

A EDUCAÇÃO EM MARX E EM GRAMSCI: SUBSÍDIOS TEÓRICOS PARA PENSAR SUA FUNÇÃO SOCIAL NA CONTEMPORANEIDADE

Eixo: Marxismo, Educação e luta de classe: desafios históricos e urgências contemporâneas

Nelize Moscon Marafon¹

RESUMO

O objetivo deste trabalho é compreender o conceito de educação no pensamento de Marx e Gramsci para posteriormente, pensar sua função social na sociedade contemporânea. A perspectiva de Marx é da superação da alienação do trabalho e emancipação política por meio da educação. Gramsci parte da mesma perspectiva, porém amplia este conceito quando o vincula diretamente com o conceito de cultura e hegemonia. Para Gramsci, a educação era uma forma de construção de hegemonia, de organização de uma nova cultura das classes subalternas visando à construção de uma “reforma intelectual e moral”. Na sociedade hoje, a educação possui tanto a função de manutenção como de mudança da ordem social, a depender das disputas sociais presentes. Acredita-se que, ao mesmo tempo em que a educação formal reproduz a sociedade, ela também a instrumentaliza, fornecendo elementos necessários para compreensão e intervenção consciente no mundo, o que consequentemente gera transformação social.

Palavras – chave: Marxismo, Educação, Transformação social.

ABSTRACT

This paper aims to understand the concept of education in the Marx and Gramsci's thought, to then, thinking about its social function in contemporary society. For the former, education is a way of overcoming alienation of work and reaches political emancipation. To the latter, this concept is widened linking it to the concept of culture and hegemony. Education for Gramsci is a way of building hegemony, it is a way to organize a new culture from subaltern classes, of building a “intellectual and moral reform”. In society today, education has the both roles of maintenance as changing social reality – depends on the existing social struggles. It is believed that in the same time that formal education reproduces society, it also strengthens its by given important elements for the conscious comprehension and intervention in the world, which hence, will change social reality.

Keywords: Marxism, Education, Social changes.

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDB (nº 9.394 de 20/12/1996) em seu art. 1º concebe a educação num conceito ampliado, reconhecendo que os

¹ Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – PPGSS. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

processos formativos são contínuos ao longo da vida e envolvem além da escola, a família, o trabalho, as instituições de ensino e pesquisa, os movimentos sociais e organizações da sociedade civil e as manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Este conceito pressupõe que a tarefa de educar seja de toda a sociedade. Contudo, temos atualmente a escola, como instituição socialmente construída e reconhecida para desempenhar esta função, sob supervisão do Estado.

Se há consenso quanto à responsabilização do Estado pela educação formal dos sujeitos, surgem diferentes concepções quanto à definição dos valores e habilidades consideradas importantes para a vida em sociedade a serem transmitidas e de que forma por meio da escola.

A concepção marxista compreende que o modo como os homens se organizam para produzir suas necessidades materiais de existência, define também os seus valores, leis, cultura e suas formas de educação. Desta forma, podemos afirmar que, a educação reflete as relações sociais nela existentes e os valores nela compartilhados.

Numa sociedade capitalista permeada por diferentes interesses de classes e marcada por desigualdades sociais, os processos formativos acabam sendo reflexos destas relações, gerando questionamentos aos mais críticos quanto a sua real função e que tipo de sujeitos ela objetiva formar. Ao mesmo tempo, a sociedade exige que o Estado priorize investimentos na educação, pois há uma grande expectativa ideológica gerada pelos aparelhos privados de hegemonia do capital de que a educação (especialmente a educação superior) é o caminho para ascensão social, para o fim das disparidades econômicas, sociais e culturais.

Partindo destas constatações, este trabalho objetiva compreender o conceito de educação no pensamento de Marx e Gramsci, para posteriormente, pontuar algumas questões sobre sua função social na sociedade capitalista contemporânea.

Este aprofundamento teórico é parte da construção de dissertação da autora, no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina – em nível de mestrado.

