



**Anita Handfas**



Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

[anitahandfas@gmail.com](mailto:anitahandfas@gmail.com)

# **A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO NA CONCEPÇÃO DE ANTONIO GRAMSCI**

## **RESUMO**

O objetivo do artigo é investigar a maneira pela qual Antonio Gramsci – revolucionário e intelectual – tratou a relação entre trabalho e educação no decorrer de sua trajetória. Trata-se de uma análise que visa percorrer a construção teórica e conceitual do autor, de modo a captar os pressupostos a partir dos quais ele empreendeu sua concepção de educação. O estudo teve como base principal a leitura das anotações sobre o tema nos Cadernos do Cárcere, cotejando-a com alguns de seus estudiosos. O estudo conclui que na relação entre trabalho e educação estabelecida por Gramsci prevalece, no fundamental, uma visão historicista, na medida em que atribui à concepção do mundo das classes exploradas uma função “civilizadora”. O estudo conclui também que tal visão acaba por influenciar um conjunto de pesquisas da área de trabalho e educação no Brasil.

**Palavras-chave:** Antonio Gramsci. Produção. Trabalho e Educação.

## **THE RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATION AND PRODUCTION IN THE CONCEPTION OF ANTONIO GRAMSCI**

### **ABSTRACT**

The purpose of this article is to investigate the way in which Antonio Gramsci – revolutionary and intellectual – dealt with the relationship between work and education during his career. It is an analysis that aims to cover the theoretical and conceptual construction of the author, in order to capture the assumptions from which he undertook his conception of education. The study was mainly based on reading the notes on the subject in Cadernos do Cárcere, comparing it with some of its scholars. The study concludes that in the relationship between work and education established by Gramsci, a fundamental historicist view prevails, insofar as it attributes to the conception of the world of the exploited classes a "civilizing" function. The study also concludes that such a view ends up influencing a set of studies of the area of work and education in Brazil.

**Keywords:** Antonio Gramsci. Production. Work and Education.

**Submetido em:** 16/03/2019

**Aceito em:** 06/01/2020

**Publicado em:** 22/06/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n27p60-79>



## I INTRODUÇÃO

Embora sejam inúmeras as questões de estudo sobre as quais a área de pesquisa em trabalho e educação tem se dedicado, é possível identificar uma problemática recorrente que atravessa o conjunto das temáticas analisadas. Seja nas pesquisas voltadas para a análise da legislação referente à educação técnica e profissional; seja naquelas que se dedicam à compreensão dos processos pedagógicos escolares e não escolares a partir dos processos produtivos; ou ainda, as pesquisas que se dedicam a analisar os impactos das mudanças nas condições de produção na formação do trabalhador, todas essas diferentes temáticas têm como questão fundante captar, por um lado, a dinâmica existente entre a esfera da produção e todas as suas determinações e, por outro, a esfera educacional, quer em sua dimensão escolar, quer em sua dimensão ontológica.

A relação entre educação e produção é, portanto, o ponto de partida, na medida em que captar sua dinâmica e suas determinações está na base do pressuposto de que o trabalho é o princípio educativo do homem. Assim, concebendo o trabalho como categoria central de análise, é próprio aos estudos que tratam da relação entre trabalho e educação a busca de um modo de se pensar a formação humana. No que diz respeito aos problemas de ordem teórica e metodológica, Frigotto (1995, p. 17), desenvolve uma importante discussão e propõe uma “inversão metodológica da apreensão trabalho-educação”, por considerar “as relações de produção, como práticas fundamentais que definem o modo humano-social da existência e se constituem na fonte primordial do conhecimento e da formação da consciência”.

Entretanto, como se sabe, não obstante a recorrência à dinâmica da relação entre educação e produção, como questão que dirige a reflexão teórica dos diversos estudos e pesquisas, é possível identificar diferentes concepções teóricas, mesmo quando se tem os mesmos autores como inspiração para a análise. Do ponto de vista da teoria marxista, vários autores têm servido de fonte para esses estudos, mas, certamente, é Antonio Gramsci quem mais tem fornecido importantes contribuições para essa temática, visto que ao longo de sua obra, fica clara a atenção especial dada por esse autor à escola, bem como aos processos de formação humana.

Partindo dessa compreensão, este artigo tem como objetivo investigar a maneira pela qual este autor concebeu a relação entre educação e produção. Em se tratando de um tema que ocupou o centro de suas preocupações, me limitarei a fazer uma sistematização de suas ideias a partir de sua obra, apoiada, também, em alguns de seus estudiosos<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Como sempre observado pelos seus estudiosos e comentadores, a quase totalidade da obra de Gramsci está condensada em seu livro *Cadernos do Cárcere*, que, como se sabe, foram concebidos em forma de notas, através das quais o autor ia desenvolvendo uma série de temáticas. Nesse sentido, é possível localizar uma mesma temática tratada ao longo de toda a obra. Essas notas foram editadas de duas maneiras distintas, através dos *Cadernos*, mantendo sua forma “original” e através de edições onde foram compiladas as diversas temáticas. Para o presente trabalho é a forma das edições temáticas que utilizei.

O artigo está estruturado em três itens. No primeiro, buscarei identificar e explicitar os principais conceitos desenvolvidos por Gramsci que serviram de base para a sua formulação teórica sobre a atividade educativa, para, no segundo item, sistematizar a maneira como ele relacionou educação e produção. Finalmente, na conclusão, tentarei trazer para o campo teórico e metodológico da relação entre trabalho e educação algumas das reflexões e análises empreendidas nos itens anteriores.

É importante ressaltar que, não obstante estar o tema deste artigo diretamente relacionado à escola, o foco de minha atenção estará voltado para a construção teórica e conceitual empreendida por Gramsci. O que me interessa captar são os pressupostos teóricos sobre os quais Gramsci partiu para a formulação de sua proposta educativa. Isto quer dizer que não estarei tratando aqui dos temas mais restritos à escola, tais como o problema do ensino profissional e do ensino “regular”, tão estudados pelo autor, ainda que a escola deva surgir no contexto maior da problemática a ser tratada.

## **2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA ATIVIDADE EDUCATIVA**

No percurso do desenvolvimento teórico de Gramsci, é possível observar a formulação de um arcabouço teórico e conceitual bastante complexo, na medida em que, associando a teoria à política, o autor adotou um sistema de conceitos capaz de apreender a realidade sob todos os seus aspectos e em todas as suas dimensões. Assim, não encontramos conceitos elaborados especificamente a partir dos problemas da escola, mas ao contrário, todas as grandes questões enfrentadas pelo autor foram tratadas como questões vinculadas a seus aspectos teórico e político e, como tal, foi a partir de seus conceitos mais gerais que ele procurou compreendê-las.

