

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A PERSPECTIVA GRAMSCIANA:  
REFLEXÕES SOBRE O PATRIMÔNIO HISTÓRICO-CULTURAL,  
CONCEITO E USOS.**

Ana Valéria Dias Pereira<sup>1</sup>  
Maria Alice Veiga<sup>2</sup>  
Maria Beatriz Lugão Rios<sup>3</sup>

**Resumo:**

O presente artigo faz parte de um conjunto de reflexões que um grupo de professoras tem desenvolvido a respeito da necessidade de organização de um projeto de formação cultural de professores da educação básica da rede pública de um dos municípios do Estado do Rio de Janeiro: o município de São Gonçalo. A ideia do projeto tem como inspiração os moldes da Associação Cultural inaugurada por Gramsci, Togliatti, e outros, no início do século XX. O foco deste artigo foi o de realizar, além de reflexões teóricas, um levantamento preliminar do que hoje conhecemos por Patrimônio Histórico-Cultural, no sentido de termos elementos que sustentem uma de nossas bases reflexivas que é a de um “acerto de contas” com o uso da história no Brasil e com o desuso da história em reflexões e políticas contemporâneas.

**Palavras-chave:** Formação cultural; Gramsci; Patrimônio Histórico-Cultural.

**LA FORMACIÓN DOCENTE BAJO LA PERSPECTIVA GRAMSCIANA: REFLEXIONES SOBRE EL  
PATRIMONIO HISTÓRICO-CULTURAL,  
CONCEPTO Y USOS.**

**Resumen**

Este artículo es parte de un conjunto de reflexiones que ha desarrollado un grupo de docentes sobre la necesidad de organizar un proyecto de formación cultural para docentes de educación básica en la red pública de uno de los municipios del Estado de Rio de Janeiro: el municipio de São Gonçalo. La idea del proyecto se inspira en los moldes de la Asociación Cultural inaugurada por Gramsci, Togliatti y otros, a principios del siglo XX. El enfoque de este artículo fue realizar, además de reflexiones teóricas, un levantamiento preliminar de lo que hoy conocemos como Patrimonio Histórico-Cultural, en el sentido de contar con elementos que sustentan una de nuestras bases reflexivas, que es la de “saldar cuentas” con el uso de la historia en Brasil y el desuso de la historia en las reflexiones y políticas contemporâneas.

**Palabras clave:** Formación cultural; Gramsci; Patrimonio Histórico-Cultural.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Professora Supervisora Educacional da Educação Básica na Rede Pública Municipal de São Gonçalo, Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade Paraíso. Integrante dos Grupos de Pesquisa: GEPAC/UNIRIO, NUFIFE/UFF e GPFC/SEPE-SG.

<sup>2</sup> Especialista em Educação pela Universidade Candido Mendes, Professora de Matemática da Educação Básica na Rede Pública Municipal de São Gonçalo e da Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro. Integrante do Grupo de Pesquisa: GPFC/SEPE-SG.

<sup>3</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Professora de Artes da Educação Básica na Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro. Integrante do Grupo de Pesquisa: GPFC/SEPE-SG.

## **TEACHER TRAINING UNDER THE GRAMSCIAN PERSPECTIVE: REFLECTIONS ON HISTORICAL-CULTURAL HERITAGE, CONCEPT AND USES.**

### **Abstract:**

This article is part of a set of reflections that a group of teachers has developed regarding the need to organize a cultural training project for teachers of basic education in the public network of one of the municipalities of the State of Rio de Janeiro: the municipality of São Gonçalo. The idea of the project is inspired by the molds of the Cultural Association opened by Gramsci, Togliatti, and others, at the beginning of the 20th century. The focus of this article was to carry out, in addition to theoretical reflections, a preliminary survey of what we know today as Historical-Cultural Heritage, in the sense of having elements that support one of our reflective bases, which is that of “settling accounts” with the use of history in Brazil and the disuse of history in contemporary reflections and policies.