A Educação no pensamento de Marx: possibilidade de emancipação política

Na análise da obra de Marx, percebe-se que, o autor nunca escreveu sobre a educação de forma específica, contudo, em passagens citadas por ele e numa análise de seu

pensamento mais geral, pode-se chegar a alguns pressupostos de seu ponto de vista sobre a educação. Como afirma Tonet (2009, p. 04) não importa tanto o que Marx disse, mas, o que pode ser dito a partir dos seus pressupostos.

No método de exposição de sua principal obra *O Capital*, fica evidente a preocupação do autor em fazer uma exposição de forma que o mais simples operário pudesse compreender sua teoria da lei geral de acumulação capitalista. É possível presumir que há uma intenção político-pedagógica em sua obra, no sentido dos operários tomarem consciência do processo de exploração ao qual estavam submetidos, com vistas à transformação dessa realidade. Marx também denunciava o trabalho infantil nas fábricas que impediam as crianças de frequentar a escola. Defendia uma instrução politécnica dentro das fábricas para superar a alienação causada pelo trabalho.

Ferretti (2009, p. 112) aponta que,

em nenhum momento encontra-se em Marx a proposta de que as crianças deixem de participar do trabalho fabril, mas sim que ele se dê em condições mais salubres e de acordo com os diferentes níveis de idade e, necessariamente, associado ao estudo, exatamente por acreditar que, a combinação entre um e outro constituiria um elemento central para a educação da classe operária.

Ainda de acordo com Ferretti (2009, p. 113) apesar das limitações das leis fabris de 1833 e 1864, Marx as reconhecia como um avanço, uma vez que, os filhos dos operários antes se submetiam todo o tempo ao trabalho repetitivo e degradante. Não escapava a ele, contudo, a “noção de que somente o domínio dos princípios técnicos da produção seria insuficiente para o controle produtivo, cuja efetivação dependeria de mudanças radicais nas relações de produção” (FERRETTI, 2009, p. 116).

Esta noção reflete a concepção materialista da história², na qual as relações sociais possuem uma determinação histórica e objetiva, dada pela sua base de produção material.

O conjunto destas relações de produção constituem a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em

² Na concepção materialista da história, ou concepção marxista, significa que o fundamento para compreender a realidade social é a própria compreensão desta realidade social objetiva em seu movimento histórico e dialético. Na acepção moderna, a dialética significa o “modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. In: KONDER, Leandro. O que é a dialética. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2008, p.8.

geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência (MARX, 1983, p. 24).

Partindo desta constatação, Marx afirma ainda que, a classe que possui o poder econômico, possui ao mesmo tempo também os meios de produção espiritual, da cultura, das ideologias, das formas de consciência, dos valores e condutas que vão regulamentar a vida de toda a sociedade. “As ideias da classe dominantes são, em cada época, as ideias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (MARX; ENGELS, 1987, p. 72).

Destas concepções, se presume que, o sistema educacional é um momento da superestrutura social que, assume características de acordo com a organização da sociedade na produção material de suas necessidades. Também seu objetivo e função social correspondem ao desejado por aqueles que possuem o poder econômico da sociedade. A escola reflete assim, as ideologias da classe dominante.

Mészáros (2008, p. 44) refere que, a educação no sistema capitalista é uma forma de interiorizar nos indivíduos a aceitação da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com as suas expectativas “adequadas” e as formas de condutas “certas”, fazendo com que os cidadãos permaneçam na condição de subalternidade.

Galvão (2005, p. 05) compartilha da concepção de educação como instrumento de manipulação da população pelas classes dominantes, uma vez que, a sociedade tem uma grande expectativa de que a educação seja meio de superação dos problemas sociais. Resume:

Não será a partir de uma política que valorize a educação que a sociedade se tornará justa. A cidadania se dá a partir do investimento nas condições materiais de vida dos homens. Porém, pôr fim à miséria dos despossuídos – o que significa alterar aspectos materiais da sociedade –, compromete interesses e privilégios dos poderosos. Logo, defende-se o investimento em educação (GALVÃO, 2005, p. 10).

Tonet (2010, p. 10) recuperando a afirmação do trabalho como categoria central na análise marxista, afirma que é a partir do trabalho que surgem os outros momentos da realidade social, que incluem a linguagem, a sociabilidade e a educação.