Em outras palavras, ao pensar a escola, Gramsci o fez estabelecendo sua conexão com as questões políticas de seu tempo, assim como investigando historicamente experiências passadas, tendo em vista sempre a ação e a possibilidade efetiva da intervenção das classes subordinadas no processo histórico.

Nesse sentido, o conceito de intelectual, como sujeito de um processo histórico e portador de uma determinada concepção de mundo nos ajuda a compreender a concepção de escola desse intelectual, assim como sua formulação a respeito da relação entre educação e produção, visto que, atuando na esfera da sociedade civil, os intelectuais, na busca do consenso, inserem-se em determinadas relações sociais de disputa permanente pelo domínio intelectual de uma determinada classe sobre outra.

É, portanto, de uma perspectiva de luta e da possibilidade de ascensão das classes dominadas que ele está falando. É no terreno da sociedade civil e mais especificamente dos aparelhos privados de hegemonia que o enfrentamento entre as diversas concepções de mundo ocorre. Dessa maneira, pode-

---

Quanto aos estudiosos de Gramsci, recorri, principalmente, a Mario A. Manacorda, no que diz respeito às questões relacionadas ao princípio educativo e a Luciano Gruppi para o conceito de hegemonia.

se dizer que a tarefa mais urgente do movimento socialista tinha natureza cultural e educacional e que educação, cultura, filosofia e socialismo seriam noções entrelaçadas, uma vez que as classes subordinadas tinham como condição para sua libertação dos intelectuais burgueses, desenvolver e disseminar sua própria concepção do mundo.

A partir desse entendimento, é do conceito de hegemonia que devemos partir para apreender as ideias de Gramsci sobre educação e, particularmente, a concepção sobre a escola e sua relação com o trabalho, visto que, para ele, sendo a escola um dos mais importantes aparelhos privados de hegemonia, esta constitui-se um terreno privilegiado de luta na busca do consenso.

Conceber a hegemonia como um conceito central na análise gramsciana implica, também, compreender precisamente que dimensão este autor atribuía à educação. Segundo Buttigieg (2003, p. 47), “na concepção de Gramsci, a educação equivale, simplesmente, às operações fundamentais da hegemonia”. Dessa forma, a hegemonia é uma relação educacional ou, como afirma o referido autor (idem, p. 46).

Vê-se, então, que a questão educacional não se restringia à educação escolar, à relação meramente pedagógica entre professor e aluno, mas situava-se, sobretudo, em um terreno onde a atividade filosófica – filosofia aqui, entendida por Gramsci como concepção do mundo – é fruto da elaboração coletiva ‘como luta cultural para transformar a ‘mentalidade’ popular e difundir as inovações filosóficas’.

Portanto, é sempre de uma relação social que Gramsci está se referindo ao procurar compreender os processos históricos de seu tempo – a sociedade burguesa moderna – onde a hegemonia se expressava através de uma ampla gama de instituições culturais, políticas e educacionais que buscavam obter o consenso, através da difusão de uma determinada concepção do mundo.

Ao investigar a especificidade do contexto econômico, político e social da Europa e, em particular, da Itália do início do século XX, o autor desenvolveu o conceito de hegemonia. Segundo Gruppi (1978), a hegemonia foi tratada por Gramsci em *A questão Meridional*. É nesse livro que ele realiza uma minuciosa análise de classes na Itália, sustentando a tese de que a hegemonia operária só se daria, na medida em que a classe operária tomasse para si os interesses dos camponeses, através da aliança com os camponeses do sul da Itália.

Com efeito, o conceito de hegemonia parte da luta contra o determinismo mecânico, concebendo a sociedade como um todo unitário e orgânico. Esse ponto é muito importante, quando se quer compreender quanto essa questão era chave para o autor, não só para uma análise correta das condições de cada país, como também, no enfrentamento político e ideológico com as correntes oportunistas do movimento revolucionário.

Analisando o movimento real e formulando as tarefas do movimento operário na Itália, do início da década de 1920, se contrapôs às concepções mecanicistas do marxismo, ao vislumbrar os conselhos

de fábrica, em Turim, como possíveis germes dos soviets, concebendo-os como parte da luta e da capacidade dirigente da classe operária, como condição essencial para a conquista do poder.

Percebe-se aqui a ênfase no aspecto subjetivo, ideológico, no sentido de empreender uma profunda reforma intelectual e moral nas massas, tarefa que, para ele, seria a função do marxismo.

Trata-se, portanto, de elaborar uma compreensão crítica do mundo, o que se faz através de um processo da unificação entre teoria e prática, ou entre “duas consciências”, a prática, que se manifesta no agir em busca da transformação prática da realidade e outra, teórica, que é resultado da herança do passado e que foi assumida sem crítica. Referindo-se à hegemonia, Gramsci (1978, p. 21) diz que,

[...] compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real.

E mais adiante, (ibidem):

[...] é por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa – além do progresso político-prático – um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequadas a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos

Está aí o significado da junção da ação à teoria, ou a união entre as massas e os intelectuais, pressuposto fundamental para Gramsci, no que diz respeito à difusão e à socialização de uma nova cultura, assim como à difusão e crítica das verdades já descobertas, de modo a torná-las patrimônio das massas.

Exposto, em linhas gerais, no modo como se apresenta a noção de hegemonia, pode-se observar a atenção daquele intelectual e revolucionário com o plano superestrutural da sociedade, ou seja, com o processo dinâmico das relações entre classe e ideologia. Levando em conta a tese marxista de que as ideologias são a superestrutura de determinados tipos de relações de produção, ele explica que a afirmação e a difusão das ideologias se dão num processo guiado pela hegemonia.

Nesse sentido, uma classe dominante, tanto no plano econômico, como no político, difunde para toda a sociedade uma determinada concepção de mundo. Nesse processo, a classe dominante atrai para si um conjunto de forças sociais<sup>2</sup>, por meio da ideologia, hegemonizando toda a sociedade. A partir do momento em que a classe dominante não consegue mais justificar a base econômica e política da sociedade, a hegemonia entra em crise, abrindo espaço para a ação das classes subalternas que, de uma forma, inicialmente, não coerente até a conquista da teoria e da concepção do mundo, constrói uma nova hegemonia, por meio da direção política e cultural da sociedade. Por isso que uma classe pode exercer a *direção*, através da construção de uma nova hegemonia, antes mesmo que se torne classe *dominante*.

---

<sup>2</sup> A unidade entre forças sociais e políticas diferentes é o que constitui, para Gramsci, o bloco histórico.