Keywords: Cultural formation; Gramsci; Historical-Cultural Heritage.

### **Sobre a Formação Cultural...**

Já há alguns anos nós, professoras militantes do Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro – Núcleo São Gonçalo (SEPE-SG), estamos conversando com duas professoras do Grupo Vozes da Educação da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Marcia Soares de Alvarenga e Maria Tereza Goudard Tavares – e com outros companheiros, sobre um projeto que pretende contribuir com a formação cultural dos professores da educação básica da rede pública de nosso município.

Nosso objetivo principal é o de contribuir com os profissionais da educação que ainda não conseguem se perceber como agentes de transformação social. Ou seja, nosso pensamento é organizado no sentido de colaborar com esses profissionais de maneira que os mesmos consigam perceber a importância de compreender e resistir ao domínio econômico que tem massacrado as classes populares deste país (e de outros). Dito nas palavras de Paulo Freire (2005), acreditamos que podemos contribuir com a compreensão e disseminação da ideia de que apesar de a “educação não transforma[r] o mundo [...] muda pessoas [e] pessoas transformam o mundo”.

Semeraro (2006), em sua análise sobre a produção do conhecimento científico destaca, dentre outros, que a ciência é uma categoria política e histórica, construída dialeticamente pelas relações humanas. [...] o que está por trás da ciência são as relações entre os homens, é a cultura, a concepção de mundo predominante e, um momento histórico dado: “toda ciência está vinculada às necessidades, à vida, à atividade do homem”. Sem a atividade do homem, criador de todos os valores, inclusive científicos, o que seria a “objetividade”? Para Gramsci não existe objetividade absoluta, como se houvesse “um ponto de vista cósmico”, mas esta é sempre “humanamente objetiva”, é uma objetividade histórica, capaz de alcançar um “universal

objetivo”, “subjetivamente” definido. Esta, na realidade, é a visão da filosofia da práxis que não separa o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto (SEMERARO, 2006, p. 27).

É nesse sentido que pensamos em direcionar nossos trabalhos na busca de maior organização das forças populares revolucionárias, *procurando, por meio de nossas produções, contribuir com respostas às necessidades das vidas que envolvem as comunidades escolares de nosso município, pois não acreditamos na separação do homem e a natureza, da atividade da matéria e o sujeito do objeto.*

Inicialmente, sobre esse uso da produção científica, destacamos a análise de Gramsci (2011) sobre a filosofia de Benedetto Croce, quando o primeiro nos revela que, na filosofia crociana, a disputa entre conservadores e revolucionários acontece numa ação vinculada ao projeto de operacionalização de uma “revolução passiva”, que teve a intenção de produzir e manter a “ausência de uma iniciativa popular unitária no desenvolvimento da história”, conservando o status quo da classe economicamente favorecida da Itália do início do século XX.

Modonesi (2016), numa leitura sobre os acontecimentos atuais no Brasil, ressalta que existe um movimento de “deslocamento em direção a um perfil regressivo”, que integra um tipo de “revolução passiva” que se encontra em curso em diferentes países latino-americanos (como a Venezuela e a Bolívia), acirrando-se no Brasil (e na Argentina).

Coutinho (2007) já advertia sobre a importância de se compreender e utilizar o conceito gramsciano de “revolução passiva” como forma proveitosa de se produzir interpretações de fatos sociais complexos que envolvem a dinâmica organizativa dos Estados Nacionais. Das palavras desse autor podemos, sumariamente, entender que “revolução passiva” é um conjunto de ações realizadas de cima para baixo, constituída dos acontecimentos de “restauração” e “renovação”. Sendo a “restauração” o momento de uma reação conservadora contra algum movimento transformador originário “de baixo” e a “renovação” o momento em que a classe dominante satisfaz algumas reivindicações da classe popular, para mantê-la relativamente conformada e distante de movimentos de oposição que podem vir a comprometer seu domínio e/ou direção.

