeto burguês, Machado afirma que ele se dá seja porque deseja a instauração da democracia ou porque não possui força política para intervir no debate escolar. Essa posição do movimento operário, segundo Soares, é justificada por Machado com base no estudo da questão do nacional e o democrático, na proposta liberal de Marx e Engels, em que esses autores consideram a importância do papel dos movimentos burgueses na realização da unidade nacional. Machado considera a posição do movimento operário de apoio ao projeto escolar burguês como progressista, porque tem em vista a unidade nacional. Depois, segundo Soares, Machado adota essa mesma tese “para explicar o apoio dado pela ala reformista do movimento operário alemão à ‘proposta liberal de unificação

escolar’, considerando-o progressista...” Neste caso, assinala Soares, trata-se de um enfoque problemático pois, tal análise sugere que “na medida em que a ala reformista da social-democracia alemã se subordinava à direção burguesa, porque apoiava a unidade nacional do país, estava, portanto, assumindo também uma posição progressista” (SOARES: 2000, p. 462).

Também para justificar sua interpretação quanto à segunda posição do movimento operário – a de oposição ao projeto burguês de unificação escolar – Machado recorre às reflexões de Marx e Engels sobre a proposta burguesa de unificação escolar. Soares mostra que essa formulação também apresenta um problema de contextualização histórica e de interpretação teórica por parte da autora. Ao considerar, a partir da interpretação da obra de Marx e Engels, que o movimento operário alemão formulou uma proposta educacional própria e em contraste ao projeto educacional burguês do final do século XIX, Soares esclarece que a autora considera que Marx e Engels não apenas anteciparam historicamente a proposta burguesa de unificação escolar, que é uma das vertentes da escola nova, como também foram capazes de criticá-la, mesmo quando já tinham morrido na época em que ela surgiu. Como explica Soares, Marx e Engels

não só puderam criticar antecipadamente a proposta de unificação escolar da burguesia, como também adiantaram qual deveria ser o projeto educacional do movimento operário para o final do século XIX. Trata-se da ‘politecnia’ que, para a autora, deve ser a palavra de ordem para a defesa de uma escola articulada às aspirações democráticas da nossa sociedade (idem, p. 463).

Para Soares, a autora trata de forma indistinta, do ponto de vista do contexto histórico, as diversas propostas educacionais do movimento operário – a “escola politécnica”, a “escola única do trabalho” e a “escola unitária” – porque há, na sua análise, uma descontextualização histórica. O mesmo ocorre no que tange à sua interpretação do movimento educacional burguês, já que Machado considera que a proposta de unificação escolar vem, numa linha de continuidade, se configurando desde as propostas educacionais formuladas no século XVIII, até o final do século XIX. Nesse sentido, explica Soares, Machado não considera, em suas análises, o contexto de passagem do Estado restrito ao Estado ampliado e, por isso, trata as duas formulações educacionais – a “escola tradicional” e a “escola nova” – sem nenhuma distinção.

O problema da análise feita pela autora, do ponto de vista histórico e metodológico, deve-se ao fato de que ela recorta problemas econômicos, sociais e políticos e ideológicos do final do século XVIII e os desloca para o final do século XIX. Seguindo esse corpus teórico desfocado, conclui em sua pesquisa que a ‘escola nova’ (na sua proposição de escola única) foi uma elaboração da ‘burguesia liberal’ e progressista que emergiu no final do século XIX, lutando contra o regime feudal e pela constituição do Estado Nacional. Nessa perspectiva, em que o movimento histórico perde sua dinâmica e a questão cronológica passa a ser uma mera sutileza, desaparecem as diferenças entre as propostas escolares apresentadas no contexto do Estado restrito e do Estado ampliado, quer pela burguesia, quer pelo movimento operário (SOARES: 2000, p. 466).

Com base em sua avaliação de que a escola nova se “esgotou”, Machado acaba defendendo para a educação, no século XX, a proposta da “escola politécnica”, formulada por Marx, ainda no contexto do Estado restrito. Para Machado, seria esta proposta representativa da emancipação política do

operariado. As análises de Soares mostram que a autora, com essa proposição, também faz a defesa de uma proposta historicamente superada e que não encontra sustentação analítica coerente, tanto histórica quanto metodologicamente, confundindo “escola politécnica” e “escola unitária”. Em sua interpretação sobre a “escola unitária”, observa Soares, a referência gramsciana não foi bem assimilada. A premissa dialética na análise da realidade histórica, princípio metodológico fundamental da herança marxiana, não foi observada na metodologia de pesquisa adotada por Machado que, não apresentando distinções entre as duas propostas de escola, surgidas no movimento operário, confunde Estado restrito e Estado ampliado, guerra de movimento e guerra de posição, escola politécnica e escola unitária.

As propostas educacionais veiculadas nos anos oitenta, que se diziam sustentadas no pensamento gramsciano, são também objeto de um estudo realizado por Simionatto (1999), no qual a autora analisa trabalhos de Dermeval Saviani (1980, 1984 e 1987), Moacir Gadotti (1983) e Paolo Nosella (1988 e 1989). A autora afirma também que o período 1975-1980 foi o momento mais fecundo para a Educação, setor acadêmico por ela considerado como o “pólo de discussões sobre o pensamento gramsciano” (SIMIONATTO:1999, p.134).

Uma idéia fundamental, exposta nos *Cadernos*, que Simionatto toma como parâmetro para suas análises sobre a presença do pensamento de Gramsci na área educacional é a de que toda relação de hegemonia é, necessariamente, uma relação pedagógica. Segundo a autora, tal idéia

influenciou enormemente os autores que se dedicaram a pensar a realidade educacional brasileira a partir de Gramsci. A autora chama a atenção para o problema do reducionismo dessa idéia a *relações pedagógicas estritamente escolares*, a partir do tipo de apreensão teórica que dela fizeram alguns expoentes da educação brasileira.

Ao se reduzir a conquista da hegemonia às relações pedagógicas no âmbito restrito da escola, diz Simionatto, corre-se o risco de se cometer equívocos, por exemplo, o de não considerar a totalidade dos processos sociais e culturais mais amplos como sendo educativos e, ainda, relegar a segundo plano a importância das relações econômicas, também determinantes do processo histórico.

De acordo com a autora, dominava no cenário da educação brasileira, dos anos setenta e oitenta, as interpretações referenciadas na influência de cunho althusseriano, centradas na idéia dos aparelhos ideológicos do Estado e nas teses inspiradas pela teoria da “reprodução” de Bourdieu e Passeron (1975). Na visão reprodutivista, afirma a autora, a escola era vista como lugar privilegiado de formação dos intelectuais orgânicos da burguesia, formados para dar solução aos problemas por ela enfrentados para desenvolver o seu projeto de Estado. Partindo desse princípio, Althusser, Bourdieu e Passeron propunham uma “revisão do papel do educador que, de mero executor das propostas educacionais tecno-burocráticas, transforme-se num agente político e estabeleça uma nova relação entre escola e sociedade” (SIMIONATTO: 1999, p. 135).

Nos anos setenta e oitenta, assinala a autora, surgiram outros teóricos, tais como, Saviani, Gadotti e Nosella, cujas análises estavam fundamentadas numa mudança do tipo de enfoque que prevalecia até então, tendo como referência teórica o pensamento de Gramsci. Foram eles que formularam novas propostas educacionais, marcando, segundo a autora, a passagem da concepção reprodutivista à visão transformadora da sociedade.

Simionatto destaca, dentre os trabalhos por ela examinados, aqueles de Saviani, principalmente: *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (1980) e *Escola e democracia* (1984), considerando que neles o autor “fornece elementos teóricos para pensar a educação a partir de uma perspectiva revolucionária” (SIMIONATTO: 1999, p. 137). O conceito de “revolucionária” que a autora sublinha refere-se à relação entre escola e sociedade e ao papel da educação no processo de transformação social, assim como à aproximação das reflexões de Saviani da noção gramsciana de que “a educação deve estar a serviço da luta das classes subalternas e da possibilidade destas constituírem um projeto revolucionário” (idem, p.138).

Conforme a autora, a noção de educação, para Saviani, é a que permite a formação de um novo bloco histórico, sob a hegemonia do proletariado. Articulando as noções de “hegemonia” e “senso comum”, Saviani propõe a superação do senso comum pela visão filosófica, como instrumento da luta hegemônica. Para ele, o senso comum é uma forma desarticulada e fragmentada de conceber a realidade histórico-social e, em contrapartida, a consciência filosófica seria uma concepção unitária coerente e ativa. “Ora, as

notas distintivas do senso comum são intrínsecas à mentalidade popular (...). Em contrapartida, as características da consciência filosófica constituem expressão de hegemonia” (SAVIANI:1984, p.5, citado por SIMIONATTO:1999, p. 138).

A concepção de Saviani segundo a qual a hegemonia é a passagem do senso comum à consciência filosófica, mediada pelo saber científico, é caracterizada por Simionatto como uma perspectiva puramente gnosiológica e cultural. Esta visão, segundo a autora, traz um problema metodológico grave, pois reduz o processo de reforma intelectual e moral ao interior das relações escolares e exclui do campo privilegiado da disputa hegemônica, as relações sociais e culturais mais amplas no âmbito da sociedade civil. O agente responsável dessa passagem são os intelectuais que, para Saviani, detêm o saber científico.

A passagem do senso comum à consciência filosófica crítica ocorre, no entender do autor, através do conhecimento da razão teórica, o que exclui, ao meu ver, a dimensão política da prática social das classes subalternas. Os mediadores desta passagem são os intelectuais, que possuem ‘instrumentos lógico-metodológicos’ superiores tanto em relação ao saber popular quanto em relação à ideologia dominante (SIMIONATTO: 1999, p. 139).

Conforme observa a autora, o pensamento de Saviani se aproxima do de Gramsci ao considerar a educação como um momento da luta pela hegemonia das classes subalternas, na formação de um novo bloco histórico. Entretanto, seu pensamento se distancia do de Gramsci quando ele reduz a luta pela hegemonia apenas ao interior das relações escolares, por meio da

assimilação do conhecimento científico pelas massas, transmitido pelo intelectual.

Outro educador cujas reflexões sobre a escola são analisadas por Simionatto é Moacir Gadotti. Para ela, este autor recupera elementos importantes da reflexão de Marx e Gramsci sobre a dialética ao analisar a educação brasileira. Segundo ela, Gadotti considera que o pensamento dialético supera a forma reducionista contida nas formulações da teoria da reprodução. Assim é que Gadotti considera Gramsci “como o autor de uma nova dialética, de um novo modo de pensar, que se expressa pela ‘filosofia da práxis’” (SIMIONATTO: 1999, p. 139).