Na medida em que fica claro que o trabalho é a categoria fundante do ser social e, portanto, também fundamento de qualquer forma de sociabilidade, não resta a menor dúvida de que é a ele e não a educação que pertence a centralidade no processo de transformação da sociedade. Como esta centralidade se manifestará dependerá de cada forma social concreta (TONET, 2010, p. 11).

O autor conclui que “onde há divisão do trabalho, onde há desigualdade social, exploração e dominação do homem pelo homem, é impossível uma educação voltada para a formação integral do ser humano” (TONET, 2010, p. 14).

Destas assertivas, poderíamos presumir que, na sociedade capitalista, a educação não é instrumento pelo qual a realidade social possa ser transformada. Ela é determinada pelas relações sociais de produção e não o contrário. Cabe então o questionamento: deveríamos abandonar nossas expectativas com relação a ela?

Na tentativa de responder a esta pergunta, encontramos em Mata (2011) e Mészáros (2008) alguns apontamentos da teoria marxista que trazem elementos para mantermos esta perspectiva.

Mata afirma que é impossível a transformação social por meio da educação na sociedade capitalista. Contudo, retoma algumas concepções de Marx sobre a liberdade e a emancipação humana que parecem evidenciar a educação como um importante e necessário instrumento político no processo de transformação social. Afirma que, o acesso à educação fornece uma emancipação política aos cidadãos, contudo, “a superação das desigualdades sociais para Marx não era apenas uma questão de vontade política” (MATA, 2011, p. 04) daí que a educação enquanto instrumento político não é suficiente para alterar as bases materiais. Justifica que, a emancipação política confere apenas uma liberdade relativa, insuficiente para efetivar a emancipação humana de fato, que exige como condição, uma liberdade plena.

A verdadeira questão é a relação entre emancipação política e emancipação humana. O Estado moderno não pode efetivar a emancipação humana porque não é capaz de resolver os males sociais. Isto se dá porque, como criação da sociedade civil burguesa, o Estado Moderno tem a função de protegê-la até mesmo em suas contradições. Suas leis e suas ações são paliativas na medida em que não atacam as contradições basilares desta sociedade (MATA, 2011, p. 10).

Contudo, o autor (2011, p. 09) retoma a afirmação feita por Marx³ de que a “emancipação política, embora parcial e limitada, é um avanço importante” no processo de revolução (transformação social), e de que⁴ a revolução além de um ato político é também social pois, “toda revolução dissolve a velha sociedade; nesse sentido é social. Toda revolução derruba o velho poder; nesse sentido é política” (MARX, 2011, p. 154).

³ Em *Sobre a questão judaica*.

⁴ Afirmação de Marx em *Glosas Críticas marginais ao artigo ‘O Rei da Prússia e a reforma Social’ de um prussiano*.

Com relação ao papel da educação enquanto instrumento político, Mata afirma:

Um ideal de transformação radical da sociedade deve passar, inevitavelmente, pela educação. A transformação social radical é impossível sem uma formação humana radical [...] É importante ressaltar que, sem a educação, não será possível a emancipação humana [...] A superação da alienação e a conquista da emancipação é também uma tarefa educacional, porém, apenas quando esta tarefa assume o caráter de ruptura profunda” (MATA, 2011, p. 14-16).

Nas *Teses sobre Feuerbach* de 1845, o próprio Marx, adverte que as circunstâncias econômicas, sociais, naturais que modificam a ação dos homens, podem também de modo contrário ser transformadas por elas.

A teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação [...] esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado [...] A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora (MARX; ENGELS, 1987).

Para Meszaros (2008, p. 53) a prática transformadora que a educação deve proporcionar só será possível inicialmente com a superação do processo de interiorização produzida pela educação formal da sociedade capitalista (lógica da conformidade) por uma perspectiva de educação abrangente “como a nossa própria vida”.

A perspectiva da função emancipadora da educação defendida pelo autor vai ao encontro do pensamento do italiano Antonio Gramsci sobre a educação, e se fundamenta em suas afirmações de que na atividade prática de cada homem, sempre haverá mesmo que mínima e implícita uma concepção de mundo que orienta a sua ação cotidiana. Esta consciência contribui para a formação da concepção predominante do mundo, tanto para "manutenção" como para "mudança" (GRAMSCI, 2006, p. 18).