Na conjuntura atual brasileira, o bloco no poder busca esse afastamento da classe popular, nos mostrando o acirramento de limites concretos que influenciam

direta e indiretamente a formulação de políticas públicas – em nosso caso, educacionais (tal como em analisado em SHIROMA, 2002). Gramsci, com seu célebre pensamento sobre o “pessimismo da razão e o otimismo da vontade”, orienta-nos sobre a necessidade de se construir condições objetivas que possibilitem a superação dessa situação de dependentes, subalternos e subjugados, que se encontram os sujeitos pertencentes à classe trabalhadora e que frequentam nossas escolas públicas.

Nossa opção, de acordo com a composição das classes sociais apresentada por Chauí (2016), é pela classe trabalhadora. E essa opção, na conjuntura atual – dominada pelo poder econômico transnacional e pelo autoritarismo disfarçado em democracia, cujos aduladores da elite contribuem com a organização de programas educacionais que reduzem a educação à lógica do mercado –, lança-nos para a elaboração da seguinte indagação: como contribuir para a formação cultural de professores e professoras de maneira a colaborar com a inscrição de uma história a contrapelo (BENJAMIN *apud* LÖWY, 2002), em oposição às políticas públicas educacionais que insistem em cercear o direito da classe trabalhadora de ter uma educação omnilateral?

Diante dos últimos acontecimentos, como a retirada das disciplinas História e Geografia da matriz obrigatória do Ensino Médio,<sup>4</sup> perguntamos: Quais interesses que estão sendo contemplados nessas políticas? A quem pertencem esses interesses? Quem participa da elaboração e execução dessas políticas? Quais as orientações que seguem? Qual a visão de mundo que seguem? Existem estratégias que visam a cooptação de adeptos? Se sim, quais são as estratégias utilizadas? Quais os paradigmas que são organizados e disseminados a partir dessas políticas? Quais as consequências desses paradigmas para a educação popular omnilateral? Se positivas, como desenvolvê-las? Se negativas (como é a nossa hipótese), quais as possibilidades de organização de resistência ativa e de superação? Gramsci (2011) orienta-nos acerca da necessidade de se realizar um cuidadoso e persistente movimento de desconstrução do que se impõe como hegemônico para nós. Procuramos seguir a lógica gramsciana, quando elaboramos as questões acima.

---

<sup>4</sup> Lei nº 13.415, de 2017 (Conversão da Medida Provisória 746, de 2016)

Sobre essa desconstrução, Raymond Williams (2011) nos fala sobre a necessidade, de se reconstruir outro caminho:

[...] a desmistificação crítica pode levar-nos apenas até uma parte do caminho. A reificação terá de ser distinguida da composição aberta e consciente das obras, ou o único resultado será negativo, como em algumas tendências semióticas contemporâneas que desmistificam as práticas, colocando-as todas em questão e, então, previsivelmente recorrem a ideias de alienação universal inerente e intransponível dentro dos termos de uma psicologia pessimista e universalista. A desmistificação crítica deve continuar, mas sempre associada a prática: à prática regular, como parte da educação normal nesse trabalho transformador. A prática na produção de “imagens” alternativas de um “mesmo evento”. A prática nos processos de edição básica e de construção de sequências e a prática, seguindo essa linha, na composição autônoma direta. (WILLIAMS, 2011, p. 85).

Ainda sobre o trabalho de desconstrução do que é prejudicial para a classe trabalhadora, parafraseando Gramsci (2011), quando fala sobre ser preciso um “acerto de contas” com a filosofia crociana, julgamos ser necessário um “acerto de contas” com as políticas educacionais que não compreendem a educação escolar como direito, tendo como função formar cidadãos plenos. Precisamos compreender, tomar e superar<sup>5</sup> a realidade material que divide a humanidade entre os que mandam e os que obedecem.