No processo de reflexão sobre as idéias de Marx e Gramsci a respeito da educação, diz a autora, Gadotti acentua em Marx o “trabalho” como princípio do processo educativo e em Gramsci a “hegemonia”. Desta análise comparativa, Gadotti conclui que as duas noções são convergentes quanto à crítica ao espontaneísmo. “Ambas partem do pressuposto de que a consciência não é espontânea, não é inata, exige atuação e esforço do indivíduo” (idem, p. 140).

Apesar de considerar que o pensamento de Gadotti, a respeito da dialética e da educação, se aproxima dos de Marx e de Gramsci, Simionatto aponta também uma divergência entre eles. Concebendo Gramsci como o autor de uma nova dialética, diz a autora, a perspectiva teórica de Gadotti se aproxima da de Gramsci, como já sublinhamos. Entretanto, o entendimento que

o autor expressa sobre a “filosofia da práxis”, como uma “nova arma de luta”, porque “ela não polemiza, mas serve à elaboração do pensamento crítico e autocrítico e ao questionamento da realidade presente”, sugere à autora que “Gadotti entende ‘filosofia da práxis’ como algo diverso do marxismo, que não se preocupa com questões mais amplas, ou seja, a perspectiva da revolução” (idem, p. 139).

Outra discordância apresentada por Simionatto em relação ao pensamento educacional de Gadotti refere-se à sua aproximação com a teoria de Althusser, identificando a noção althusseriana de “aparelhos ideológicos do Estado” com a noção gramsciana de “aparelhos privados de hegemonia”. Conforme explica a autora, Gadotti opera esta identificação recorrendo à noção gramsciana do “princípio unitário da escola”, a partir do qual Gramsci propõe a superação do modelo escolar caracterizado pela contradição entre a escola humanista para as classes dominantes e a escola profissional para as classes subalternas.

A autora conclui sua reflexão sobre o pensamento educacional de Gadotti, salientando uma diferença importante no modo como este e Saviani interpretaram o pensamento gramsciano, especialmente no campo educacional. As análises da autora demonstram que as teorias dos dois autores sobre a educação aproximam-se e distanciam-se das de Gramsci. Para ambos, a escola, os educandos e os intelectuais têm um papel central na construção da hegemonia. As concepções dos dois autores sobre o pensamento de Gramsci, entretanto, são divergentes entre si. Enquanto

Saviani, para a autora, concebe a hegemonia como um momento gnosiológico, Gadotti ressalta a “importância fundamental ao fazer político das classes subalternas e de suas respectivas organizações no encaminhamento do processo revolucionário” (SIMIONATTO: 1999, p. 141).

As reflexões de Paolo Nosella sobre a educação, terceiro autor focalizado por Simionatto, seguem a mesma direção das dos dois primeiros já mencionados, isto é, ressaltam que, em Gramsci, o trabalho é um princípio educativo. Ao investigar o percurso gramsciano, da juventude à maturidade, explica a autora, Nosella conclui que o tema do trabalho industrial está presente em toda a obra de Gramsci. Nosella tenta mostrar que há em Gramsci “uma preocupação com a modernidade, com o avanço da tecnologia que muda radicalmente a vida e torna-se indispensável para a construção de uma nova civilização socialista” (idem, p.141).

A obra de Nosella, diz a autora, traz ainda um outro tema de reflexão sobre Gramsci e o marxismo. Para ele, ressalta a autora, Gramsci é um pensador do século XX porque “depurou” a teoria revolucionária do raciocínio positivista e mecanicista, com os quais o marxismo esteve tão impregnado. Para Nosella, explica a autora, esta forma de interpretação de Gramsci, foi a responsável pelo abandono da perspectiva revolucionária, “quando os seus escritos foram tomados a partir de um caráter marcadamente culturalista e idealista” (Simionatto, 1999, p. 142).

Em suma, partindo de um estudo profundo sobre o contexto histórico-intelectual em que Gramsci formulou a sua teoria, Soares analisou as propostas apresentadas, nos anos oitenta, por três educadores brasileiros, Saviani, Nosella e Machado, com o objetivo de reorganizar a escola no Brasil. Embora suas respectivas propostas educacionais e análises sobre a escola tenham sido fundamentadas no arcabouço teórico gramsciano, diz a autora, elas apresentam problemas metodológicos e imprecisões conceituais, que as distanciam bastante das formulações gramscianas, principalmente no que diz respeito à compreensão do movimento da escola nova e à formulação do conceito de escola unitária. Por isso, de acordo com a autora, suas respectivas propostas educacionais não conseguem romper com leituras mecanicistas e deterministas da realidade brasileira, incluindo aí o sistema educacional, feitas sob a influência de tendências economicistas dominantes no movimento operário e na esquerda brasileira. Daí que os referidos educadores influenciarem o rumo dos debates sobre a educação brasileira nos anos oitenta, acenando com propostas pedagógicas historicamente superadas. Assim, não contribuíram para ajudar os movimentos democráticos e populares a avançar sua reflexão sobre proposições que se confrontassem decisivamente com aquelas apresentadas pelo governo.

As propostas de Saviani, Nosella e Machado, de certa maneira, se mantêm na expectativa de que uma revolução socialista que derrube o capitalismo. Só então seria construído um programa escolar alternativo. Nenhum deles lê a escola atual como patrimônio histórico da sociedade, mas como algo monoliticamente negativo, a ser completamente destruído. Gramsci,

contrariamente, considera a escola como uma construção histórica do homem e, nesse sentido, ela só pode ser transformada historicamente. Portanto, ele não busca no passado (revolução burguesa ou Comuna de Paris) ou no futuro (a derrubada do capitalismo) os elementos para começar a construir uma escola alternativa, mas toma como ponto de partida as contradições da escola do seu tempo, a escola realmente existente, e dela retira os elementos teóricos para a formulação da sua proposta escolar. Este é, segundo Soares, o método que devemos seguir para transformar a escola na atualidade: partir da escola historicamente construída para mudá-la.

Nessa mesma linha crítica, ao nosso ver, caminha o trabalho de Simionatto. Os autores cujos trabalhos foram por ela analisados tratam o pensamento de Gramsci de forma mecanicista, sem estabelecer os nexos devidos que o autor dos cadernos realiza com as diversas correntes do pensamento italiano e mundial ao longo da sua trajetória intelectual. Por isso, suas interpretações, apresentadas nos anos oitenta, também não se concretizaram numa direção intelectual capaz de transformar a realidade educacional brasileira.

Concluindo nossa sistematização sobre as interpretações sobre a educação brasileira, baseadas no pensamento de Gramsci, gostaríamos de apresentar duas de suas grandes contribuições para a análise da cultura e da educação no Brasil. A primeira refere-se à sua ênfase sobre a necessidade de que a análise da realidade social seja feita tendo como guia a concepção dialética. Ela nos permite superar o mecanicismo e o “determinismo” presentes

nas teorias que examinam a escola como simples aparelho de reprodução do capitalismo, seja na versão dada por Althusser ou por Bourdieu e Passeron. A segunda refere-se à proposta gramsciana da “escola unitária”, porque aponta uma direção intelectual para a transformação social, baseada na conquista da hegemonia pelas classes subalternas. Sua proposta educacional é a que sustenta uma possibilidade concreta de transformação social, porque não está fundamentada na espera da ruína completa do capitalismo, mas na “elevação civil das massas populares”, por meio da educação e da cultura, no sentido de garantir sua participação crítica e consciente no processo de construção de uma sociedade socialista.

A seguir, no próximo capítulo, apresentamos o estudo empírico realizado a partir do levantamento quantitativo dos trabalhos científicos relativos à pesquisa educacional brasileira, junto aos catálogos de teses e dissertações da Associação Nacional de Pesquisas em Educação (Anped), no período de 1981 a 1992 e das entrevistas realizadas com alguns educadores brasileiros estudiosos do pensamento de Gramsci.

CAPÍTULO III

A presença do pensamento de Gramsci na produção acadêmica em Educação no Brasil: uma presença oscilante, mas permanente.

Nosso objetivo, neste capítulo, é o de mostrar e discutir os resultados de nossa pesquisa empírica, organizando-os em dois níveis de apresentação. Primeiramente, descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados no estudo empírico. Eles abrangem tanto os critérios de seleção e organização dos dados que foram obtidos através do levantamento dos trabalhos científicos sobre a educação brasileira, referenciados em Gramsci, contidos nos catálogos de teses e dissertações da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (Anped), no período de 1981 a 1992, quanto aqueles que presidiram a sistematização das entrevistas realizadas com alguns educadores brasileiros estudiosos do pensamento gramsciano. Em seguida, realizamos a discussão dos resultados obtidos em nossa pesquisa, à luz da revisão bibliográfica realizada nos capítulos precedentes, situando três momentos em nosso enfoque: a presença do pensamento de Gramsci na produção educacional brasileira, no período de 1981 a 1992; a geografia do pensamento gramsciano na educação brasileira e, em terceiro lugar, o que pensam alguns educadores brasileiros acerca da presença de Gramsci na produção acadêmica sobre a educação no Brasil. Finalmente, fazendo um balanço dos resultados que

obtivemos em nossa pesquisa empírica, confrontamo-los com a hipótese que inicialmente orientou a nossa investigação, perguntando: houve ou não um refluxo do pensamento gramsciano, na área de Educação, no final dos anos oitenta?

1. Considerações metodológicas

Para analisar a presença do pensamento de Gramsci na área educacional brasileira, nos anos oitenta, realizamos dois tipos de pesquisa. O primeiro consistiu no levantamento de trabalhos científicos, fundamentados no pensamento gramsciano, presentes nos catálogos de teses e dissertações da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (Anped). Nosso objetivo, com esse levantamento, foi o de verificar, quantitativamente, as pesquisas educacionais brasileiras representativas do pensamento de Gramsci sobre a educação, no período de 1981 a 1992. Já o segundo tipo de pesquisa consistiu na realização de entrevistas com cinco educadores que atuam em programas de pós-graduação e cujos principais trabalhos se fundamentaram ou ainda se fundamentam em idéias de Gramsci. O objetivo dessas entrevistas foi o de obter informações para esclarecer como esses teóricos avaliam a presença do pensamento gramsciano na produção educacional brasileira.