Nenhuma quantidade de *manipulação vinda de cima* pode então transformar o imensamente complexo processo de modelar a visão geral do mundo dos nossos tempos num dispositivo *homogêneo e uniforme*, funcionando como o promotor *permanente* da lógica do capital (MESZAROS, 2008, p. 51). Ou seja, não importa o quão forte é o aparelho hegemônico das classes dominante sobre a educação ou do quanto gostariam os educadores, não podem simplesmente mudar à sua vontade a “concepção de mundo” de uma época.

A educação no pensamento de Gramsci: os intelectuais e a construção da hegemonia

Diferentemente de Marx, Gramsci deixa muitos escritos sobre o que ele considerava a forma ideal de organização e a função social que a educação deveria ter na sociedade.

É principalmente no Caderno 12 de 1932 – *Os intelectuais e a organização da cultura* - que Gramsci analisa não apenas os modelos de educação italianos⁵ mas de diversos países e expõe o modelo de educação que considera apropriada. O autor questiona o debate surgido em 1931 na Câmara de Deputados da Itália de permitir ou não a passagem dos alunos da escola profissionalizante para a técnica ou clássica. O debate culminou com a permissão da passagem da escola profissionalizante para a técnica, porém todos foram contrários tal passagem para a clássica.

Gramsci (2006, p. 99) denuncia a educação classista e restrita da sociedade inglesa que visava não tanto cultivar a mente, mas desenvolver o caráter, preparando uma classe aristocrática cuja superioridade moral fosse intuitivamente aceita pelas classes mais humildes. A educação universitária era distinta desta forma, sendo “reservada aos filhos de famílias grandes pela nobreza ou pelos rendimentos”, aos pobres não era vetada, desde que obtivessem, graças ao talento, uma bolsa de estudos (GRAMSCI, 2006, p. 100). Aos que não conseguiam bolsas, deveriam se contentar com uma educação boa, porém fundamentalmente técnica e profissional, que os preparava para o trabalho, nunca para funções de direção.

O modelo de educação classista da escola tradicional que destinava-se a reproduzir as desigualdades sociais era assim, criticada por Gramsci. O autor lamenta que, em função da crise da tradição cultural e da concepção de vida e de homem, na escola atual se verificava um processo de “progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada” (GRAMSCI, 2006, p. 49).

Justificava que, não era a aquisição de capacidade de direção ou a tendência a formar homens superiores que dava a marca social de um tipo de escola. Esta marca,

É dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola própria, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função

⁵ O modelo italiano de escolas era dividido em escola profissionalizante, média técnica e clássica sendo que, não era permitida a mobilidade dos estudantes de um tipo de escola para outra. A primeira escola era destinada aos operários e camponeses, a segunda aos pequenos burgueses e a terceira para a classe dirigente (GRAMSCI, 2006, p. 147).

tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 2006, p. 49).

De forma contrária, defende um modelo de escola unitária em tempo integral ou de formação humanista ou de cultura geral, tanto para as classes subalternas como para as classes dominantes (GRAMSCI, 2006, p. 36).

Uma escola que fornecesse “cultura científica das massas nacional-populares, reunindo a teoria e a prática, o trabalho intelectual e o trabalho profissional” (GRAMSCI, 2006, p. 169). Um tipo de escola que “edue as classes instrumentais e subordinadas para um papel de direção na sociedade, como conjunto e não como indivíduos singulares” (GRAMSCI, 2006, p. 175).

Ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” a escola deveria desenvolver também as primeiras noções de Estado e de sociedade assumindo a tarefa de libertar os jovens do senso comum desagregado e inseri-los “na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2006, p. 36).

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 2006, p. 40).

A escola é assim, tida para Gramsci como um local privilegiado para organização de uma nova cultura pelas classes subalternas, para desenvolver a consciência crítica das pessoas, o que poderia levar à superação da alienação e à transformação social – à uma “reforma intelectual e moral”⁶. Em suas palavras, ela era “o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (GRAMSCI, 2006, p. 21), tanto aqueles que já possuem algum tipo de instrução, quanto àqueles que ainda se encontram envoltos pelo senso comum e que agem de acordo com sua consciência de mundo “desagregada”.