Dessa forma, neste ensaio – motivadas pelo momento atual em que vivemos, onde a crise do capital mais uma vez se manifesta em medidas de austeridade, como a de implementação de políticas públicas de refreamento de formas de apropriação da classe popular de instrumentos de resistência e luta, como é o caso da aprovação da já referida Medida Provisória 746, de 2016 (Convertida na Lei nº 13.415, de 2017) que torna opcional o ensino da História e da Geografia no Ensino Médio – optamos por iniciar uma reflexão sobre a importância de se conhecer a história de nosso patrimônio cultural.

### **O Patrimônio Histórico-Cultural...**

Dando continuidade às reflexões sobre o fim da obrigatoriedade do ensino de História e Geografia, firmado na Lei nº 13.415, de 2017 (Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016), vimos a materialização da negação de leis anteriores que foram conquistadas pela população brasileira. Dito de outra maneira, essa lei se traduz

---

<sup>5</sup> Aqui, parafraseando Todorov (1991) em “Compreender, Tomar e Destruir”.

em mais um dos acometimentos lançados às conquistas de lutas populares consolidadas em leis como a Constituição Federal de 1988 e o Plano Nacional de Cultura de 2010, que tratam do acesso, conhecimento e preservação da história do Brasil, manifestada em seu patrimônio histórico-cultural.

Quanto a Constituição Federal de 1988 (CF/88), nos referimos aos artigos 215 e 216, que tratam especificamente da Cultura dispendo sobre a obrigatoriedade do Estado em garantir a valorização e difusão das manifestações culturais e o exercício integral do direito ao acesso aos bens culturais (de todos os cidadãos), assim como a delimitação do entendimento sobre o conceito de patrimônio cultural (de natureza material e imaterial) – que, tomado de forma individual ou coletiva, deve retratar uma memória (ou mais) de referência para formação da identidade nacional. E, quanto ao Plano Nacional de Cultura de 2010 (Lei 12.343 de 02/12/ 2010), nos referimos à efetivação do exposto no Parágrafo 3º do Artigo 215 da CF/88, que versa sobre o desenvolvimento cultural do país e a preservação do mesmo por meio de institutos como o IPHAN.

O IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural) entende o conceito de patrimônio cultural como conhecimento e práticas humanas vinculadas – dialeticamente – à formação da identidade individual e coletiva. Grosso modo, podemos dizer que patrimônio cultural é o mesmo que bem e/ou bens culturais. Bens que foram e são construídos na história da humanidade. Bens que influenciam as práticas sociais e que, de forma contínua e dinâmica, são influenciados e construídos por elas.

Esses bens fazem parte da vida do povo, fazem parte do cotidiano do povo e de sua própria constituição. Eles podem ser transformados em fontes ou em objetos de pesquisa histórica, podendo/devendo transformar-se em fonte de conhecimento histórico para compreensão do mundo em que vivemos e para que possamos agir sobre esse mundo. Sendo, dessa forma, bens que precisam ser preservados e colocados à disposição de todos.

Pesquisadores no campo internacional, como Choay e Le Goff, e no campo nacional como Mário de Andrade, Fonseca, Abreu, Pelegrini, Funari, e outros, nos ajudam a compreender o conceito de patrimônio cultural, como foi e é construído: utilidade, valor, constituição em documento e necessidade de preservação. Esses (e

outros) autores nos mostram que, durante a história da humanidade, práticas sociais resultaram em marcas. Marcas que, por serem construídas pelos seres humanos fazem, parte de sua construção, configurando-se, como já mencionado, em bens. O conjunto de nossos bens culturais forma nosso patrimônio cultural. E, sendo nosso, temos direito (todos os seres humanos) de acessá-lo e o dever de preservá-lo para as novas gerações.