No que diz respeito ao registro de teses e dissertações, feito a partir dos catálogos da Anped, limitamos nosso levantamento à leitura de seus resumos. Consideramos que, para verificar indicadores da presença do pensamento de

Gramsci, durante a década de oitenta, nas produções acadêmicas brasileiras sobre a educação, a consulta aos resumos seriam suficientes, uma vez que não era nosso objetivo analisar a qualidade de articulações teóricas ali realizadas.

Assim, propusemos, inicialmente, um levantamento das teses e dissertações que indicam a presença do pensamento do referido autor na produção acadêmica nacional, abrangendo o período de 1981 a 1992. A década de oitenta foi escolhida como período de pesquisa porque, na revisão bibliográfica, encontramos e analisamos a afirmação de alguns autores, dentre eles, Simionatto e Semeraro, segundo a qual o pensamento de Gramsci declinou, nos anos oitenta, nas áreas da Política e da Sociologia, mas permaneceu ativo na área educacional. Além disso, ressaltamos que o ano de 1990 não foi levantado, pois já não representa mais o período compreendido pela pesquisa. Foram escolhidos os anos de 1991 e 1992 aleatoriamente, apenas como critério para examinar se a tendência verificada nos anos oitenta, quanto à presença do pensamento gramsciano na produção acadêmica em educação, permanecia na década seguinte ou não.

Após uma primeira leitura de todos os resumos contidos nos catálogos da Anped, no período de 1981 a 1992, os dados obtidos em nosso levantamento, relativos à presença do pensamento gramsciano na produção acadêmica brasileira, foram sistematizados em três quadros, que constam dos anexos I, II e III deste trabalho.

O Quadro I foi construído com o objetivo de mostrar a presença do pensamento gramsciano nas teses e dissertações, constantes dos catálogos da Anped, no período de 1981 a 1992. Assim, para elaborá-lo, organizamos as seguintes informações em ordem cronológica: o ano e a página do catálogo pesquisado, o autor do trabalho (tese ou dissertação – não há distinção entre elas no dado computado), o título da obra, o orientador, a instituição.

A partir da leitura dos resumos das teses e dissertações dos catálogos da Anped e da organização dos dados obtidos desse levantamento e sistematizados no Quadro I, percebemos que havia duas formas de presença do pensamento de Gramsci nas produções acadêmicas sobre a educação. Na primeira, os trabalhos versavam sobre Gramsci e suas contribuições para educação, o que, inclusive, também era explicitado nos próprios títulos ou nos resumos dos referidos trabalhos. A segunda forma de presença do pensamento gramsciano na produção acadêmica brasileira apresentou-se através da articulação de seus conceitos às análises de temas educacionais. Assim, acrescentamos ao Quadro I um comentário nosso com o objetivo de diferenciar se o trabalho registrado era sobre Gramsci e as suas contribuições para a educação ou se adotava os conceitos gramscianos para a análise de temas educacionais. Não realizamos uma análise teórica, do ponto de vista qualitativo, sobre a adoção de conceitos de Gramsci nos trabalhos levantados, sendo objeto de nossa investigação apenas os dados quantitativos.

O Quadro II, por sua vez, foi montado em forma de tabela, com o objetivo de sistematizar, quantitativamente, as informações registradas no

Quadro I. Nesse quadro, podemos melhor visualizar o número absoluto e o percentual de trabalhos, ano a ano, que apontam a presença do pensamento gramsciano na produção acadêmica brasileira sobre educação de duas formas: a primeira refere-se aos trabalhos sobre Gramsci e suas contribuições para a educação e a segunda aos trabalhos que adotaram os conceitos de Gramsci para a análise de temas educacionais. O Quadro II foi também organizado em ordem cronológica e contém os seguintes dados: ano de publicação dos trabalhos, total de pesquisas em educação produzidas no ano, pesquisas sobre Gramsci e sua contribuição para a educação, pesquisas que utilizaram os conceitos gramscianos para a análise de temas educacionais, total de pesquisas que versam sobre Gramsci em números absolutos e percentuais.

Já o Quadro III foi elaborado também em forma de tabela, com o objetivo de identificar como o pensamento gramsciano esteve presente na produção acadêmica sobre educação nas diferentes regiões brasileiras. Para tanto, o quadro está organizado a partir do critério da regionalização, com as seguintes informações: região, Estado, números brutos e percentuais de pesquisas em educação referenciadas em Gramsci.

Como já explicamos, além do levantamento que tomou como fonte os catálogos da Anped, sobre as pesquisas em educação, realizadas nos anos oitenta e inspiradas no pensamento de Gramsci, fizemos também algumas entrevistas das quais constaram as seguintes perguntas:

1. Gramsci foi um autor importante nas suas análises nos anos oitenta?
Por quê?

2. Você considera que Gramsci deixou de ser uma referência teórica para o debate educacional brasileiro? Explícite suas considerações sobre isso.
3. Você participa da opinião de que o pensamento de Gramsci não tem sido renovado (*aggiornado*)? Ainda vê, no pensamento gramsciano, elementos para a análise da realidade educacional brasileira? Por quê?

Dentre os educadores que responderam ao nosso questionário se encontram Dermeval Saviani, Ivete Simionatto, Giovanni Semeraro, Marcos Del Roio e Gaudêncio Frigotto. Suas respostas às questões que formulamos foram organizadas e sistematizadas no Quadro IV, também inserido como anexo deste trabalho, da seguinte forma: de acordo com as respostas de cada entrevistado, registramos a afirmação ou a negação de cada um sobre a pergunta formulada, assim como o argumento principal de cada resposta.

Na sistematização dos dados, buscamos verificar, numericamente, a quantidade de produções referenciadas no pensamento de Gramsci em relação ao total de pesquisas em educação, produzidas a cada ano, no período de 1981 a 1992. Posteriormente, esses dados foram comparados ao conteúdo das entrevistas e interpretados à luz das contribuições teóricas de autores brasileiros que analisaram a difusão e a geografia do pensamento gramsciano no Brasil.

Apresentamos, a seguir, a análise que realizamos com base nos dados coletados na pesquisa empírica sobre a presença do pensamento de Gramsci na produção acadêmica em educação no Brasil, considerando a década de

oitenta. Em primeiro lugar, situamos nossas reflexões sobre a sistematização dos dados do levantamento feito junto aos registros da Anped (referentes aos Quadros I, II e III) e, em segundo lugar, as informações obtidas junto aos educadores que entrevistamos (referentes ao Quadro IV).

2. Apresentação e discussão dos resultados da pesquisa

2.1. A presença do pensamento de Gramsci na produção educacional brasileira, no período de 1981 a 1992

A partir dos dados obtidos através do levantamento feito junto aos registros da Anped, verificamos que o período que apresenta um maior volume de trabalhos nos quais existe a presença de Gramsci situa-se na segunda metade dos anos oitenta (1986-1989). São trinta e sete trabalhos, tendência que se mantém estável até o primeiro ano dos anos noventa. A partir do segundo ano dessa década, observamos, ao contrário, um profundo declínio da presença do pensamento gramsciano nos trabalhos produzidos em Educação. Os dados nos mostram que foram produzidos apenas seis trabalhos fundamentados em Gramsci no ano de 1992, representando um percentual de 0,96%, do universo de trabalhos (624) produzidos em Educação no referido ano.

Nos anos de 1981 e 1982, foram produzidos nove trabalhos, sendo dois representativos de pesquisas sobre Gramsci e as suas contribuições para a educação e sete representativos de pesquisas que adotaram conceitos gramscianos para a análise de temas educacionais. Os nove trabalhos relativos a esse período representaram 3,84% em relação ao universo de 234 pesquisas em educação do referido período.

No ano de 1983, registramos a elaboração de cinco trabalhos, sendo um deles representativo de pesquisas sobre Gramsci e as suas contribuições para a educação e quatro representativos de pesquisas que utilizaram os conceitos gramscianos para a análise de temas educacionais. Os cinco trabalhos relativos a esse período representaram 2,48% do total de 201 pesquisas produzidas nesse ano.

Nos três primeiros anos da década de oitenta, já aparecem quatorze trabalhos, que são sobre Gramsci ou se fundamentam no seu pensamento, o que corresponde a 6,32%, de um total de 10,16%, ou 26 trabalhos, relativos a toda a primeira metade dos anos oitenta.

No que diz respeito ao ano de 1984, os dados coletados indicam também uma expressiva presença de Gramsci na produção educacional brasileira. Foram realizados oito trabalhos, o que equivale a 2,37% em relação ao total de trabalhos registrados (337) nesse ano em Educação (V. Quadro II, que consta do Anexo II). Desses oito trabalhos, quatro deles se referem às

pesquisas sobre Gramsci e às suas contribuições para a educação e quatro se fundamentam em conceitos gramscianos para analisar temas educacionais.

Para o ano de 1985, os dados obtidos durante o nosso levantamento mostram que houve um retrocesso daquela tendência que se vinha manifestando nos anos da primeira metade da década de oitenta (1981-1984). Foram elaborados quatro trabalhos que abordam o pensamento de Gramsci, o que representou uma queda nesse tipo de produção acadêmica, em relação aos anos anteriores: nove trabalhos em 1981/1982; cinco em 1983; e oito em 1984 (V. Quadro II). Os quatro trabalhos registrados em 1985 correspondem a 1,47% do universo de 272 de trabalhos produzidos nesse ano, constituindo o segundo índice mais baixo dos anos oitenta.

Em 1985, no levantamento dos dados verificamos dois trabalhos sobre Gramsci e as suas contribuições para a Educação e dois trabalhos que se fundamentaram nos conceitos gramscianos para a análise de temas educacionais. A redução na quantidade do total de trabalhos inspirados em Gramsci não representou, contudo, um declínio da presença do autor na área de educação pois, já no ano seguinte, em 1986, o índice de trabalhos que contemplam o pensador sardo aumenta expressivamente, passando para onze. Os dados consultados não nos permitem, entretanto, explicar o que determinou, naquele referido ano, uma queda tão acentuada de trabalhos com referência a Gramsci.

No ano de 1986, encontramos um total de onze trabalhos, ou 4,95% do universo de pesquisas em educação (222), sendo que dois deles referem-se às pesquisas sobre Gramsci e as suas contribuições para a educação e nove deles são pesquisas que sustentaram estudos sobre a educação em conceitos gramscianos.

Em 1987, observamos que a produção de trabalhos em educação, referenciados a Gramsci, foi constante. Foram concluídos um total dez trabalhos, sendo que cinco deles referiam-se às pesquisas sobre Gramsci e às suas contribuições para a educação e cinco às pesquisas que utilizaram conceitos gramscianos. Os dez trabalhos produzidos representaram um percentual de 3,70% das 270 pesquisas em educação, elaboradas nesse ano. Este dado também demonstra a permanência da presença de Gramsci na produção educacional brasileira.