⁶ O termo “reforma intelectual e moral” utilizado por Gramsci, deve-se ao fato desta transformação ser ao mesmo tempo da “forma de conceber o mundo” como da “forma de conduzir-se coerentemente com tal concepção” (FERRETTI, 2009, p. 117).

Gramsci acreditava que, somente por meio do contato dos intelectuais com os “simples” é que as classes subalternas poderiam elevar sua consciência crítica perante o mundo e conquistar hegemonia frente os grupos dominantes. Por isso a cultura, através da educação, era uma condição necessária ao processo revolucionário.

Tradicionalmente são considerados intelectuais àquelas pessoas, ou grupo de pessoas que tem acesso à educação, aos livros, à cultura de uma forma mais intensa, e que assumem na sociedade uma posição de respeito, de autoridade, de influência perante os demais (como médicos, padres, professores). Contudo, na concepção de Gramsci (2006, p. 20) o termo intelectual se refere menos à posição ocupada na sociedade e mais com os valores, cultura, influência, convencimento, liderança que uma pessoa ou grupo social exerce sobre os demais. Esta influência, função educativa que os intelectuais exercem nos grupos sociais tanto para manutenção (quando vinculados às classes dominantes) como para mudança social (quando vinculados às classes subalternas) é que Gramsci denomina como hegemonia⁷.

No caso da educação, os professores são os principais “intelectuais” na organização da cultura, contudo, considerando-se o conceito de educação ampliado como “a nossa própria vida” (MESZAROS, 2008) esta tarefa corresponde também aos líderes comunitários e sindicais, dirigentes de movimentos sociais, meios de comunicação, partidos políticos.

Os professores, desta forma, enquanto intelectuais que atuam no espaço institucional são organizadores da cultura, da consciência desagregada das classes subalternas e podem se constituir em intelectuais vinculados a elas na medida em que articulam o conhecimento para construção de uma consciência crítica em favor destas. Esta tarefa, que exige um complexo trabalho ideológico, corresponde ao termo de Gramsci (2006, p.79) em criar o “espírito de cisão” - a conquista progressiva da consciência da própria personalidade histórica da classe inovadora, que possibilitará a tomada da hegemonia e que então irá se contrapor diante da classe dominante.

Cabe ressaltar que, seguindo a tradição marxista, Gramsci não separa a criação de uma nova cultura da esfera econômica. Afirmar que não pode haver “elevação civil das camadas mais baixas da sociedade, sem uma anterior reforma econômica e uma modificação na posição social e no mundo econômico” (GRAMSCI, 2000, p. 19).

⁷ Secco (2002, p. 100) define a hegemonia no pensamento gramsciano como a capacidade que uma classe, fração, grupo social ou partido de dirigir outros segmentos sociais e eventualmente reprimir os que não aceitam pacificamente sua direção. É um “tipo de direção consensual sobre os que *aceitam*” e inclui uma direção coercitiva sobre aqueles que se recusam a aceitá-la.

Ou seja, uma reforma intelectual e moral exigem (além da extinção da apropriação somente das classes dominantes da cultura e do saber) anteriormente, uma reforma econômica, uma redistribuição dos meios de produção, uma socialização da riqueza com aqueles que a produzem, mas aposta na ação dos intelectuais e na formação de uma nova cultura das classes subalternas por meio da educação como instrumento de transformação social.

A função da Educação na contemporaneidade: algumas pontuações

A função social da educação varia conforme as necessidades e exigências sociais de cada período histórico e da intensidade dos processos de lutas entre as classes sociais. Marx e Gramsci apontaram caminhos educacionais possíveis com base no momento histórico vivido por eles numa perspectiva de transformação do modo de produção social que constituía as formas educacionais em curso.

Na contemporaneidade, cabe o desafio de observar o desenvolvimento das forças produtivas, as disputas ideológicas presentes e também identificar os caminhos a serem seguidos, por meio da educação, na perspectiva de transformação social.