Choay (2001), em sua obra “A Alegoria do Patrimônio”, nos mostra que, na França, o significado coletivo de patrimônio, inclusive como representação da memória coletiva, se manifesta visivelmente organizado a partir do contexto da Revolução Francesa (final do século XVIII), quando aparece a necessidade de preservar, na memória do povo, as conquistas da revolução e a opressão existente durante o Antigo Regime. Necessidade que se torna vital para manutenção do sistema que se inaugurava.

Pelegri e Funari (2012), nos chamam atenção, por sua vez, para o fato de que o uso cultural de acervos documentais posteriormente à Revolução Francesa também foi feito de forma estratégica para valorizar a memória sobre as conquistas revolucionárias e apagar a memória do período do Terror, legitimando todo o processo, apesar do sofrimento a que o povo foi submetido.

Outro exemplo desse movimento de valorização e preservação da memória, anterior à Revolução Francesa, é o Renascimento Cultural, que, pelo resgate da cultura greco-romana, protagonizou um momento europeu de destaque e consolidação da pesquisa e análise historiográfica do passado como forma de compreensão do presente e de valorização e preservação da memória testemunhada como patrimônio da humanidade.

O Renascimento, apesar de estar vinculado originalmente à cultura italiana e ser considerado como impulsionador do movimento de “italianização da Europa”, possuiu vínculo visceral com o movimento de formação dos demais Estados Nacionais europeus. Ou seja, foi um movimento que, ao buscar o passado, ressignificou a organização das memórias que contribuíram com a formação das identidades das nações. Dito de outra forma, foi durante o Renascimento que, por exemplo, fragmentos do passado (monumentos históricos imóveis, como edificações arquitetônicas e obras

de arte) que tinham sido descobertos e/ou resgatados, foram analisados, valorizados e preservados (CHOAY, 2001)

Le Goff (2003) entendeu os monumentos históricos como vestígios humanos vivos de uma memória coletiva: “Um passado vivo no presente”, nos diz o autor. Um passado vivo no presente que, quando submetido à crítica historiográfica, se transforma em documento capaz de recuperar a memória coletiva de um determinado grupo social.

Dirigindo nosso olhar para história nacional, um exemplo emblemático sobre o uso cultural de acervos documentais para legitimar os interesses da classe dominante nos é revelado por Borges (2007), a partir do exemplo do início da escrita da história do Brasil, com a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838.

Naquela primeira metade do Século XIX, quando D. Pedro II ainda era uma criança, vários conflitos ameaçavam a desagregação territorial de nosso país, acirrando a necessidade de se criar uma identidade nacional. Assim, membros do IHGB tiveram a ideia de lançar um concurso de monografias com o objetivo de usar a História como instrumento de construção de uma identidade nacional que unificaria os povos aqui viventes, intitulado: “Como escrever a História do Brasil?”.

O vencedor do concurso, um alemão chamado Von Martius, elaborou a versão oficial da independência como um ato de continuidade do Império português. Ou seja, naquele momento o objetivo de salvaguardar a memória e os monumentos históricos se resumia ao uso que poderia ser feito da cultura para atender aos interesses conservadores que desejavam um instrumento unificador do povo.

Saltando para o início do século XX, diferentemente dos objetivos do uso cultural da história que compuseram o referido concurso de monografia, contamos com os trabalhos de

Mário de Andrade, concretizados na obra “O turista aprendiz” (reeditada recentemente pelo IPHAN e colaboradores), que conta com um acervo iconográfico que contribui para análises historiográficas sobre as identidades do povo brasileiro em sua diversidade.

Mário de Andrade, quando era Diretor do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo (década de 1930), protagonizou a realização de políticas de difusão de

diferentes manifestações culturais que antecederam a elaboração do Anteprojeto de Preservação do Patrimônio Artístico Nacional (encomendado por Gustavo Capanema), materializado em 1937 com a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) – atualmente IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional).

Sobre a preservação do patrimônio cultural, do ponto de vista internacional, a Carta de Atenas, resultado de discussões e estudos realizados durante a Conferência Internacional para Conservação de Monumentos Históricos (realizada em Atenas no ano de 1931), constituiu-se em documento que contribuiu com a motivação para a elaboração de políticas públicas de preservação do patrimônio cultural da humanidade.