Já em 1988, o total de cinco trabalhos em educação, realizados sob uma perspectiva gramsciana, representou uma queda de cinquenta por cento em relação ao ano anterior, demonstrando um significativo declínio. Nesse ano, não foram realizados trabalhos “sobre” Gramsci e suas contribuições para a educação, enquanto apareceram cinco trabalhos que utilizaram os conceitos gramscianos para a análise de temas educacionais. Neste ano, verificamos também o menor índice de trabalhos gramscianos, ou seja, 1,3%, comparado ao universo de 383 pesquisas em educação produzidas no ano, demonstrando um forte declínio da presença de Gramsci na produção educacional brasileira, em fins da década de oitenta.

Em 1989, entretanto, percebe-se um expressivo aumento do número de trabalhos em educação que se reportam a Gramsci, perfazendo um total de onze. Isso corresponde a 2,43% de um total de 452 trabalhos produzidos em educação no mesmo ano, representando um significativo aumento em relação ao ano anterior. Cinco trabalhos referiam-se às pesquisas sobre Gramsci e às suas contribuições para a educação e seis a pesquisas orientadas por conceitos gramscianos.

Quanto ao ano de 1991, localizamos onze trabalhos nos quais se verifica a presença do pensamento de Gramsci, o que representou 2,38% dos 462 trabalhos em educação, produzidos nesse ano. Quatro desses trabalhos referem-se às pesquisas sobre Gramsci e às suas contribuições para a educação e sete são representativos de pesquisas que utilizaram os conceitos gramscianos para a análise de temas educacionais. Apesar de uma variação ano a ano na quantidade de trabalhos acadêmicos em educação, fundamentados em idéias de Gramsci, podemos dizer que permanece constante a presença do seu pensamento na produção educacional brasileira.

Em 1992, o número de trabalhos em educação, referenciados a Gramsci, caiu quase pela metade em relação ao ano de 1991, correspondendo a seis no total, ou seja, 0,96% dos 624 trabalhos sobre a educação, produzidos nesse ano. Desses trabalhos, quatro se referem a pesquisas sobre Gramsci e sua contribuição para a educação e dois deles são relativos às pesquisas que analisaram temas educacionais com base em seus conceitos.

Baseando-nos no levantamento feito a partir das publicações anuais da Anped, que condensam as pesquisas de mestrado e doutorado em educação no Brasil, nos anos oitenta (V. Quadros I e II), podemos dizer que, de 1981 a 1985, foram registrados vinte e seis trabalhos referenciados em Gramsci, correspondendo a 10,16% de um total de 1044 trabalhos produzidos em educação no período. Já para o período de 1986 a 1989, o número de pesquisas, fundamentadas em Gramsci, foi de trinta e sete, correspondendo a 12,38% dos 1327 trabalhos produzidos em educação no período.

Comparando a evolução do percentual de trabalhos, na segunda metade da década de oitenta (12,38%), em relação à primeira metade (10,16%), verificamos que permanece a presença do pensamento de Gramsci nos trabalhos sobre a educação. No entanto, não podemos afirmar que houve um simples aumento da presença do seu pensamento no campo educacional, uma vez que notamos um significativo aumento no número de trabalhos sobre educação, produzidos no período: 1044 na primeira metade da década (1981-1985) e 1327 na segunda metade (1986-1989).

2.2 A geografia do pensamento gramsciano na educação brasileira

Considerando as informações relativas às regiões brasileiras em que foram produzidos trabalhos acadêmicos com base no pensamento de Gramsci,

observamos que 77,5% localizam-se na região Sudeste, 15% na região Nordeste, 6,25% na região Sul e 1,25% na região Centro-Oeste (V. Quadro III). De um total de oitenta títulos levantados, o Rio de Janeiro aparece em primeiro lugar, com trinta e quatro, em segundo lugar, está São Paulo, com vinte e sete, em terceiro lugar, a Paraíba, com oito títulos, em quarto lugar, o Rio Grande do Sul, com quatro, em quinto está Pernambuco, com três e, empatados com apenas um trabalho, em sexto lugar, estão o Ceará, o Distrito Federal, Santa Catarina e Minas Gerais.

Os dados obtidos através dos registros da Anped mostram que, além da grande presença do pensamento de Gramsci em trabalhos produzidos na região Sudeste, especialmente no Rio de Janeiro e em São Paulo, a região Nordeste também se apresenta como um centro difusor das idéias de Gramsci na área da educação, perfazendo um percentual de 15% do total de trabalhos produzidos no período de 1981 a 1992.

Ao levarmos em conta a produção acadêmica em educação por região, entendemos não ser possível afirmar que houve presença maciça das idéias de Gramsci em âmbito nacional, posto que o autor não esteve presente nas pesquisas educacionais, de forma homogênea, em todo o território nacional³². Consideramos essa informação importante porque mostra a geografia da presença do pensamento de Gramsci na educação e isso, certamente, nos possibilita ter maior clareza da penetração do seu pensamento entre nós.

³² Essa afirmação está baseada somente nos dados obtidos através dos catálogos de teses e dissertações da Anped, no período de 1981 a 1992.

2.3. O que pensam alguns educadores brasileiros acerca da presença de Gramsci na produção acadêmica sobre a educação no Brasil

Dentre os educadores aos quais encaminhamos questões sobre a presença das idéias de Gramsci na produção acadêmica brasileira dos anos oitenta, na área de Educação, o professor Dermeval Saviani, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), foi o primeiro a respondê-las.

Antes de apresentarmos suas reflexões sobre as questões que lhe foram dirigidas, gostaríamos de ressaltar que consideramos o professor Saviani o mais expressivo dentre os educadores que orientaram pesquisas em Educação, na década de oitenta. Nessa afirmação, estamos levando em conta sua influência no cenário nacional como intelectual, tendo participado ativamente do debate educacional brasileiro dos anos oitenta. Sua importância pode ser atestada pelo volume e conteúdo de sua obra e pela sua participação ativa na vida acadêmica nacional, através da realização de palestras, seminários, orientações de teses e dissertações e outros eventos. Só no período compreendido pela pesquisa, Saviani orientou um total sete trabalhos inspirados no pensamento de Gramsci (V. Quadro I). Levando em conta sua importância, julgamos essencial ao nosso trabalho analisar a sua avaliação

sobre a presença do pensamento de Gramsci na produção acadêmica brasileira sobre a educação.

Com relação à primeira questão – *Gramsci foi um autor importante nas suas análises nos anos oitenta? Por quê?* – Saviani argumenta que a presença do pensamento gramsciano em seus estudos sobre a realidade educacional brasileira, nos anos oitenta, deve-se à proximidade entre suas reflexões e as de Gramsci (V. Quadro IV).

Quanto à segunda questão – *Você considera que Gramsci deixou de ser uma referência teórica ao final dos anos oitenta no debate educacional brasileiro?* – Saviani explica que o pensamento do autor sardo sofreu, sim, um refluxo ao final dos anos oitenta. Na sua opinião, tal refluxo está relacionado ao declínio da União Soviética e, especificamente no campo educacional brasileiro, ao fato de os trabalhadores em educação terem visto “suas conquistas da década de oitenta, que haviam sido inscritas na Constituição de 1988, serem desconsideradas, ignoradas ou desvirtuadas com a emergência das políticas ditas neoliberais”. Com isso, complementa o referido educador, “houve também um refluxo nos debates e discussões, passando-se do clima efervescente vivido nos anos oitenta para uma situação um tanto gelatinosa nos anos noventa” (SAVIANI, Demerval. Belo Horizonte, MG, 19 fev. 2002. Entrevista concedida ao Autor).

O entrevistado respondeu de forma positiva às duas partes da terceira pergunta – *Você participa da opinião que o pensamento de Gramsci não tem sido renovado (aggiornado)? Ainda vê no pensamento gramsciano elementos*

para análise da realidade educacional brasileira? Por quê? – No que diz respeito à renovação do pensamento gramsciano na atualidade, Saviani considera que houve movimento nesse sentido, o que se deve também ao declínio da União Soviética. Já em relação à atualidade da reflexão de Gramsci para o debate educacional brasileiro, afirmou que este continua rico em elementos teóricos capazes de oferecer uma interpretação profunda e consistente da realidade educacional brasileira.

Giovanni Semeraro, professor da Universidade Federal Fluminense (UFF), foi o segundo educador a responder à nossa entrevista. No seu entendimento, Gramsci foi uma importante referência em seus próprios estudos sobre a esquerda católica nos anos oitenta. Entretanto, considera que “se tratava de uma interpretação adaptada ao seu horizonte de ação e dependendo da literatura então disponível sobre Gramsci” (Semeraro, Giovanni. Belo Horizonte, MG, 03 mar. 2002. Entrevista concedida ao Autor). Como Saviani, Semeraro também concorda que Gramsci deixou de ser uma referência teórica no final dos anos oitenta, tendo havido, então, um certo refluxo da influência do seu pensamento sobre a educação. Entretanto, a posição de Semeraro é diferente das dos outros educadores porque, para ele, “Os que passam de moda em moda para se manter na crista da onda do momento podem ter deixado Gramsci” (Semeraro, Giovanni. Belo Horizonte, MG, 03 mar. 2002. Entrevista concedida ao Autor).

Desse modo, para Semeraro, aqueles que “navegaram na onda gramsciana”, no início dos anos oitenta, não mantiveram, no final desse

período, essa mesma orientação teórica. Apenas continuaram adotando a referência gramsciana aqueles pesquisadores que realmente tinham em Gramsci um pensador sistemático, capaz de oferecer-lhes elementos teóricos para a análise da realidade educacional brasileira. Houve assim, na opinião do educador, uma certa “depuração” do pensamento de Gramsci, ou seja, dentre os estudiosos que se fundamentavam no seu pensamento, foi superado o “modismo” em relação à adoção de categorias gramscianas para a análise da realidade brasileira.