Pode-se retomar aqui o papel do intelectual na construção da hegemonia, já que, para Gramsci, os intelectuais, ao elaborarem a ideologia, atuam no sentido de persuadir as classes subordinadas. Entretanto, esse ponto merece uma reflexão. Se, de fato, o autor dedicou atenção especial para a formação da hegemonia ideológica, ele o fez do ponto de vista da cultura e da ideologia das classes subalternas, ou seja, indagando como a cultura subalterna pode compreender e criticar a cultura hegemônica, tendo em vista a elaboração de uma nova cultura.

Portanto, a preocupação estava sempre voltada para a possibilidade de estabelecimento da hegemonia das classes subalternas e, para isso, era necessário partir das condições reais das massas e do fato de que sua cultura é heterogênea, na medida em que ela se compõe de certos detritos das civilizações anteriores, por um lado, e de elementos provenientes da própria condição de classe oprimida, por outro.

Sobre esse ponto, encontramos uma importante contribuição do autor ao expor a função da filosofia da práxis. Tratando a filosofia como uma concepção do mundo e distinguindo o senso comum do bom senso, Gramsci (1978, p. 20) diz que,

[...] a filosofia da *práxis* não busca manter os 'simplórios' na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simplórios, não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais.

Aqui, podemos começar a entender a maneira pela qual Gramsci concebeu a questão educacional. Se o conceito de hegemonia o orienta na análise da superestrutura da sociedade, entendida como um terreno de luta entre diversas ideologias e culturas, e se, do ponto de vista das classes subalternas, é necessário extrair da cultura dominante certos elementos que possam assumir outros significados, através da crítica coerente e unificada, como se coloca, para ele, a relação entre educação e produção? Qual é o exato sentido de sua concepção sobre a escola unitária? Como ele analisou as transformações que vinham ocorrendo na sociedade moderna e que derivações ele teria tirado para o problema da elevação cultural das massas e, portanto, da possibilidade de construção de uma nova hegemonia?

No próximo item apresentarei a maneira como Gramsci pensou a relação entre educação e produção, levando em conta que, para formulá-las, o autor partiu dos pressupostos apresentados no item anterior, a partir de um contexto histórico específico da Europa, particularmente da Itália, bem como dos acontecimentos políticos que vinham ocorrendo no mundo.

### **3 RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO**

Segundo Cambi (1999), a época contemporânea recebeu a atenção da sociedade e dos processos educativos com o fenômeno do trabalho. A Revolução industrial, que encarnou o modelo de homem

moderno capaz de dominar e transformar a natureza para suprir suas necessidades trouxe à tona, definitivamente, o problema da relação entre escola e produção. No tocante ao pensamento pedagógico, o trabalho tornou-se central, na medida em que se concebia a atividade, a transformação inteligente e voluntária da natureza como uma característica específica do homem.

Nesse contexto, a escola vivenciou uma intensa transformação. Tornou-se obrigatória, impondo-se como um dos fatores de renovação social, a serviço de todos, num processo intenso de alfabetização das massas. Redefinindo seus objetivos, a escola vai se tornando cada vez mais laica, ao ter como objetivo central a formação do cidadão, a difusão dos valores burgueses e a organização do consenso social. Cambi sublinha, também, que a escola contemporânea foi marcada pela inquietação e pela insatisfação contínua, em função de projetos constantemente renovados. Para ele, (1999, pp. 400-401) por um lado, “tratou-se de uma vontade de acertar as contas com a tradição ilustre da escola moderna e da sua cultura, para torná-la mais ágil e adaptada a sociedades de massas...” e, por outro, “tratou-se também de ‘reconciliar escola e sociedade’, em particular com uma sociedade em transformação...”.

Se, por um lado, o saber pedagógico da época contemporânea, acompanhando o processo de modernização da sociedade, emancipou-se da metafísica, dando primazia à ciência, em detrimento da filosofia e articulando-se aos conhecimentos científicos, por outro, revelou-se fortemente interligado à política e à ideologia. Nesse contexto de ideologização e de intensa luta de classes na sociedade industrial, os modelos de pedagogia expressavam os interesses e as aspirações da burguesia, por um lado, cujos fundamentos filosóficos se apoiavam no positivismo, e do proletariado, por outro, que tinha no marxismo seu guia teórico e de ação revolucionários.

Assim, segundo Cambi (1999, p. 466), o pensamento pedagógico apoiado no positivismo,

exalta a ciência e a técnica, a ordem burguesa da sociedade e seus mitos (o progresso em primeiro lugar), nutre-se de mentalidade laica e valoriza os saberes experimentais: é a ideologia de uma classe produtiva na época do seu triunfo, que sanciona seu domínio e fortalece sua visão do mundo.

Por sua vez, o pensamento pedagógico ligado ao socialismo, negava os valores burgueses, exaltando a solidariedade, a igualdade e a participação popular e traçando a estratégia de conquista do poder, como única condição de resolver a contradição entre as classes.

Essas duas correntes de pensamento traduziram-se em diferentes concepções pedagógicas, já que cada uma delas procurou pensar e apresentar determinados modelos de educação escolar, assim como de organização familiar e social, a partir de diferentes ideais de homem, de cultura e, por conseguinte, de formação humana. É certo que dessas duas principais correntes de pensamento, desenvolveram-se inúmeras nuances, entretanto, é possível considerar que os pressupostos sobre os quais cada uma delas se guiou estiveram presentes por um longo período da época contemporânea e fizeram parte do debate político, ideológico e pedagógico.

Este debate vai atravessar a época contemporânea – do século XIX ao século XX, trazendo inúmeras consequências no campo educacional. É precisamente no século XX, que a escola sofre uma radical transformação. A começar por sua afirmação de centralidade numa sociedade democrática, com forte apelo libertário, abrindo caminho a experiências escolares e didáticas e desenvolvendo novas teorizações a respeito da pedagogia.

Como se sabe, uma dessas experiências foi a Escola Nova, expressão pedagógica do ativismo, exercendo (assim como exerce nos dias atuais) grande influência na pedagogia.

Embora as diversas iniciativas de implantação de Escolas Novas, tanto na Europa, como nos EUA, considerados os precursores do método ativista, tenham sido diversificadas, todas elas guardam entre si alguns pressupostos em comum. O primeiro deles é que toda a atividade deve estar centrada na criança que vivencia processos cognitivos, relacionando-se diretamente com a ação e o dinamismo. Dessa forma, a criança deve ser considerada espontaneamente ativa e sua educação deve estar pautada pela sua livre manifestação, sem que tenha nenhum tipo de vínculo com a educação familiar e escolar. Ainda que defendessem os ideais libertários e de participação ativa dos cidadãos na vida social e política, as Escolas Novas prezavam, fundamentalmente, pela autonomia da consciência e da liberdade individual de escolha.