Mas, somente após a Segunda Guerra Mundial, com a criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), foram evidenciadas as preocupações de intelectuais e políticos com a preservação do patrimônio cultural da humanidade, a partir do fomento a políticas internacionais de salvaguarda.

A Carta de Veneza, resultado de discussões mais democráticas do que as que resultaram na Carta de Atenas (com a participação de países não europeus), é fruto do Congresso Internacional sobre Monumentos Históricos, realizado em 1964, e um dos documentos que foram elaborados a partir da convocação e organização que a UNESCO realizou com o objetivo de contribuir com a salvaguarda do patrimônio cultural material e imaterial.

Outros documentos importantes, como a Carta de Salvaguarda das Cidades Históricas, de 1995, a Recomendação da UNESCO sobre a cultura tradicional popular, de 1989, e a Convenção para a salvaguarda do Patrimônio Imaterial, formulada em 2003, tiveram o Brasil como signatário.

Como mencionado anteriormente, os trabalhos de salvaguarda do patrimônio cultural no Brasil não são inaugurados com a chegada da UNESCO. Muito pelo contrário, a criação do IPHAN, em 13 de janeiro de 1937, tornou-se um marco da história nacional, dando visibilidade à importância de se compreender a necessidade de preservação do patrimônio cultural brasileiro, produzindo salvaguardando a memória e a história do povo brasileiro.

Carmen Tereza Gabriel, numa participação em um dos programas do *Salto para o Futuro*, disse que a relação entre história e memória deve ser compreendida a partir da visão de um par inseparável, que configuram “formas diferentes de se visitar o passado”. Para Gabriel (2005), não existe presente sem memória e sem projeto de futuro, e a memória se configura como um campo de experiência com o qual, a partir do presente, buscamos contribuir para a construção de um projeto de sociedade.

Dessa forma, a memória também pode servir como fonte de construção de conhecimento histórico. Contudo, devemos salientar que memória e história não são sinônimos, porque, durante muito tempo, a História foi entendida como sinônimo de memória nacional. E, quanto a isso, consideramos que podem ser construídas outras histórias do Brasil, pautadas em narrativas de outras memórias que foram esquecidas pela história oficial, como as histórias da classe trabalhadora.

### **Reflexões...**

“Instrui-vos, porque teremos necessidade de toda vossa inteligência. Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo vosso entusiasmo. Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda vossa força”.

Antônio Gramsci

Com base na ideia de que o pensamento filosófico não pode estar desvinculado da busca pela solução dos problemas concretos da humanidade (HABERMAS *apud* SEMERARO, 2006, p. 82), os objetivos deste ensaio foram: realizar uma análise teórica sobre o uso cultural da história; realizar um levantamento preliminar sobre a importância da história e da memória materializada em patrimônios culturais; e realizar uma análise teórica sobre a importância da história na formação cultural de professores revolucionários.

Esses objetivos se justificam pelo entendimento que temos sobre a importância de se compreender dialeticamente a realidade concreta a fim de que a mesma se transforme em uma realidade pensada. E, dessa forma, buscamos contribuir com a construção de possibilidades materiais de superação da realidade dividida entre os governam e os que são governados, mesmo sabendo que, num mundo hegemonicamente dominado pela lógica liberal, compreender a realidade concreta e, sobretudo, encaixar sua superação, não é uma tarefa fácil.

É notório que está em curso, no momento histórico contemporâneo, uma redefinição do papel do Estado, em matéria de Educação, sustentada pela égide neoliberal, disciplinada pela lógica neotecnicista e fundamentada numa espécie de neoprodutivismo-neoescolanovista (SAVIANI, 2009). E um contributo para o entendimento dessa lógica nos é oferecido por Apple (2005, p. 35), quando destaca uma observação proferida pela ex-primeira-ministra britânica Margaret Thatcher, que, já na década de 1980, declarava que “a tarefa não se [resumiria] [...] a mudar a economia somente, mas a mudar as almas!”.