Em relação à renovação do pensamento gramsciano, o referido educador é enfático. Para ele, aqueles que consideram que o pensamento de Gramsci não foi *aggiornado* demonstram um grande desconhecimento da obra do autor dos cadernos. Nas palavras do próprio Semeraro, “demonstram que quem não se renovou foram eles porque desconhecem a rica e variada produção que nunca deixou de aparecer em torno do pensamento de Gramsci, investigando e aprofundando até aspectos pouco estudados dos seus escritos” (Semeraro, Giovanni. Belo Horizonte, MG, 03 mar. 2002. Entrevista concedida ao Autor). Apesar de concordar que o pensamento gramsciano mantém sua vitalidade, Semeraro considera também que não se pode comparar o momento atual, no qual existe um refluxo, com a verdadeira explosão verificada nos anos setenta e oitenta.

Quando interrogado a respeito da contribuição do pensamento de Gramsci para o atual debate educacional no Brasil, Semeraro respondeu de forma afirmativa. Para ele, as diversas categorias do pensamento gramsciano,

tais como a concepção revolucionária de homem e de mundo, de intelectual, a relação entre educação e projeto de sociedade, métodos de aprendizagem, de investigação, a linguagem e a concepção de cultura, oferecem elementos que podem contribuir para o debate educacional brasileiro atual.

A professora Ivete Simionatto, da Universidade Federal de Santa Catarina, foi a terceira educadora a ser entrevistada. Sobre a importância de Gramsci para sua produção teórica nos anos oitenta, declarou que o autor sempre foi uma referência importante para as suas reflexões, apesar de não ser da área da educação, embora circule muito nesse espaço.

Como os educadores precedentemente mencionados, Simionatto também considera que houve um certo refluxo do marxismo ao final dos anos oitenta, devido aos acontecimentos mundiais (fracasso do socialismo no leste europeu), mas que Gramsci permaneceu presente, principalmente em áreas como a da educação e do serviço social.

No que se refere ao *aggiornamento* do pensamento gramsciano, Simionatto, concordando com a posição de Semeraro, entende que “o pensamento de Gramsci é o que mais tem sido renovado, com novas e diversas interpretações, especialmente no âmbito da política” (Simionatto, Ivete. Belo Horizonte, MG, 06 mar. 2002. Entrevista concedida ao Autor). Sua posição é ainda mais surpreendente quando explica seu entendimento sobre a permanência do pensamento de Gramsci como referência teórica para o debate educacional brasileiro. Simionatto acrescenta que “Gramsci é um autor

que não acabamos nunca de explorar” (Ibidem) e que continua atualíssimo, não apenas no terreno educacional, mas também em outras esferas do contexto brasileiro e mundial.

Marcos Del Roio, professor da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP), na área de Ciência Política, também considera que Gramsci foi uma importante referência teórica em seus estudos, nos anos oitenta. Entretanto, Del Roio localiza a importância de Gramsci especificamente em suas pesquisas para o programa de pós-graduação.

No que se refere à diminuição da importância de Gramsci, como referência teórica, para a produção acadêmica, nos anos oitenta, Del Roio respondeu, seguindo a mesma tendência dos outros educadores entrevistados, que Gramsci “perdeu fôlego na política e na universidade, tendo-se refugiado na educação e no serviço social, enquanto que, na política, permaneceu uma vulgata de suas reflexões, gerada por liberais e católicos”. (Del Roio, Marcos. Belo Horizonte, MG, 08 mar. 2002. Entrevista concedida ao Autor). Para o professor Del Roio, ao final dos anos oitenta, “com a crise ideológica dos marxistas e o redirecionamento dos estudos gramscianos para questões filológicas ou de *‘cultural studies’*, sua influência tendeu a declinar, permanecendo apenas com um pequeno grupo de estudiosos, ademais bastante divididos” (Ibidem).

Com referência aos estudos de Gramsci na atualidade, no Brasil, Del Roio considera que eles estão “estagnados e patinando”. Argumenta que isso

se deve ao fato de os divulgadores de Gramsci terem “atingido o limite dessa possibilidade e os estudos do próprio Gramsci permanecerem herméticos para muitos interessados”. Na sua opinião, “lêem-se mais os comentadores e aqueles que fazem a chamada releitura, do que o próprio Gramsci” (Del Roio, Marcos. Belo Horizonte, MG, 08 mar. 2002. Entrevista concedida ao Autor).

A interpretação do professor Gaudêncio Frigotto, da Universidade Federal Fluminense (UFF), sobre a importância do pensamento de Gramsci, no campo educacional, não é muito diferente daquelas pronunciadas pelos outros educadores entrevistados. Para ele, Gramsci foi um teórico importante para a análise educacional brasileira por ser uma alternativa teórica a Bourdieu e Althusser, dominantes no cenário da década de setenta e oitenta. No seu modo de ver, apesar do refluxo do pensamento crítico, no âmbito da esquerda, Gramsci não deixou de ser uma referência teórica para a análise da realidade educacional brasileira. Entretanto, com a crise experimentada pelos intelectuais de esquerda, muitos “entregaram os pontos”. Para Frigotto, houve uma retomada do pensamento “neoconservador” que “acabou por pautar muito o pensamento educacional”.

No que se refere à renovação do pensamento de Gramsci, Frigotto declarou que, no seu julgamento, não se trata de considerar se o pensamento de Gramsci foi renovado, mas “o desafio sempre tem sido, em qualquer teoria de pensadores como Marx, Engels, Lênin, Gramsci e Freud, o de saturar de historicidade as categorias”. Para ele, isso é um problema, “considerando que todos os referenciais estão em crise, inclusive os da direita”. Quanto à

existência, no pensamento gramsciano, de elementos atuais para a análise da realidade educacional brasileira, Frigotto considera que “Gramsci continua sendo uma referência teórica fundamental e indispensável para o pensamento educacional crítico e para a práxis educativa vinculada à luta por uma sociedade socialista” (Frigotto, Galdêncio. Belo Horizonte, MG, 31 mar. 2002. Entrevista concedida ao Autor).

Enfim, os educadores entrevistados, apesar de alguns não estarem situados na área da educação, concordaram que Gramsci foi uma referência importante nos anos oitenta, em suas respectivas disciplinas, quais sejam, a Educação, a Política, o Serviço Social e a Ciência Política. Para eles, de um modo geral, o pensamento gramsciano não apenas teve importância como continua presente no cenário educacional brasileiro, oferecendo elementos para a sua análise.

3. Uma hipótese em questão: houve ou não um refluxo do pensamento gramsciano, na área de Educação, no final dos anos oitenta?

As informações que reunimos na pesquisa empírica, sejam aquelas obtidas com base no levantamento de dados junto aos registros da Anped, sejam aquelas obtidas através das entrevistas com educadores brasileiros, nos

permitiram redimensionar a hipótese inicial que orientou nossa pesquisa, segundo a qual teria se verificado, no final da década de oitenta, um declínio da presença do pensamento de Gramsci na área de educação. As referidas informações nos permitem dizer que não houve um declínio. Gramsci permanece por toda a década de oitenta, de acordo com os dados obtidos no levantamento da Anped (V. Quadro II).

Analisando o declínio do pensamento de Gramsci, no final dos anos setenta, seja no mundo em geral ou, em especial, na Itália, Semeraro. (1999, p. 231) afirma que a causa principal para isso está relacionada à “crise mais geral que afeta o marxismo e alcançou seu ponto culminante no desmoronamento do socialismo real”. Segundo o autor, apesar de tal declínio, o interesse pelos escritos de Gramsci não sofreu interrupção entre os estudiosos de vários países. O autor não deixa de considerar, contudo, que houve também ambigüidades e fragilidades na interpretação do pensamento gramsciano, embora a originalidade e a atualidade do seu pensamento tenham sido mais fortalecidas.

Semeraro também afirma que os equívocos na interpretação de Gramsci levam a dois extremos: primeiro o de continuar reproduzindo mecanicamente as suas expressões, como se elas fossem um texto sagrado, e segundo o de rejeitar, sumariamente, as suas contribuições, considerando-as obsoletas e ultrapassadas.

(...) As interpretações que fazem uso avulso de algumas de suas expressões e instrumentalizam parte do seu pensamento deturpam e

esterilizam a visão mais global que Gramsci tinha do mundo. Embora disseminada em reflexões circunstanciais, em anotações aparentemente fragmentárias e de caráter exploratório, a sua concepção filosófico-política guarda uma profunda unidade que atravessa não apenas toda a extensão dos seus escritos, mas se manifesta na direção inalterada das suas escolhas políticas e na coerência inabalável de suas convicções que o levaram até a morte (SEMERARO:1999, p.233).

Finalmente, Semeraro mostra que a sociedade civil, vivida por Gramsci, não é a sociedade civil em que vivemos atualmente. Novos determinantes históricos passaram a fazer parte da sociedade civil, a partir do final do século XIX, tais como a multiplicidade de partidos políticos, o surgimento de novos movimentos nacionais e internacionais em defesa dos direitos humanos e da natureza, a globalização, o aprofundamento da exclusão e da marginalização, a mudança dos interesses que orientam a vida social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se considerarmos os dados que levantamos junto aos catálogos da Anped, veremos que, por toda a década de oitenta, a presença do pensamento de Gramsci, na produção acadêmica em educação, não se mantém quantitativamente estável. Essa informação poderia sugerir que a sua presença na educação, naquela década, teria declinado. Não é essa, entretanto, a avaliação que estamos fazendo. Para isso, levamos em conta a análise de Semeraro e Nogueira e admitimos que, apesar da instabilidade numérica verificada em nosso levantamento (V. Quadros I e II), a presença de Gramsci é profundamente dinâmica na produção intelectual sobre a educação brasileira.

Nogueira ressalta um outro aspecto que é importante para avaliarmos o declínio da influência do pensamento de Gramsci na área da Educação, no final dos anos oitenta. Trata-se do fechamento do mercado editorial para os escritos gramscianos, entre 1982 e 1985. De acordo com o autor, é “como se o marxismo italiano já tivesse esgotado sua função entre nós” (Nogueira, 1988, p.149).

O autor observa que, em lugar de Gramsci, foi o pensamento político de Norberto Bobbio, baseado na defesa do liberal-socialismo, que passou a figurar como a principal influência no debate político-intelectual brasileiro. Um dos determinantes históricos que contribuíram para essa mudança de orientação teórica, na opinião de Nogueira, foi a lentidão no processo de abertura política,

depois da queda do regime militar. Nesse momento, prossegue o autor, a esquerda brasileira deixou de lado o debate intelectual e se entregou “de corpo e alma à política concreta, deixando meio de lado a pesquisa e a reflexão teórica sistemática” (idem, p.150). Outro fato, destacado pelo autor, para compreender a mudança de orientação teórica foi o que ele chamou de “refreamento da auto-renovação da esquerda brasileira” (ibidem). Por tal refreamento o autor entende o fracasso do projeto de democratização do Partido Comunista Brasileiro (PCB); o esfriamento da novidade e do entusiasmo do Partido dos Trabalhadores (PT); o não aparecimento de nenhuma proposta socialista capaz de aglutinar a esquerda brasileira; a crise de produção do marxismo; o impasse em que se vê a esquerda; o desaparecimento do eurocomunismo e, finalmente, o estado de pobreza de idéias no qual se encontram a esquerda brasileira e o resto do mundo.