A Itália experimentou uma série de propostas pedagógicas baseadas nos princípios da Escola Nova<sup>3</sup>. Segundo Cambi (1999, p. 518), “nela, portanto, o ensino perdia toda rigidez preordenada e se desenvolvia segundo os princípios de ‘serenidade, equilíbrio, atividade, espontaneidade’”.

Ainda que a pedagogia ativista tenha exercido uma grande influência no século XX, outras teorias pedagógicas também se desenvolveram a partir da crítica às teorias pedagógicas positivistas. Cambi cita três modelos: na Itália, Giovanni Gentile<sup>4</sup> sugeriu uma pedagogia centralizada na identidade espiritual do sujeito humano e procurou resgatar uma concepção educativa que privilegiasse a autoridade e a tradição. De outros países da Europa, especialmente da Alemanha, vieram as concepções pedagógicas pautadas no marxismo, seja através de seus principais teóricos, seja através da experiência concreta da revolução russa de 1917. Por último, os EUA, que teve em John Dewey o maior representante de um modelo pedagógico baseado no pragmatismo e no instrumentalismo, onde a experiência foi concebida como momento de intercâmbio entre sujeito e natureza, transformando ambos, num processo que se encontra permanentemente aberto para sucessivas transformações.

Não faz parte do escopo deste artigo aprofundar as diferentes concepções pedagógicas, mas tão somente situar o quadro teórico que caracterizou o pensamento pedagógico da época contemporânea, sobre o qual Gramsci se debruçou em suas reflexões. Importante salientar que, não obstante os inúmeros aspectos que diferenciam tais concepções, em seu conjunto, elas oscilam entre o espontaneísmo e a

---

<sup>3</sup> Segundo Cambi (1999), na Itália, as Escolas Novas levavam o nome de “escola serena”.

<sup>4</sup> Giovanni Gentile foi ministro da Instrução Pública da Itália entre 1922 e 1924. Mereceu especial atenção dos estudos de Gramsci, especialmente quando em 1923, promoveu a reforma escolar que foi minuciosamente analisada e criticada por ele.



disciplina; entre idealismo e materialismo; entre ensino tradicional e ensino moderno e tecnológico. Enfim, precisamente os elementos que fizeram parte das preocupações deste autor e com os quais ele procurou se defrontar.

Gramsci foi o teórico marxista que mais procurou teorizar sobre a questão educacional. É importante ressaltar que grande parte de sua produção teórica foi elaborada à luz de uma conjuntura em que os acontecimentos políticos, não só na Itália, como nos demais países da Europa, foram acompanhados atentamente por ele. Vale lembrar também as próprias circunstâncias em que ele se encontrou durante a maior parte de sua trajetória teórica, passada nos longos anos de prisão.

Já em 1917, à luz dos acontecimentos políticos mundiais, ele aponta a cultura, portanto, a educação, como uma das grandes questões a serem tratadas. Referindo-se a essa fase, Manacorda (1999, pp. 21-22) cita como temática central do autor,

[...] a exigência de cultura para o proletariado, a caracterização dessa cultura em um sentido anti-positivista e sobretudo a necessidade de sua organização; a busca de uma relação educativa que subtraia o proletariado à dependência dos intelectuais burgueses e, finalmente, o problema específico da escola, com todo o debate em torno de sua natureza classista, seus conteúdos antiquados e enciclopédicos, seus métodos paternalistas e mnemônicos e, sobretudo, a relação entre instrução humanística e formação profissional, que na crítica da escola burguesa existente envolve também a política escolar socialista.

A temática educacional percorreu toda a trajetória teórica de Gramsci, mesmo porque, como já assinalado anteriormente, a atividade educativa estava contida em todo o arcabouço teórico elaborado por ele. Preocupado com a elevação do nível cultural e político das massas, tendo sempre em vista a conquista da hegemonia, o intelectual via o elemento educativo como fundamental para forjar um intelectual de novo tipo e uma nova concepção do mundo.

Reportando-se à fase em que Gramsci se encontrava na prisão, Manacorda, localiza os anos entre 1930 e 1932 como aqueles em que ele se dedicou de forma mais definitiva às questões ligadas à atividade pedagógica propriamente dita. Até então, suas principais preocupações estiveram voltadas para o estudo dos intelectuais italianos e da linguística e não seria fora de propósito supor que esse caminho investigativo escolhido por ele o tenha levado necessariamente ao estudo da escola, da educação nacional e da escola unitária.

Antes mesmo de sistematizar suas concepções teóricas a respeito da atividade educativa em seus Cadernos do Cárcere, nota-se já nas Cartas do Cárcere a preocupação com essa temática, através das inúmeras cartas escritas a sua mulher e a sua cunhada. Nelas, ele deixava claro seu desejo de acompanhar, ainda que à distância, a educação de seus dois filhos e de sua sobrinha. A leitura das cartas demonstra que por detrás daquele interesse “particular”, já se encontravam ali inúmeros elementos que viriam a se constituir, mais tarde, uma elaboração mais sistemática da questão educativa.

Traçando um percurso nas *Cartas*, Manacorda, observa como Gramsci, através da experiência familiar, já levantava questões pedagógicas quando se referia à metodologia educativa, ao idioma, ao papel do professor e sua relação com os alunos, todas essas questões que acabavam por culminar nos dois problemas de fundo sobre os quais, segundo o autor (1999, p. 66), ele se dedicou a resolvê-los: “a opção metodológica entre espontaneísmo e autoritarismo, e a opção conteudística entre instrução intelectual tradicional e instrução moderna tecnológica”.

Em suas indagações a respeito da opção pelo espontaneísmo ou pela coercitividade, o autor empreendeu uma séria crítica aos princípios da educação jesuíta e da educação rousseuniana, na medida em que via na primeira a ocorrência de uma “má” coerção e na segunda a tentativa de superação desta, via o espontaneísmo.<sup>5</sup>

Ainda que separados por dois séculos de história, pela importância e influência política e social, que tanto os jesuítas, no século XVI, em meio a um intenso processo de renovação religiosa e Rousseau, no século XVIII, como o filósofo que promoveu uma virada filosófica na pedagogia, é compreensível a atenção dispensada por Gramsci à influência que essas duas importantes correntes de pensamento exerceram no campo educacional. Assim, é importante fazer uma breve referência a cada uma delas.

Do ponto de vista religioso, o século XVI da época moderna foi marcado pela renovação religiosa, através da Reforma protestante, que teve consequências, também, no plano educativo. Com o objetivo de manter um contato mais estreito entre o crente e as Escrituras, a Reforma protestante caracterizou-se pela defesa da difusão dos instrumentos elementares da cultura para as camadas populares, por meio de instituições escolares públicas. Entretanto, o processo de renovação religiosa abriu caminho, também, para a instauração de uma série de outras iniciativas dentro da igreja católica, entre elas o movimento da Contra-Reforma, representada no campo educativo, sobretudo pela obra dos jesuítas que propunham um modelo cultural e formativo tradicional, em consonância com o modelo político e social da classe dirigente da época. Para adquirir os hábitos próprios do bom cristão, a educação jesuíta propunha uma formação à base de normas rigorosas que deveriam agir sobre as consciências e os comportamentos, moldando-os à obediência e à submissão à autoridade.