Essa tarefa de “mudar as almas” nos remete à busca pelo direcionamento da formação cultural dos povos, que a elite dominante nunca deixou de lado. A afirmativa sobre a necessidade de “mudar as almas” a favor do poder hegemônico que se inaugurava também nos remete ao momento histórico da instituição da Sociologia Positivista (no século XIX), assentada, grosso modo, em três pilares fundamentais: a instalação da ordem “pelo alto”; a configuração da elite dominante por cientistas e empresários; e a censura, materializada na repressão física e moral quando se insistisse em negar a sociedade capitalista, sempre sob o pretexto de ser sinônimo de negação do progresso.

O pensamento de Auguste Comte – filósofo conservador positivista, que defendeu a ideia de que a ordem social deveria ser imposta à sociedade pelo consentimento e pela força (MARTINS, 1994) – continua presente nas modernas e “democráticas” sociedades liberais do século XXI, materializadas, também, pela coexistência de tempos desiguais (FERNANDES *apud* LEHER, 1997).

Apesar de fervoroso crítico das ideias iluministas, Comte não se igualou aos chamados “profetas do passado” que queriam a volta ao Antigo Regime. Esse “pai da sociologia” julgava que a negação do novo modo de produção era um retrocesso inaceitável. Para ele, cientistas e burgueses deveriam unificar forças em direção à formação de uma nova elite dirigente e combatente de ideias que pudessem pôr em risco a “ordem” e o “progresso” da forma de produção que se consolidava (MARTINS, 1994).

Comte era um defensor do novo modo produção, que encontrou grande oposição. Partindo de diferentes trincheiras, o combate ao capitalismo e suas crises

estruturais atravessaram a história de formação e consolidação desse modo de produção, que tem se reinventado constantemente (WOOD, 2003) e não deixará, como de costume, de lograr esforços para se reinventar na crise atual.

Nessas relações de forças hegemônicas e contra-hegemônicas, as tentativas de coibir o acesso da classe trabalhadora à história formam um conjunto de ações, dentre muitos, que compõem estratégias de revigoramento do capital frente a uma crise. A perda de direitos dos trabalhadores e a manipulação das massas pela grande mídia, são outros exemplos que merecem destaque. Políticas públicas (como a Lei nº 13.415/ 2017) que têm objetivos claros de cercear a construção de condições objetivas de protagonismo popular, tal como fizera a filosofia crociana no Estado fascista de Mussolini (GRAMSCI, 2011), estão presentes entres nós e é preciso que as identifiquemos para combatê-las.

Em Gramsci (2016), vimos que para compreender aquelas relações de forças é preciso analisar o desenvolvimento dos diferentes estágios de consciência e organização dos distintos grupos e classes sociais, que o autor, no *Caderno 13*, destaca em três níveis.

O primeiro grau, que é a forma mais elementar de “associação” de um determinado grupo social, é o momento em que os indivíduos se congregam de forma corporativa. O segundo momento é um estágio mais “avançado”. Nele, os sujeitos envolvidos conseguem perceber que o corporativismo não garante um desenvolvimento satisfatório para o grupo. Nesse momento, a percepção da necessidade de se solidarizar com outros segmentos sociais se torna patente, apesar de o alcance dessa solidarização ainda ser limitado, vinculado à solidariedade econômica.

Somente no terceiro momento é que o grupo social consegue alcançar o estágio mais avançado politicamente: o ético-político. Nesse estágio, encontra-se de forma madura, objetiva e crítica, formando a composição necessária para que ocorra uma transformação na superestrutura. Esse estágio é o momento de construção de um partido político, único capaz de produzir transformações sociais (GRAMSCI, 2016, pp. 40-43). E é pela busca de se contribuir com a formação do estágio ético-político que nossas discussões sobre a formação cultural dos professores da educação básica da rede pública de nosso município se orienta.