Nogueira identifica os problemas do momento sem desconsiderar, contudo, a permanência de outros antigos que ainda afetam a vida política e social brasileira, como a construção de uma nova ordem político-administrativa que

atualize o Brasil à modernidade de suas estruturas produtivas, mantendo a centralidade da questão democrática sem adiar o ataque à questão social, à miséria, ao desemprego, à inflação; mais que nunca é necessário reduzir o fosso que separa o Estado da sociedade e fazer com que os governos – ainda carregados de elitismo e excludência – articulem-se de fato com os movimentos sociais e as grandes massas, recusem o papel de administradores da crise nacional e realizem um programa reformador de amplo alcance (NOGUEIRA:1998, p. 151).

Diante desse cenário, o autor considera que, se a tarefa do Estado é gigantesca, ainda maiores são os desafios da esquerda. Em meio à transformação da vida institucional brasileira, a esquerda tem como tarefa atualizar sua contribuição ao processo de democratização, conforme a nova realidade se apresenta. Assim, terá que assimilar a nova dialética, requalificar sua organização e repensar sua inserção social. Do contrário, assinala Nogueira, “ou continuaremos a conviver com estes partidos que estão aí – ingênuos e empiricistas uns, velhos e fora de forma outros, encurralados todos entre os fantasmas dos soviets e os desafios da modernidade?” (ibidem).

Ao mesmo tempo em que o autor nos apresenta uma realidade difícil de ser superada, o que poderia ensejar um desânimo em relação à transformação social, sua análise também considera que a cristalização da situação brasileira não é em sentido conservador. Alguns efeitos, por ele apontados em relação à Nova República, o fazem acreditar num cenário de melhores possibilidades para a transformação social brasileira do momento:

Ao menos uma virtude já teve a “Nova República”: iniciou o remanejamento da institucionalidade autoritária de antes, liberalizou politicamente o país, desobstruiu e facilitou a ampliação dos espaços políticos. O próprio jogo de interesses sociais ganhou inédita transparência a partir de 1984-1985. Além do mais, a sociedade civil persiste com seu potencial inexplorado (ou mal explorado), e temos como patrimônio uma rica experiência de unidade e luta democrática, que já provou sua eficácia e nos ajudou a dar justo valor à política, ao pluralismo, à cidadania. Conta cada vez menos a velha esquerda, com sua dogmática “marxista-leninista” e seu revolucionarismo, e as expectativas recaem sobre a esquerda moderna surgida nos últimos anos, que está no mínimo obrigada a tentar uma aproximação política

que a qualifique para disputar democraticamente a direção da sociedade (NOGUEIRA:1988, p. 151).

As análises do autor, é certo, não se referem especificamente ao debate educacional brasileiro da década de oitenta, mas à análise histórica e política ampliada da vida nacional daquele período. Entretanto, suas reflexões trazem elementos teóricos importantes que podem ser articulados à nossa pesquisa sobre a presença do pensamento gramsciano, na área educacional, nos anos oitenta. O primeiro é o de que, na primeira metade da década de oitenta, não houve aumento do interesse por Gramsci ou pelo eurocomunismo. Nessa interpretação, estamos levando em conta as observações de Nogueira sobre o fechamento do mercado editorial para temas articulados à problemática do socialismo.

Enquanto as análises de Nogueira mostram um certo desinteresse com relação ao pensamento gramsciano na primeira metade dos anos oitenta, tendo como parâmetro o cenário brasileiro mais amplo – a política, a economia e a sociologia – não foi essa a tendência que verificamos em nossa pesquisa empírica, para a área de educação (V. Quadros I e II). Verificamos que, no período de 1981 a 1992, houve no Brasil uma expressiva produção acadêmica na área educacional, 80 trabalhos, influenciada pelo pensamento gramsciano (V. Quadro II).

Podemos então finalizar o nosso estudo sustentando a tese de que o pensamento gramsciano esteve presente em toda a década de 80 no cenário educacional brasileiro, diferentemente de outras áreas da produção intelectual

e política. Esta presença, contudo, oscilou ano a ano demonstrando que em certos momentos houve uma maior ou uma menor procura pela sua teoria para esclarecer alguma questão sobre a educação brasileira.

Referências Bibliográficas

AGGIO, Alberto (Org.). *Gramsci: a vitalidade de um pensamento*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BADALONI, Nicola [et al.]. *Gramsci e a América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

BOBBIO, Norberto. *Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea*. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1977.

_____. *Liberalismo e democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1997.

Bourdieu, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Brasiliense, 1997.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

COUTINHO, Carlos Néelson. As categorias de Gramsci e a realidade brasileira. In: COUTINHO, C. N.; NOGUEIRA, M. A. (Orgs.) *Gramsci e a América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

Coutinho, C. N. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre idéias e formas*. 2 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Del Roio, Marcos. Gramsci contra o ocidente. In: Aggio, Alberto (Org.). *Gramsci: a vitalidade de um pensamento*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. *A questão meridional*. Trad. Carlos Néelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Cadernos do cárcere*, vol. 1. Trad. Carlos Néelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *Cadernos do cárcere*, vol. 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRUPPI, Luciano. *Conceito de hegemonia em Gramsci*. Trad. Carlos Néelson Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

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

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. 4 ed. São Paulo: Nova cultural, 1987. (Os pensadores)

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Gramsci, a questão democrática e a esquerda brasileira. In: COUTINHO, C. N.; NOGUEIRA, M. A. (Orgs.) *Gramsci e a América Latina*, op.cit.

_____. *As possibilidades da política: idéias para a reforma democrática do Estado*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

NOSELLA, Paolo. Educação e cidadania em Gramsci. In: *Cidadania e educação: quem educa o cidadão?*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1988

_____. *O trabalho como princípio educativo*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 14, n. 2, jul./dez., 1989

_____. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980

_____. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. *Política e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1987

_____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas, SP: Autores Associados, Col. Polêmicas do Nosso Tempo, vol. 5, 1995.

Secco, Lincoln. *Gramsci e o Brasil: recepção e difusão de suas idéias*. São Paulo, Cortez, 2002 (Coleção Questões da Nossa Época; V. 94).

SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SIMIONATTO, Ivete. *Gramsci – sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social*. 2 ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 1999.

SOARES, Rosemary Dore. *A concepção gramsciana do Estado e o debate sobre a escola*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, Col. Educação, 2000.

ANEXO I

QUADRO I - DEMONSTRATIVO DE LEVANTAMENTO DAS TESES E DISSERTAÇÕES FUNDAMENTADOS NO PENSAMENTO DE ANTONIO GRAMSCI – ANPED – 1981/1992

ANO	PG	AUTOR	TÍTULO	ORIENT.	INSTIT.	COMENTÁRIO
81/82	04	PUCCI, Bruno	A nova praxis educacional da Igreja	Jose Luiz Sigrist	PUC/SP	Não cita Gramsci, mas opera com o conceito de hegemonia.
	11	ANDRADE, Beatriz Martins de	O discurso educacional do Maranhão na Primeira República; uma análise de conteúdo	Maria Angela Vinagre de Almeida	IESAE	Não cita Gramsci, mas opera com o conceito de intelectual.
	12	KREUTZ, Arno	O projeto João de Barro. Uma experiência oficial de educação popular no Maranhão.	Osmar Fávero	IESAE	Dissertação fundamentada em Gramsci
	20	MOTA, Sônia B. V.	Conhecimento, vida e educação	Maria Julieta C. Calazans	IESAE	Dissertação fundamentada em Gramsci
	20	RAPOSO, Maria da Conceição B.	Movimento de educação de base – MEB – discurso e prática – 1961-1967	Osmar Fávero	IESAE	Não cita Gramsci, mas opera com o conceito de hegemonia, sociedade civil e intelectual.
	24	RANCANO, Delma G. N.	Dominação e educação	Carlos A. Plastino	IESAE	Não cita Gramsci, mas opera com o conceito de hegemonia.
	32	COSTA, Magali M. R.	A prática educativa numa associação de moradores	Maria de L. Fávero	PUC/RJ	Não cita Gramsci, mas opera com o conceito de sociedade civil.

ANO	PG	AUTOR	TÍTULO	ORIENT.	INSTIT.	COMENTÁRIO
81/82	42	STEUER, Renata C.	SEM TÍTULO	Dermeval Saviani	PUC/SP	Não cita Gramsci, mas opera com o conceito de hegemonia.
	23	SAMPAIO, Sílvia Saviano	Lourenço Filho e a reforma da instrução pública no Ceará: 1922 a 1923	Antonio Joaquim Severino	PUC/SP	Não cita Gramsci, mas opera com o conceito de hegemonia.
1983	23	SCHLESENER, Anita Helena	Gramsci: uma nova concepção de Filosofia	Demerval Saviani	PUC/SP	Dissertação fundamentada em Gramsci.
	46	SOARES, Rosemary Dore	Formação de técnicos de nível superior no Brasil, do Engenheiro de Operação ao Tecnólogo.	Fernando Silveira Massote	UFMG	Não cita Gramsci, mas opera com o conceito de superestrutura
	51	DAMASCENO, Maria Nobre	Prática educativa e consciência do campeonato: contribuição ao estudo da educação popular realizada nas comunidades de base.	Paulo Schutz	UFRS	Não cita Gramsci, mas opera claramente com os conceitos de concepção dialética da história, estrutura e superestrutura e hegemonia.
	90	GERMANO, Raimundo Medeiros	Educação e ideologia da enfermagem no Brasil – 1955/190itenta (Um estudo da Revista Brasileira de Enfermagem)	Newton Cezar Balzan	UNICAMP	Não cita Gramsci, mas verifica-se a presença dos conceitos de intelectual e direção cultural.
	94	REGO, Beatriz G. de P. Bordeaux	Escola, trabalho: qualificação para o trabalho	Newton Aquiles Von Zuben	UNICAMP	Aborda a mesma temática de Semeraro .