Já, no século XVIII, Jean-Jacques Rousseau, considerado o “pai” da pedagogia moderna, exerceu um papel fundamental na educação, apresentando uma proposta pedagógica inovadora, onde tinha na criança o centro de toda a sua teoria. Através de seu livro *Emílio*, Rousseau propunha uma nova e revolucionária sensibilidade em relação à infância e aos problemas pedagógicos. Segundo Cambi (1999, p. 346, grifo no original),

---

<sup>5</sup> Essa dúvida de Gramsci, assim como a maneira como ele conduz sua análise para a tomada de posição pela coerção, me faz lembrar a “curvatura da vara” realizada por Saviani (1983), ao demonstrar o caráter conservador das pedagogias “progressistas” e o caráter progressista das pedagogias “conservadoras”.

[...] o tema fundamental do Emilio consiste na teorização de uma cultura do homem enquanto tal (e não do homem como cidadão) através de seu 'retorno à natureza', ou seja, à centralidade das necessidades mais profundas e essenciais da criança, ao respeito pelos seus ritmos de crescimento e à valorização das características específicas da idade infantil.

Trata-se, portanto, de um processo educativo que deve ocorrer de forma "natural", valorizando as necessidades espontâneas das crianças, visando à naturalização do homem, longe de seu ambiente social.

Tanto uma como outra perspectiva foram negadas por Gramsci, muito embora ele não tenha abandonado, em nenhum momento de sua reflexão pedagógica, a necessidade de fazer a opção entre o espontaneísmo e a coerção. Ele só não o fez tendo em vista os pressupostos filosóficos acima explicitados. Aqui, é interessante notar que, embora apresentassem alternativas totalmente opostas, ambas as perspectivas partiam da mesma problemática, qual seja a de conceber o homem como dotado de uma essência humana, própria e definida.

Portanto, é deslocando essa problemática que Gramsci vai refletir para, enfim, fazer sua opção pela coerção, entendida como conformismo aos hábitos corretos de vida e aos costumes.

Ora, o deslocamento dessa problemática se dá na medida em que, para ele, o homem, sobre o qual a humanidade se reflete, é um "conjunto de relações sociais" e por isso, se modifica, assim como as próprias relações de que ele faz parte. Gramsci (1978, p. 55), deixa muito claro de onde está partindo, quando, ao discutir o conceito de homem afirma que "a filosofia não se pode reduzir a uma 'antropologia' naturalista; ou seja, a unidade do gênero humano vem dada pela natureza 'biológica' do homem".

É, portanto, sobre o homem ativo e de sua capacidade de modificar o ambiente que o autor está falando. Daí sua rejeição ao espontaneísmo e sua opção pela coerção, como demonstrado, por exemplo, em uma das inúmeras cartas escritas aos familiares, onde, referindo-se à sobrinha, o referido autor (1966, pp 164-165) diz:

[...] tenho levado naturalmente em conta o ambiente em que vive a mesma, mas o ambiente não justifica nada: parece-me que toda a nossa vida tem sido uma luta para nos adaptar ao ambiente, mas ainda e especialmente para dominá-lo e não nos deixarmos esmagar por ele... O ambiente de Mea é em primeiro lugar vocês aí, depois os seus amigos, a escola, e finalmente todo o lugarejo... De quais setores deste ambiente receberá Mea os impulsos para os seus hábitos, os seus modos de pensar, os seus juízos morais? Se vocês renunciarem a intervir e a guiá-la, usando da autoridade que vem do afeto e da convivência familiar e fazendo pressões sobre ela, de modo afetuoso e amável, mas todavia rígido e inflexivelmente firme, sem dúvida nenhuma ocorrerá que a formação espiritual de Mea será o resultado mecânico do influxo casual de todos os estímulos desse ambiente. (Grifos meus).

Fica claro aqui, que a coerção, para o autor, está dotada de um sentido não autoritário, visto que ela se refere mais precisamente à necessidade da intervenção humana, enquanto processo educativo, para adaptar-se ao ambiente, ao mesmo tempo em que se luta para não permitir que ele influa de forma casual ou caótica sobre o homem. Por outro lado, outro aspecto a assinalar sobre o sentido exato de coerção está relacionado com a própria definição de Estado para Gramsci. Ao atribuir ao Estado uma função que

vai além da ditadura e enfatizar a hegemonia, tendo no Estado o equilíbrio entre a sociedade política e a sociedade civil e suas organizações privadas, ele dá à coerção um caráter “não coercitivo”, na medida em que vê nas organizações privadas, entre elas a escola e a família, um espaço de atuação que, assim como o Estado, equilibra coerção e espontaneidade.

Talvez tenha sido pela maneira de exposição, mas Manacorda (1990) apresenta o problema da opção de Gramsci entre o espontaneísmo e a coerção, por um lado, e a instrução tradicional ou a moderna tecnológica, por outro, de forma dicotomizada, como se uma não guardasse relação com a outra e como se o próprio Gramsci tivesse resolvido primeiro uma, para depois resolver a outra. Se não fosse assim, porque então Manacorda (1990, p. 84, grifos meus), teria dito, “resolvido e aprofundado o problema da opção entre espontaneísmo e autoritarismo, permanecia aberto... o outro problema da opção entre cultura tradicional e cultura moderna do tipo americano”?

Se é assim e buscando avançar nessa questão, entendendo que Gramsci, em verdade, ao deter-se sobre a atividade educativa, mesmo quando de suas primeiras indagações aos familiares com relação à educação dos filhos e da sobrinha, já o fazia estabelecendo um entrelaçamento entre o que poderia ser uma mera opção metodológica de ensino (espontâneo ou autoritário) e o seu conteúdo propriamente dito (tradicional ou tecnológico). Isso porque, retomando o que disse acima, é partindo de uma determinada problemática que o autor vai encontrar o suporte teórico para suas análises, bem como a resposta para os seus questionamentos.

Apoiado na concepção materialista da história, ele concebia o homem como aquele capaz de exercer o seu domínio sobre a natureza e de transformá-la, ou em outras palavras, o trabalho como princípio educativo. Mas esse seria um pressuposto “apriori” ou “a-histórico”, na medida em que, posto dessa maneira, ele se abstrai de suas determinações sociais. O que interessava para Gramsci era, partindo desse pressuposto, compreender como se dava a relação entre o homem e a natureza, no processo de trabalho, como ato de formação humana, dentro de determinadas condições históricas e sociais. Interessava a ele compreender como, num certo estágio de desenvolvimento das forças produtivas, o trabalho enquanto princípio educativo era criador, ou não, de uma nova mentalidade, de uma nova maneira de ser e de agir e, sobretudo, compreender o que tal avanço poderia representar para a elevação cultural e política das massas.