Também a ideia da escrita da história a “contrapelo” é pautada no intuito de contribuir com a construção de possibilidades concretas de superação da situação de subjugação da classe trabalhadora. Grosso modo, a formação cultural que pensamos não pode se furtar da análise do desenvolvimento das forças políticas, porque esse é um caminho da jornada de lutas contra-hegemônicas que contribuirão com o desenvolvimento do terceiro momento de forças políticas dirigidas pelos subalternos.

Necessitamos, pois, de uma investigação mais aprofundada da complexidade cultural e o lugar da cultura popular na luta de classes, fundamental para a construção da contrahegemonia. Contribuir com a desconstrução do conceito hegemônico de patrimônio cultural e histórico, ampliando-o para uma visão que abranja as manifestações populares, quer sejam no campo artístico, cultural ou político, pode ser um caminho para construção da contrahegemonia e, como disse Thatcher... para a mudança da alma. Pois, o estágio ético-político requer mais do que construção comum de interesses econômicos. Requer visão de mundo comum.

E, para finalizar, não podemos deixar de destacar a importância do resgate de experiências populares através da história oral e de manifestações populares como ação que visa contribuir com a escrita da história a “contrapelo” e com a formação de profissionais da educação comprometidos com a luta dos trabalhadores. Ou seja, a história oral e as experiências populares precisam ser estudadas, compreendidas e transformadas em motor de mudanças estratégicas sob a orientação dos interesses ético-políticos da classe trabalhadora.

## **Referencias**

ABOITES, Hugo. *La Medida de Una Nación: Los Primeros Años de la Evaluación em México História de Poder, Resistência y Alternativa (1982-2012)*. México, D. F.: Casa Abierta ao Tempo; Bs. As. CLASCO, 2012.

ANDRADE, Mário. *O turista aprendiz*. Brasília: IPHAN, 2015

APPLE, Michael. *Para além da lógica do mercado*. Compreendendo e opondo-se ao Neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

BORGES, Vavy Pacheco. *O que é História?* São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. 1988.

BRASIL. Lei 12.343, de 2010.

CHAUÍ, Marilena. “Quem é a classe média?”. *In: Jornalistas Livres*. São Paulo, 11 de jul de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XU0XCuFzchE>. Data de acesso: 02 de março de 2017

CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: Estação da Liberdade, 2001.

COUTINHO, Carlos Nelson. *A Democracia como Valor Universal*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1980.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

\_\_\_\_\_. *Cadernos do Cárcere*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 2003

LEHER, Roberto. “Florestan Fernandes e a defesa da educação”. *Educação & Sociedade*. 2012, vol.33, n.121, pp. 1157-1173.

LÖWY, Michael. “A filosofia da história de Walter Benjamin”. *Estudos Avançados*. Vol.16, no. 45. São Paulo: mai-ago, 2002.

MADONESI, Massimo. “O fim da hegemonia progressista e a virada regressiva na América Latina”. Disponível em: <http://blogjunho.com.br/o-fim-da-hegemonia-progressista-e-a-viradaregressiva-na-america-latina/>. Data de acesso: 25 de abril de 2016.

MARTINS, Carlos Benedito. *O que é Sociologia?* São Paulo: Brasiliense, 1994.

PELEGRINI, Sandra e FUNARI, Pedro Paulo. *O que é patrimônio cultural imaterial?* São Paulo: Brasiliense, 2012

SAVIANI, Demerval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SEMERARO, Giovanni. Gramsci e os novos embates da Filosofia da Práxis. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto (et. Al). *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TODOROV, Tzvetan. "Compreender, Tomar e Destruir". *In: A conquista da América. A questão do outro*. Editora Martins Fontes: São Paulo, 1991.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e materialismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia Contra Capitalismo. A renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.