A função da educação hoje tem de fato, se voltado mais para interiorizar valores próprios da sociedade capitalista e capacitar tecnicamente trabalhadores para as necessidades do capital do que uma formação “desinteressada”, de cidadãos autônomos e críticos para a vida em sociedade. Como exemplo deste processo temos: o crescimento de cursos profissionalizantes, sequenciais e ensino à distância como forma de “apressar” a educação superior; desvalorização da carreira docente e mercantilização do ensino de forma geral com investimentos públicos para ampliar instituições privadas; as parcerias público-privadas favorecendo surgimento de alguns cursos de excelência nas universidades públicas, em contraste com outros cursos precarizados.

Na impossibilidade de suprimir as desigualdades entre as classes sociais, visto que esta é condição para a manutenção do sistema, o Estado utiliza a educação assim como outras políticas, como mecanismos de conformação reformista, “melhorando”, “humanizando”, o capitalismo (MATA, 2011, p.16) sem alterar suas bases mais profundas.

A ampliação do acesso à educação superior (que possui maior “apelo simbólico”) por meio de programas como Reuni, ProUni e ensino à distância são expressão destas reformas

que visam apenas propor melhorias no sistema educacional sem uma adequada infraestrutura, garantia de permanência aos estudantes e qualidade do ensino, com objetivo de legitimar o Estado diante da sociedade. Difunde-se por meio dos aparelhos privados de hegemonia⁸, a ideologia de que a formação superior é caminho para ascensão social. Após o Estado ter fornecido o acesso a ela, prega-se então que, a “oportunidade” foi dada para os sujeitos, sendo que o seu sucesso ou fracasso no mercado de trabalho, na obtenção de uma vida digna, não resulta de inequidades, mas é resultado de uma condição pessoal.

Os professores (principalmente da rede pública) que podem se constituir nos principais intelectuais na elevação cultural das classes subalternas são igualmente alvo das ideologias difundidas e quando avaliados rigorosamente, pressionados pela execução de um bom trabalho e mal remunerados financeiramente, acabam sentindo-se culpados pelo fracasso da função “emancipadora” da educação entre os jovens.

Este panorama condiz com a afirmação de Orso (2012, p. 07) de que a educação corresponde à sociedade de cada época, refletindo “as condições do desenvolvimento social, a exigência e consciência social, o nível de desenvolvimento das forças produtivas e as relações de forças travadas entre as classes envolvidas”. Em uma sociedade de classes, ela tem como parâmetro, os valores próprios para vida nesta sociedade. Na sociedade capitalista, “significa dizer que ela está voltada à conservação do status quo e à legitimação das estruturas sociais vigentes”.

As possibilidades de superação das contradições reconhecidas por Marx e Gramsci, se deram nas próprias contradições sociais que os oprimiam. Assim também na atualidade, não devemos negar os mecanismos de ampliação de acesso à educação fornecido, mas utilizá-los com consciência crítica reconhecendo seus limites e lutando por sua universalidade, pela permanência e pela qualidade do ensino. Da mesma forma não devemos negar as conquistas do avanço tecnológico, mas cabe questionar a qual projeto de sociedade a produção do conhecimento e o avanço da tecnologia está servindo.

Tendo em vista que na sociedade contemporânea o conhecimento científico é também um meio de produção, a possibilidade de acesso à educação significa também uma forma de distribuição dos meios produtivos. Se este acesso está começando a se tornar real, não se pode dizer o mesmo do objetivo da formação de nossas Universidades onde ações

⁸ Termo gramsciano que se refere aos organismos de participação política presentes na sociedade civil moderna aos quais se adere voluntariamente e que não se caracterizam pelo uso da repressão, são exemplos as associações comunitárias, as igrejas, os partidos políticos, os clubes de esporte, os sindicatos, etc. (COUTINHO, 1989, p. 74-75).

sociais mais coletivas são trocadas por formações individualistas. Inverter esta lógica significaria substituir a educação a serviço do Estado burguês pela educação crítica em relação à sociedade capitalista – objetivo que para ser alcançado requer a condição *sine qua non* da posição do educador ser de um intelectual orgânico comprometido com as classes subalternas e seus valores.