Portanto, fica claro aqui, mais uma vez, que, o suposto impasse entre espontaneísmo ou coerção e instrução tradicional ou moderna tecnológica, Gramsci resolveu deslocando a maneira antagônica de apresentar o problema, passando a concebê-lo como uma totalidade – esse impasse só poderia ser resolvido desde que se analisasse o problema num contexto amplo onde intervinham os elementos da infraestrutura e da superestrutura da sociedade. Em outras palavras, o interesse daquele autor não estava voltado especificamente à questão pedagógica, em seu sentido estrito, mas ao contrário, o problema a ser

resolvido consistia em estabelecer a relação, bem como compreender a conexão existente entre as mudanças das condições materiais da sociedade e as novas formas que surgiriam de adaptação e de domínio do homem à natureza.

Senão, vejamos mais uma vez que, se o homem se caracteriza pela sua capacidade de intervir ativamente na natureza, de dominá-la e de transformá-la, somente através do trabalho e da técnica ele pode estabelecer essa relação, tanto com a natureza, quanto com os outros homens. Dominar a natureza ou o ambiente, mas ao mesmo tempo, intervir de forma consciente e ativa, através da atividade laborativa que se desenvolve em cada época histórica, de modo a não se deixar dominar por ele.

Entendido dessa maneira, qual seria, então, o ponto de referência das opções pela coerção e pela educação tecnológica adotadas por Gramsci? A referência seria justamente o processo histórico inaugurado pelo industrialismo. Essa é, no meu entender a maneira como ele conduziu sua análise e, no que diz respeito aos seus questionamentos, optou tanto pela coerção, como pela instrução tecnológica moderna, relacionando ambas como parte de um determinado processo histórico e social que estava decidido a analisar e a compreender.

É interessante notar como Gramsci (1966, pp. 67, grifos no original) se atém ao problema educativo inspirado na moderna cultura científico-técnica. Foi através do meccano, brinquedo de um de seus filhos, que ele expressou enorme interesse pedagógico.

Porque nunca cheguei a uma conclusão sobre se o *Meccano*, tolhendo o espírito inventivo próprio da criança, será o brinquedo moderno que se pode recomendar... Eu, de modo geral, penso que a cultura moderna (tipo americana), da qual o *meccano* é a expressão, torna o homem um pouco seco, maquinal, burocrático<sup>6</sup>.

Sobre essa questão Manacorda (1990, p. 67) afirma que, identificando o Meccano como a expressão da cultura moderna americana, o autor chamava a atenção para “o problema da relação entre a cultura e a formação humanística tradicionais, de um lado, e a cultura e a formação mecânico-matemáticas modernas do tipo americano, do outro”.

Entretanto, a reflexão e o amadurecimento de suas posições o levaram a perceber que não era essa a contradição a ser resolvida, já que sua concepção educativa tenderia cada vez mais a se descolar do positivismo e do idealismo, vindo a contemplar os princípios da filosofia da práxis.

Na verdade, como já foi dito, o motivo das indagações de Gramsci estava relacionado à questão industrial, daí seu interesse pelo meccano, como uma pequena mostra de uma sociedade urbano industrial, perguntando-se o que o desenvolvimento das forças produtivas poderia acarretar no âmbito superestrutural da sociedade.

---

<sup>6</sup> Carta de 14/01/29, dirigida à mulher Giulia.

Esse ponto é importante e nos remete ao estudo sobre o Americanismo e Fordismo, elaborado pelo autor, a partir de suas primeiras anotações feitas em 1929.

Nas primeiras anotações que fez sobre Ford, já ficava clara a importância dada por ele à necessidade de coordenar o trabalho com o regime de vida, aspecto fundamental das novas formas de vida moderna que, para ele, os europeus ainda resistiam a se adaptar. Muito mais do que os aspectos ligados à economia e à produção, interessava-lhe tratar o americanismo sob o aspecto da formação do homem. Sua análise voltou-se, assim, para a modernidade dos conteúdos culturais e das atividades produtivas do homem, percebendo que a vida industrial exigia uma nova qualidade de aprendizado.

Sua preocupação com a formação humana, entendida em seus aspectos moral e intelectual, portanto pedagógico, devia-se ao fato de que, para ele, o americanismo, enquanto fenômeno próprio do industrialismo era um processo inexorável de uma nova fase do desenvolvimento histórico que se abria e acarretava, necessariamente, novas formas de adaptação do indivíduo aos novos sistemas de trabalho fabril. Para Gramsci (1968, p. 393),

[...] a história do industrialismo sempre foi (e hoje é de forma mais acentuada e rigorosa) uma luta contínua contra o elemento 'animalidade' do homem, um processo ininterrupto, muitas vezes doloroso e sangrento, de sujeição dos instintos (naturais, isto é, animalescos e primitivos) a sempre novos, complexos e rígidos hábitos e normas de ordem, exatidão precisão, que tornem possível as formas sempre mais complexas de vida coletiva, que são a consequência necessária do desenvolvimento do industrialismo.

É certo que Gramsci identificava dois aspectos inerentes ao industrialismo. Por um lado, ele representava a supremacia do capital, mas, por outro, compreendendo ser este um processo inevitável do desenvolvimento histórico, preocupava-se, sobretudo, com os novos hábitos, com as novas maneiras de ser advindas da sociedade industrial avançada.

Por isso, ao analisar o desenvolvimento histórico, Gramsci não se ateu somente aos acontecimentos da América, através das iniciativas de Ford. As informações vindas da então União Soviética, com sua recente experiência de implantação do socialismo também muito lhe serviram de fonte para a sua análise do industrialismo.

De fato, é interessante referir-se aqui ao trabalho de Pistrak<sup>7</sup> (2000), para perceber a enorme identidade entre a experiência desse educador e as indagações feitas por Gramsci, o que só atesta o seu interesse em estudar o industrialismo do ponto vista da classe operária. Analisando os erros e os acertos de algumas iniciativas pedagógicas na União Soviética, ele formula toda a sua concepção educativa em torno de saber quais eram as funções da escola do trabalho. Para ele, a base da escola do trabalho estava

---

<sup>7</sup> M. M. Pistrak (1888-1940), foi um educador russo que desenvolveu um importante trabalho pedagógico, principalmente na década de 20 do século passado quando dirigiu a Escola Lepechinsky. Em seu livro, Fundamentos da escola do trabalho, ele sistematiza sua experiência pedagógica onde buscou traduzir para o plano da pedagogia escolar os ideais, as concepções, os princípios e os valores do processo revolucionário inicial na União Soviética.

pautada nos princípios das relações com a realidade atual que tinha no trabalho seu elemento fundamental.