ANO	PG	AUTOR	TÍTULO	ORIENT.	INSTIT.	COMENTÁRIO
1984	07	KUENZER, Acácia Zeneida	As relações de produção e a educação do trabalhador: da distribuição do saber à veiculação da concepção de mundo.	Demerval Saviani	PUC/SP	Tese fundamentada em Gramsci e Marx. Analisa como a fábrica capitalista educa o trabalhador. Merece verificar melhor em que perspectiva a autora recorre a Gramsci e Marx para fazer essa análise: se ela pega esses teóricos na juventude ou na maturidade.
	72	RODRIGUES, Dayse Maria B.	Educação Libertadora e Televisão Educativa	Tereza Gally de Andrade-	UFPb	Não cita Gramsci, mas usa os termos hegemonia e cultura.
	74	ASSIS, Geovani Soares de	Educação: conservação ou mudança. Uma análise da proposta educativa do sistema rádio educativo da Paraíba (SIREPA)	Elena Viveros Jarry	UFPb	Cita Gramsci. Afirma sustentar suas análises nas categorias teóricas gramscianas.
	74	ASSIS, Isabel Cristina marinho de	A função educativa do partido político (um estudo da ação educativa do PT em Formosa - GO)	Heléne Barros	UFPb	Cita Gramsci. Afirma sustentar suas análises em Gramsci e Paulo Freire.
	108	SILVA, Jorge Graças de Alcântara	Educação e Hegemonia: um estudo sobre os papéis desempenhados pela EPEM e pelo PREMEM, a partir da década de 60.	Maria de Lourdes Albuquerque Fávero	UFRJ	Não cita Gramsci, mas usa o conceito de hegemonia expresso no título.
	150	CAMARGO, Marilena A. J. e Guedes de	A educação de John Dewey em debate	Paolo Nosella	UNIMEP	Cita Gramsci. Afirma utilizar a referência teórica de Karel Kosik, Adolfo Sanchez e Antonio Gramsci.

ANO	PG	AUTOR	TÍTULO	ORIENT.	INSTIT.	COMENTÁRIO
1984	154	BETTINI, Rita Filomena Andrade Januário.	O discurso do professor universitário: análise de sete entrevistas com docentes universitários em busca de uma definição de ciência, Universidade, intelectual.	Paolo Nosella	INIMEP	Não cita Gramsci mas faz referência ao conceito de intelectual que aparece no título.
	155	CHIARELI, Lindomar C.	Educação e sociedade no Estado Novo	José Luiz Sigris	UNIMEP	Não cita Gramsci, mas utiliza seus conceitos na dissertação.
1985	20	MOCHCOVITC H, Luna Galano	Educação, Estado e Cidadania: uma reflexão sobre a realidade atual do sistema educacional brasileiro.	Circe Navarro Vital Brazil	IESAE	Cita Gramsci. Afirma que parte das considerações de Gramsci para desenvolver suas análises.
	23	VITAL, Clemência Maia	Da paz social à hegemonia do capital: o SESI Amazonas na educação do trabalhador.	Gaudêncio Frigotto	IESAE	Não cita Gramsci, mas utiliza o conceito de hegemonia que aparece no título da dissertação.
	105	BECK, Fábio de Lima	Ensino superior, ciência e tecnologia	Demerval Saviani	UNICAMP	Não cita Gramsci, mas opera com o conceito de Sociedade Civil e analisa a Universidade como um espaço contraditório.
	107	JESUS, Antonio Tavares de	A educação como hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci	Michel Debrum	UNICAMP	Dissertação Fundamentada em Gramsci
1986	16	BEZERRA, Ada A. Celestina	Administração escolar: especialista ou educador?	Gaudêncio Frigotto	IESAE	Não cita Gramsci, mas opera com o conceito de hegemonia.

ANO	PG	AUTOR	TÍTULO	ORIENT.	INSTIT.	COMENTÁRIO
1986	17	GOMES, Nerilda Salazar Bergo	A língua estrangeira e sua inclusão no currículo da educação do povo: necessária ou supérflua?	Circe Navarro Vital Brazil	IESAE	Não cita Gramsci, mas opera com o conceito de hegemonia.
	19	PEIXOTO FILHO, José Pereira	A travessia do popular na contradição da educação.	Osmar Fávero	IESAE	Não cita Gramsci, mas opera com o conceito de hegemonia.
	20	RUMMERT, Sonia Maria	Os meios de comunicação de massa como aparelhos de hegemonia	Eliete Dias Macial	IESAE	Dissertação Fundamentada em Gramsci.
	23	SANTOS. Sidineida Souza	Uma abordagem crítica da prática pedagógica nas escolas do 2º segmento do 1º Grau.	Zélia Domingues Mediano	PUC/RJ	Não cita Gramsci. Entretanto, opera com o conceito de sociedade civil.
	55	QUEIROZ, Arlindo Cavalcanti de	Estudo da função social dos técnicos do setor público envolvidos em práticas pedagógicas participativas.	José de Ribamar Ribeiro	UFPb	Não cita Gramsci, mas opera com os conceitos de relação orgânica entre intelectuais e massa; bloco histórico; ideologia.
	58	RODRIGUES Marlene	A ideologia das primeiras letras nos campos do Brasil	Onilza Borges Martins	UFPb	Não cita Gramsci. Entretanto, opera com o conceito de hegemonia.
	60	VERÇOSA, Elcio de Gusmão	Ideologia e prática pedagógica escolar	Maria Lúcia Aparecida Montes	UFPE	Dissertação Fundamentada em Gramsci

ANO	PG	AUTOR	TÍTULO	ORIENT.	INSTIT.	COMENTÁRIO
1986	69	JANTSCH, Ari Paulo	Planejamento Participativo na educação.	Nilton Bueno Fischer	UFRS	Não cita Gramsci, mas opera com o conceito de hegemonia. Articula sua análise com a Filosofia da Práxis.
	76	GONÇALVE Vera Tereza Valdemarim	O artifício do natural – ensaio sobre a naturalização do histórico nas teorias pedagógicas contemporâneas	Péricles Trevisan	UFSCar	Não cita Gramsci, mas opera com o conceito de sociedade civil.
	91	FONSECA, Dirce Mendes	UnB: reformar para não mudar	Maurício Tragtenberg	UNICAMP	Não cita Gramsci, mas opera com o conceito de superestrutura.
1987	07	SCHEIBE, Leda	Pedagogia universitária e transformação social.	Demerval Saviani	PUC/SP	
	24	SILVEIRA, Maria Lúcia Souza da	Reinventando a participação e o poder popular:	Osmar Fávero	IESAE	Não cita Gramsci, mas opera com os conceitos de hegemonia e bloco dominante.
	25	TREIN, Eunice S.	Educação popular – Instrumento de fortalecimento da Sociedade Civil: desafio dos anos oitenta.	Zilah Xavier de Almeida	IESAE	Não cita Gramsci, mas opera com o conceito de sociedade civil.
	28	SANTOS, Raimundo Bonfim dos	Formação do técnico agrícola: processo de reprodução social ou de mudança social.	José Carmelo B. Carvalho	PUC/RJ	Cita Gramsci. Afirma basear suas análises a partir das categorias de Gramsci.
	35	MAXIMO, Antonio Carlos	Os intelectuais (A consciência necessária para as transformações.	Demerval Saviani	PUC/SP	Não cita Gramsci, mas opera com a noção do papel dos intelectuais.

ANO	PG	AUTOR	TÍTULO	ORIENT.	INSTIT.	COMENTÁRIO
1987	60	BRITO, Laura Maria de Farias	Animadores de comunidade em processo de formação	José de Ribamar Ribeiro	UFPb	Cita Gramsci. Opera com o conceito de intelectual orgânico.
	62	AGUIAR, Márcia Angela da Silva	Supervisão escolar e política educacional.	Silke Weber	UFPE	Não cita Gramsci, mas opera com a noção de superestrutura.
	72	JONES, Elizabeth	Professor de pós-graduação em educação: esboço para um perfil do intelectual acadêmico.	Maria de Lourdes A. Fávero.	UFRJ	Cita Gramsci. Sustenta a análise nas categorias gramscianas de intelectual e cultura.
	93	RUBIN, Cecy Funck	A formação política do professor de Educação Física: uma visão gramsciana.	Maria Arleth Pereira	UFSM	Dissertação fundamentada em Gramsci.
	93	MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros	O Estado, as políticas sociais e a política educacional.	Hélène de Barros	UnB	Dissertação fundamentada em Gramsci.
1988	10	SILVA, Teresa Roserley N. da	Conteúdo curricular e organização da educação básica: experiência paulista	Bernadete Gatti	PUC/SP	Não cita Gramsci. A única referência ao é no resumo onde aparece a noção de sociedade civil.
	17	PENIN, Sônia Teresinha de Sousa	Escola e cotidiano: a obra em construção	Nélio Parra	USP	Não cita Gramsci. Apenas faz uma referência ao conceito de hegemonia no resumo. Analisa a escola como espaço contraditório e de transformação.

ANO	PG	AUTOR	TÍTULO	ORIENT.	INSTIT.	COMENTÁRIO
1988	25	SILVA, Manoel Augusto de Almeida e	As redes do poder: o exercício da hegemonia no processo de concessão de canais de televisão em 1981.	Carlos Alberto Plastino	IESAE	Não cita Gramsci. Entretanto, é muito explícita a recorrência a termos gramscianos como hegemonia e bloco histórico.
	26	VALENTE, Antonio dos Santos	O intelectual em Marx/Engels e Lenin: uma possível questão do outro.	Esther Maria de Magalhães Arantes	IESAE	Não cita Gramsci. Analisa o conceito de intelectual.
	37	SOUZA, Luiz Carlos Carneiro F. e	O caráter educativo da propaganda de brinquedos veiculada pela TV	Dermeval Saviani	PUC/SP	Não cita Gramsci. Aparece no resumo o conceito gramsciano de hegemonia articulado à noção de inculcação ideológica.
1989	07	SILVA, Maria Teresinha Pereira e	Municipalização do Ensino de 1º Grau no Brasil: análise do discurso oficial de década de 1970	José Carmelo B. de Carvalho	PUC/RJ	Não cita Gramsci. Aparece no resumo o conceito gramsciano de hegemonia.
	09	HOFF, Sandino	Objetividade e Educação	Dermeval Saviani	PUC/RJ	Não cita Gramsci. Aparece no resumo a noção gramsciana de bloco unitário e processo unitário.
	11	ABRAHÃO, Maria Helena Barreto	As relações educação e trabalho na escola do “não trabalho”- o aluno trabalhador e o professor “não-trabalhador”.	Carmem Baía de Solari	UFRGS	Não cita Gramsci. Aparece no resumo a noção gramsciana de hegemonia.