Mészáros (2008, p. 17) questiona: Para que serve o sistema educacional se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens. Pontua (2008, p. 53) que a maioria de nossas experiências constitutivas do ser (disputas morais, políticas, relação no trabalho, encontro com poesia, arte) acontece felizmente fora das instituições formais de educação. Aposta no intercâmbio entre educação formal e a nossa própria vida para que a marca social da educação realize as suas necessárias aspirações emancipadoras da “criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MESZAROS, 2008, p. 65).

Considerações

Do exposto conclui-se que, tanto Marx como Gramsci, parte de uma concepção de educação ligada ao trabalho. Marx a via como forma de superar a alienação do trabalho e defendia uma educação politécnica. Gramsci defendia uma escola unitária para todas as classes sociais e um ensino articulado com a vida, tendo o próprio trabalho como princípio educativo.

Para muitos estudiosos de Marx, a educação por si só não fará com que os homens alterem as condições materiais de existência, nem tenham garantia de ascensão social, cidadania e emancipação humana. Afirmam que, a plena emancipação humana só é possível em uma sociedade sem exploração de uma classe sobre a outra. Contudo, reconhecem que a emancipação política proporcionada pela educação, se constitui em importante instrumento na disputa pela transformação social.

A perspectiva gramsciana, por outro lado, acena desde o princípio a possibilidade de transformação social por meio da educação quando a vincula diretamente com o conceito de hegemonia e de cultura. Reconhece que, cada homem possui uma consciência teoria mesmo que inconsciente, orientando a sua ação cotidiana. Aposta no contato dos intelectuais com os “simples” para a criação de uma consciência crítica e uma intervenção transformadora da realidade social pelos subalternos.

Na contemporaneidade, observa-se que, pelo menos de imediato, a emancipação política proporcionada pela educação por si só não gera uma transformação das bases materiais da sociedade. Para modificar a concepção estreita de educação e a manutenção de uma cultura de aceitação que produz nos sujeitos, seria necessário superar as contradições entre interesses privados e públicos, individuais e corporativistas e substituí-los por uma vontade realmente “nacional popular” - na definição de Gramsci e de construir coletivamente uma reforma intelectual e moral.

Contudo, é partindo da concepção marxista da realidade social enquanto totalidade - unidade dialética entre produção e reprodução social por meio da ação dos homens na medida em que articulam conhecimento e atividade prática, que se defende a educação ainda como caminho possível para esta superação.

Toma-se a lição de Paulo Freire (2001, p.102 *apud* Galvão, 2005) de que, não devemos “nem aceitar o todo-poderosismo ingênuo de uma educação que faz tudo”, nem aceitar a negação da educação como algo que nada faz, mas “assumir a educação nas suas limitações e, portanto, fazer o que é possível ser feito historicamente com e através, também, da educação”.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci, um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

FERRETTI, Celso João. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politécnica. In: **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro. Vol. 7, 2009, p. 105-128.

GALVÃO, Roberto Carlos Simões. Uma leitura marxista da vinculação histórica entre educação e cidadania no Brasil. In: **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Nº 5. 2005.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, v.1, 1999.

_____. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.3, 2000.

_____. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.2, 2006.

MARX, Karl. Prefácio. In: MARX, Karl, **Contribuição a crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983, p. 23-27.

_____. Glosas Críticas marginais ao artigo ‘O Rei da Prússia e a Reforma Social’ de um prussiano. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Textos Clássicos. Londrina, 2011, v. 3, nº 1, p. 142-155.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 6ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MATA, Vilson Aparecido da. Emancipação e educação em Marx: entre a emancipação política e a emancipação humana. In: **V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo**. Marxismo, Educação e Emancipação Humana. Florianópolis, UFSC, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

ORSO, Paulino José. As possibilidades e limites da educação na sociedade de classes. In: **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. João Pessoa, UFP, 2012. Disponível nos anais eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5.

SECCO, Lincoln. **Gramsci e o Brasil: Recepção e difusão de suas ideias**. São Paulo: Cortez, 2002.

SIMIONATTO. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. In: **Revista Katalysis**. Florianópolis, 2009, v.1, p. 75-100.

TONET, Ivo. **Marxismo e educação**. Universidade Federal de Alagoas, 2009. Disponível em: http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/marxismo_e_educacao.pdf.