Falando sobre as relações entre trabalho e ciência, o autor (1966, pp.43-44), diz que:

[...] abstrair o problema do trabalho na escola de todo o programa de estudos escolares, isolando a questão das relações entre trabalho e ciência, significa renunciar a encontrar uma solução minimamente aceitável para o problema. Em função da forma como colocamos o problema geral, o trabalho ocupa um lugar essencial na questão da realidade atual. No fundo, poderíamos definir a realidade atual da seguinte forma: luta pelas formas sociais novas do trabalho. A partir daí o trabalho se encontra no centro da questão, introduzindo-se na escola como um elemento de importância social e sociopedagógica destinado a unificar em torno de si todo o processo de educação e de formação.

Não se tratava, portanto, de conceber o trabalho de uma forma abstrata, como uma disciplina isolada e separada de seu aspecto principal que era a preocupação com a “realidade atual”. Para o autor a realidade atual se expressava pela conexão entre a natureza e a vida, ou seja, entre o trabalho e o homem.

Gramsci dá muita importância a essa questão ao colocar a necessidade de se criar uma nova atitude com relação à natureza e à vida (*societas rerum e societas hominum*). E falando sobre as escolas elementares, o autor (1968, pp. 129-130) antes da reforma Gentile, diz que:

[...] pode-se dizer... que o princípio educativo sobre o qual se baseavam as escolas elementares era o conceito do trabalho, que não se pode realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule orgânicamente a vida recíproca dos homens.

Manacorda (1990) enfatiza a fonte soviética, ao demonstrar que o historicismo de Gramsci o levava a analisar o industrialismo como parte de um processo do desenvolvimento histórico. Portanto, não era a mecanização do trabalhador, uma das manifestações da sociedade industrial, que se constituía em problema, mas sim, a forma pela qual a mecanização era imposta ao trabalhador através de uma coerção brutal de uma classe sobre a outra. Tratava-se, então, de exercer a coerção vinda de uma única classe, ou melhor, tratava-se da construção de uma nova hegemonia.

Colocada dessa maneira, a coerção aqui não assume um caráter autoritário, no sentido pedagógico do termo, mas é entendida como a luta do homem para dominar a natureza, em determinadas condições materiais; luta esta que tem como condição uma transformação radical do homem em seus aspectos moral, psico-físico e cultural.

Essa maneira de colocar o problema aponta para a interseção de vários elementos que vinham sendo tratados por Gramsci e que, aparentemente, podiam não guardar nenhuma relação entre si. A educação, a escola, o trabalho, a ciência, a cultura, os intelectuais, todos esses, elementos entendidos dentro de um processo histórico que se desenvolvia e que acarretava novas formas de relacionamento do homem com a natureza, do homem com a ciência ou do homem com o trabalho. Elementos que, pensados dialeticamente, estavam envolvidos na perspectiva de tomada de consciência, de construção de uma nova concepção do mundo, visando à criação de uma nova hegemonia.

Estes são os pressupostos teóricos segundo os quais o autor pensou a relação entre educação e produção.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo sistematizar as ideias formuladas por Gramsci no que diz respeito à relação estabelecida por ele entre educação e produção. Nele, procurei demonstrar que, de acordo com o modo de conduzir sua investigação, muito mais do que um problema pedagógico, as respostas dadas às suas indagações tiveram origem nas questões políticas colocadas e foram enfrentadas pelo autor do ponto de vista das classes exploradas.

Foi a partir de uma perspectiva revolucionária que Gramsci procurou pensar o contexto histórico em que viveu, formulando toda uma concepção educativa que apontava para a questão do poder, para a questão da hegemonia.

Nesse sentido, era necessário criar condições que possibilitassem elevar o nível ideológico e cultural das massas, tendo em vista a formulação de uma nova concepção do mundo.

Uma nova concepção que eliminasse os elementos “folclóricos” e todos os resquícios de atraso e que visasse à apreensão dos elementos vivos que expressassem o avanço das forças produtivas atingido pela humanidade, num dado momento histórico.

Esse é o contexto em que Gramsci pensa a ação educativa. O homem e o trabalho como elemento fundante de sua própria formação, na medida em que se constitui em luta permanente pelo domínio da natureza.

A maneira pela qual o intelectual e revolucionário pensou e expôs sua teoria nos obriga a percorrer o conjunto de sua obra quando se trata de apreender com profundidade seu pensamento sobre uma determinada questão.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo foi fazer uma primeira aproximação das concepções teóricas do autor sobre a educação e sua relação com a produção, relação esta que, em última instância, se constitui no princípio educativo para Gramsci.

De todo modo, arriscando, desde já, algumas considerações, gostaria de destacar duas questões. A primeira, de caráter mais geral, refere-se a um elemento teórico que, me parece, percorre toda a construção teórica e conceitual de Gramsci. A segunda consideração diz respeito à aplicação de suas ideias em vários estudos que tratam da relação entre trabalho e educação.

Sendo assim, a primeira questão que levanto diz respeito à maneira com que Gramsci, em certas formulações que usa para apresentar sua concepção educativa, atribui à concepção do mundo das classes exploradas uma função “civilizadora”, na medida em que essa nova concepção seria a concepção da classe



social historicamente ascendente. Esta, ao meu ver, revela uma concepção historicista deste autor, no sentido de atribuir às classes exploradas seu papel histórico em direção ao poder, sem contudo, considerar que este não é um processo linear, mas, ao contrário, é um processo repleto de avanços, retrocessos, assim como, de momentos de estagnação, pois seu movimento depende fundamentalmente da maneira como intervém cada um dos elementos que compõem uma estrutura social.

É certo que Gramsci estava preocupado em analisar as formas de pensar, de agir, a ideologia, portanto, estava preocupado com o elemento superestrutural da sociedade. Entretanto, me parece, que ao proceder desta maneira, ele acabou por subestimar os demais elementos, ou, melhor, acabou por não considerar o movimento interno da unidade entre infraestrutura e superestrutura, assim como a determinação de uns sobre os outros.

Para exemplificar e melhor explicar essa questão, faço referência ao texto de Manacorda (1990, p. 145), ao tratar da concepção de Gramsci sobre o industrialismo. Diz ele, ao referir-se a sua análise sobre o industrialismo na União Soviética, “que outra coisa é isso senão o modelo socialista por detrás do modelo capitalista, Marx e Lenin por detrás de Ford e Taylor?”.