ANO	PG	AUTOR	TÍTULO	ORIENT.	INSTIT.	COMENTÁRIO
1989	27	QUAGLIO, Paschoal	O papel dos agentes de supervisão: da teoria à prática	Anita Favaro Martelli	USP	Não cita Gramsci. Aparece no resumo a noção gramsciana de intelectuais orgânicos.
	34	LEROY, Jean-Pierre René Joseph	Uma chama na Amazônia	Cândido Grzybowski	IESAE	Dissertação fundamentada em Gramsci.
	37	BONAMINO Alicia Maria Catalano de	O pensamento pedagógico-político de Dermeval Saviani: até que ponto Gramsci?	Leandro Konder	PUC/RJ	Dissertação fundamentada em Gramsci.
	74	COSTA, Maria Luiza	Um estudo gramsciano da linguagem na relação pedagógica	Antonio Chizzotti	PUC/SP	Dissertação fundamentada em Gramsci.
	92	ALMEIDA, Sylvia P. Leão	A categoria da objetividade na Filosofia da Práxis	Ozir Tesser	PUC/SP	Não cita Gramsci. Aparece no resumo a noção gramsciana de hegemonia.
	114	SILVA, José Alves da	O sindicato como prática educativa dos trabalhadores no Estado da Paraíba, período de Agosto de 1983 a Agosto de 1984 – CUT	Esperdito Pedro da Silva	UFPb	Não cita Gramsci. Aparece no resumo a noção gramsciana de hegemonia.
	126	SOBREIRA, Henrique Garcia	Educação e hegemonia: movimento dos professores públicos de 1º e 2º graus do R.J.	Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero	UFRJ	Dissertação fundamentada em Gramsci.

ANO	PG	AUTOR	TÍTULO	ORIENT.	INSTIT.	COMENTÁRIO
1989	170	SAID, Ana Maria	O projeto político-pedagógico do teatro de arena de São Paulo	Evaldo Amaro Vieira	UNICAMP	Cita Gramsci.
1991	08	AURAS, Marli	Poder oligárquico catarinense.	Miriam Jorge Warde	PUC/SP	Não cita Gramsci. Aparece no resumo a noção gramsciana de sociedade civil.
	17	NEVES, Lúcia Maria Wanderley	A hora e a vez da escola pública? : um estudo dos determinantes da política educacional do Brasil de Hoje.	Carlos Nelson Coutinho	UFRJ	Não cita Gramsci. Aparece no resumo a noção gramsciana de sociedade civil.
	30	CORREA, Vera Maria de Almeida	O professor da escola pública do Rio de Janeiro: de que conformismo é conformista?	Gaudêncio Frigotto	IESAE	Dissertação fundamentada em Gramsci.
	63	TUMOLO, Paulo Sérgio	Educação e hegemonia no Brasil: notas para uma reflexão crítica	Celso João Ferrerri	PUC/SP	Dissertação fundamentada em Gramsci.
	74	HUERT, Aparecida Barco Soler	Educação: a Secretaria de Estado da Educação 1975-1982	Antonio Chizzotti	PUC/SP	Não cita Gramsci. Aparece no resumo a noção gramsciana de hegemonia.
	103	CASTRO, Sirtes Carvalho de	Além do bastidor: a escola como espaço político.	Balina Bello Lima	UFF	Não cita Gramsci. Aparece no resumo as noções de revolução passiva e sociedade civil.

ANO	PG	AUTOR	TÍTULO	ORIENT.	INSTIT.	COMENTÁRIO
1991	118	LAPA, Constância Nely Swenson	A relação trabalho/educação: a prática pedagógica do professor de 2º Grau.	Marileide de Carvalho Costa	UFPe	Dissertação fundamentada em Gramsci. Como também em Marx e Engels.
	136	OLIVEIRA, Carlos Alberto P. de Oliveira	CIEP: modelos subjacentes de uma escola que está fazendo escola.	Jorge Ferreira da Silva	UFRJ	Cita Gramsci.
	143	GHISLANDI Carlos José	Os conselhos comunitários em Tubarão e em Santa Catarina: Estado, hegemonia e educação.	Norberto Jacob Etges	UFSC	Não cita Gramsci. Aparece no resumo a noção gramsciana de hegemonia.
	160	COCCO, Maria Inês Monteiro	A ideologia do enfermeiro: prática educativa em saúde coletiva	Nilson Joseph Demange	UNICAMP	Não cita Gramsci. Aparece no resumo a noção gramsciana de hegemonia e diz fazer um estudo sobre a concepção do mundo do enfermeiro e a sua ideologia.
	184	MURIBECA, Maria Lúcia Maia	Orientação educacional: a contextualização de um caminhar	Elena Viveiros Jarry	Universid ade Federal da Paraíba	Não cita Gramsci. Aparece no resumo a noção gramsciana de intelectuais orgânicos.
1992	18	SOARES, Rosemary Dore	A concepção gramsciana do Estado e o debate sobre a escola	Fernando Massote	PUC/SP	Tese fundamentada em Gramsci

ANO	PG	AUTOR	TÍTULO	ORIENT.	INSTIT.	COMENTÁRIO
1992	62	COSTA, Márcio da	A educação como um refúgio: questionando o discurso da educação como prioridade.	José Carmelo B. de Carvalho	PUC/RJ	Não cita Gramsci. Aparece no resumo a noção gramsciana de crise de hegemonia.
	63	FORTI, Rogério	A greve no magistério público	Menga Kudke	PUC/RJ	Dissertação fundamentada em Gramsci
	163	CYSNE, Maria do Rosário F. Portela	O significado social e educativo do trabalho do bibliotecário	Jacques Therrien	UFCE	Dissertação fundamentada em Gramsci
	179	GOYENECH Carmem Sofia Puentes	O folclore como problema e como necessidade	Maria Aparecida C. Franco	UFF	Dissertação fundamentada em Gramsci
	181	MANZIONE, Mauro Cesar	Educação de menos e comunicação de massa: escola, indústria cultural e hegemonia burguesa no Brasil	Gaudêncio Frigotto	UFF	Não cita Gramsci. Aparece no resumo as noções gramscianas de hegemonia e superestrutura.

ANEXO II

QUADRO II – DEMONSTRATIVO DE ANÁLISE QUANTITATIVA DO LEVANTAMENTO DA ANPED

ANO	TOTAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO PRODUZIDAS NO ANO	PESQUISAS SOBRE GRAMSCI E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO (Grupo I)	PESQUISAS QUE UTILIZARAM OS CONCEITOS GRAMSCIANOS PARA A ANÁLISE DE TEMAS EDUCACIONAIS (Grupo II)	PESQUISAS QUE VERSAM SOBRE GRAMSCI (Somatório do Grupo I + Grupo II)	
				NUMEROS ABSOLUTOS	PERCENTUAL (%)
1981/ 1982	234	02	07	09	3.84
1983	201	01	04	05	2.48
1984	337	04	04	08	2.37
1985	272	02	02	04	1.47
1986	222	02	09	11	4.95
1987	270	05	05	10	3.70
1988	383	00	05	05	1.30
1989	452	05	06	11	2.43
1991	462	04	07	11	2.38
1992	624	04	02	06	0.96

ANEXO III

QUADRO III – DEMONSTRATIVO DE ANÁLISE QUANTITATIVA DO LEVANTAMENTO DA ANPED: A PRESENÇA DO PENSAMENTO DE GRAMSCI POR REGIÃO

REGIÃO	ESTADO	NUMEROS BRUTOS	PERCENTUAL (%)
SUDESTE	Minas Gerais	01	1,25
	Rio de Janeiro	34	42,50
	São Paulo	27	33,75
	Paraíba	08	10,00
NORDESTE	Pernambuco	03	3,75
	Ceará	01	1,25
SUL	Rio Grande do Sul	04	5,00
	Santa Catarina	01	1,25
CENTRO OESTE	Distrito Federal	01	1,25
	TOTAL	80	100

ANEXO IV

QUADRO IV: DEMONSTRATIVO DAS RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS SOBRE GRAMSCI E EDUCAÇÃO BRASILEIRA DOS ANOS OITENTA

	PERGUNTA 1	PERGUNTA 2	PERGUNTA 3
ENTREVISTADO	Gramsci foi um autor importante nas suas análises nos anos oitenta? Por quê?	Você considera que Gramsci deixou de ser uma referência teórica ao final dos anos oitenta no debate educacional brasileiro? Explicite suas considerações sobre isso.	Você participa da opinião de que o pensamento de Gramsci não tem sido renovado (<i>aggiornato</i>)? Ainda vê no pensamento gramsciano elementos para análise da realidade educacional brasileira? Por quê?
Dermeval Saviani (Educação)	Sim. A proximidade das suas idéias com as idéias de Gramsci.	Sim. A crise do socialismo e a crise no movimento dos professores.	a) Sim. Consequência do próprio refluxo dos anos oitenta. b) Sim. Diversas facetas do seu pensamento ainda contribuem para a questão da educação brasileira.
Giovanni Semeraro (Política)	Sim. Seus estudos sobre a esquerda católica no Brasil.	Não. Ficaram os que não faziam parte da onda. Os sistemáticos.	a) Não. Não conhecem a profundidade da obra de Gramsci. b) Sim. Diversas facetas do seu pensamento ainda contribuem para a questão da educação brasileira.

Ivete Simionatto (Serviço Social)	Sim. Gramsci nunca deixou de ser uma referência.	Sim. Mas Gramsci permaneceu presente em áreas como o Serviço Social e a Educação.	a) Sim. Tem sido renovado com novas e diversas interpretações. b) Sim. Não terminamos ainda de explorá-lo.
Marcos Del Roio (História e Ciência Política)	Sim. Nos seus trabalhos de pós-graduação.	Sim, mas apenas na política e não na Educação.	a) Sim. Estão estagnados. Para muitos interessados, Gramsci continua hermético. b) Não comentou.
Gaudêncio Frigotto (Educação)	Sim. Sua referência dialética e histórica. Por superar Bourdieu e Althusser.	Não. Apesar do refluxo do pensamento crítico.	a) Sim. Há crise na esquerda e na direita. b) Sim. Não concorda com a tese do fim desses referenciais.

OBSERVAÇÃO:

O quadro sistematiza as respostas dos entrevistados salientando o argumento principal, apresentado por eles na análise de cada pergunta.

FONTE: Entrevistas realizadas com os autores citados no quadro acima