Essa colocação permite fazer uma leitura evolucionista da história. Nesse caso, é o avanço das forças produtivas que tem total primazia, em detrimento das relações sociais de produção, mas não se trata simplesmente da inversão de sistemas e de personagens. Muito mais do que isso, a construção do socialismo na União Soviética se deu pelo avanço gigantesco das forças produtivas, conjugado com uma transformação profunda no nível de consciência das classes até então exploradas<sup>8</sup>.

Essa questão remete à segunda consideração. Para explicitá-la, faço referência ao texto de Dermeval Saviani, intitulado O choque teórico da politecnia (2002), por considerar que ele expressa essa concepção evolucionista, bastante recorrente nos estudos que tratam da relação entre trabalho e educação.

Para demonstrar os diferentes graus de desenvolvimento material atingidos pela humanidade, Saviani (2002, p. 133) demonstra que as relações de produção são sempre determinadas pela maneira como o homem produz a sua existência. Vejamos o texto:

[...] na formação dos homens, deve-se considerar o grau atingido pelo desenvolvimento da humanidade. Conforme se modifica o modo de produção da existência humana, portanto o modo como o ser humano trabalha, mudam as formas pelas quais os homens existem. É possível detectar, ao longo da história, diferentes modos de produção da existência humana... Esses diferentes modos de produção revolucionam sucessivamente a forma como os homens existem. E a formação dos homens ao longo da história traz a determinação do modo como produzem a sua existência.

São, portanto, as forças produtivas que, de acordo com o seu nível de desenvolvimento fornecem as relações de produção correspondentes, adequadas a essas forças produtivas. Toda revolução nas forças

---

<sup>8</sup> Vale lembrar a palavra de ordem de Lenin: “Socialismo = eletrificação + soviets”.

produtivas, que venha a implicar uma não correspondência com as antigas relações de produção, provoca uma revolução nas relações de produção que coloca as novas relações de produção em nova e adequada correspondência com as novas forças produtivas.

Este mesmo princípio encontra-se presente no seguinte texto de Marx (1977, pp. 301-302:

[...] na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações..., relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais... Ao chegar a uma determinada fase de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade se chocam com as relações de produção existentes, ou, o que não é senão a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais se desenvolveram até ali. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações se convertem em obstáculos a elas. E se abre, assim, uma época de revolução social. [...] Nenhuma formação social desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela contém, e jamais aparecem relações de produção novas e mais altas antes de amadurecerem no seio da própria sociedade antiga as condições materiais para a sua existência. (Grifos meus).

Creio que onde se lê “chocam”, podemos entender entram em contradição. Na medida em que as forças produtivas avançam, se desenvolvem, elas entram em contradição com as relações de produção, abrindo-se, então, uma época de revolução social.

É interessante observar que não se encontram explicitados nesse texto os conceitos de Estado, o de classes sociais, tampouco, o de luta de classes que, como sabemos, desempenhava, para Marx, o papel de “motor da história”. Esses conceitos, Marx os condensa sob a forma da contradição entre as forças produtivas e as relações de produção. É claro que se poderia argumentar: mas não são as relações de produção a expressão das classes sociais na sociedade capitalista? De certo que sim, entretanto, ao reduzir as relações de produção unicamente a uma relação de contradição com as forças produtivas, de acordo com o grau de desenvolvimento atingido por estas, Marx deixa de priorizar o elemento determinante da revolução social que é justamente, para ele, a luta permanente travada entre as duas principais classes sociais – a burguesia e o proletariado.

Ou melhor, é para a noção de contradição que quero chamar a atenção. Quando Marx a utiliza para qualificar uma “época de revolução social”, ele dá a entender a imagem de algum “objeto”, cuja forma e conteúdo entram em contradição no exato momento em que o conteúdo se desenvolve a tal ponto que não cabe mais na forma, fazendo com que esta tenha que se modificar. É, portanto, uma maneira mecânica de conceber um processo que, ao contrário da imagem de um “objeto” com forma e conteúdo, comporta em seu interior um extraordinário movimento mediado por uma infinidade de elementos que compõem a unidade de um modo de produção.

Essa forma de caracterizar a mudança de um modo de produção para outro produz um efeito evolucionista. O desenvolvimento das forças produtivas materiais em graus progressivos, superiores, ocupam o lugar de desenvolvimento dos graus inferiores de desenvolvimento e assim, teremos sempre a certeza de que em todo o momento, está em gestação em um determinado modo de produção, o futuro que irá substituir o passado.

Feitas essas observações, retomo a primeira consideração. É claro que não se deve atribuir de forma absoluta esta concepção evolucionista apresentada acima como expressão da formulação teórica de Gramsci, visto que ela pode ser resultado de uma interpretação equivocada da obra teórica do autor. A propósito, um desses equívocos se expressa em alguns estudos que, analisando as mudanças nas condições de produção, assinalam a “mecanização” como o aspecto negativo deste processo. Ou seja, é como se este fosse um aspecto próprio do capitalismo. Como se sabe, essa questão foi muito bem analisada por Gramsci ao pensar na ação educativa e optar pela coerção e pelo ensino tecnológico.

De todo modo, penso que persiste em seus textos uma visão de certa forma idealista no que diz respeito a tomar o processo histórico em seu constante desenvolvimento, processo este que culminaria, necessariamente com a ascensão das classes exploradas ao poder.

Não obstante, é importante ressaltar que as questões acima levantadas devem ser desenvolvidas. Entretanto, foi a partir de minha compreensão atual que me permiti empreender esta análise, entendendo, inclusive, que esta é condição indispensável para a reflexão teórica e crítica dos estudos que tomam como referencial o marxismo.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Análise crítica da teoria marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

BUTIGIEG, Joseph A. Educação e hegemonia. In: COUTINHO, Carlos Nelson e TEIXEIRA, Andréa de Paula (orgs.). **Ler Gramsci, entender a realidade** (39-49). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio et alii. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador** (13-26). São Paulo: Cortez, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antonio. Americanismo e fordismo. In: GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno** (375-413). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

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

GRAMSCI, Antonio. **Introdução à filosofia da práxis**. Lisboa: Edições Antídoto, 1978.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

LENIN, V. I. Obras Completas. **Prefacio a la segunda edicion de El Desarrollo del capitalismo en Rusia.** Moscú: Progreso, v. 3, 1981.

MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA, 1990.

MARX, Karl. Prefácio à Contribuição à crítica da economia política. In: MARX Karl e ENGELS Friedrich. **Textos**, volume 3, São Paulo: Edições Sociais, 1977, p. 300-303.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Editora Expressão Popular LTDA, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação; curvatura da vara; onze teses sobre educação.** São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1983 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 5).

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. In: **Trabalho, Educação e Saúde.** V. 1, n. 1 (2002), Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2002.