

## CONTRIBUIÇÕES GRAMSCIANAS NA ANÁLISE DA INCORPORAÇÃO DAS MÍDIAS DIGITAIS NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Fernando Selmar Rocha Fidalgo<sup>1</sup>

Herbert Glauco de Souza<sup>2</sup>

Priscila Rezende Moreira<sup>3</sup>

### Resumo

Neste artigo, resgatam-se algumas contribuições de Antônio Gramsci, especificamente seus escritos sobre Vontade Coletiva e Técnica do Pensar e, como este último conceito, relaciona-se ao primeiro no sentido de ser condição para a autonomia intelectual e moral das pessoas, preparando-se, dessa maneira, o terreno para que uma vontade coletiva nacional-popular seja construída e uma nova hegemonia concretizada por parte dos grupos sociais subalternos. Indicam-se também possíveis relações entre a importância da reflexão gramsciana e a compreensão das relações entre ensino e cultura digital, situando o cenário mais amplo dessa problemática. Desse modo, aborda-se aqui a questão das mídias digitais no contexto escolar e as modificações nas metodologias de ensino derivadas do avanço das tecnologias neste século.

Palavras-chave: Mídias Digitais; Vontade Coletiva; Técnica do Pensar.

### GRAMSCIAN CONTRIBUTIONS IN THE ANALYSIS OF THE INCORPORATION OF DIGITAL MEDIA IN THE BRAZILIAN EDUCATIONAL SCENARIO

### Abstract

In this article, some contributions of Antônio Gramsci are rescued, specifically his writings on Collective Will and Technical of Thinking and, as this last concept, relates to the first in the sense of being a condition for the intellectual and moral autonomy of the people, thus establishing the ground for a national-popular collective will to be built and a new hegemony achieved by subaltern social groups. It also indicates possible relations between the importance of gramscian reflection and the understanding of the relations between teaching and digital culture, placing the broader scenario of this problem. Thus,

---

<sup>1</sup> Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). fernandos@ufmg.br.

<sup>2</sup> Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG. herbert.filadelfia@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG. prigestao@gmail.com.

the issue introduces here the question about of digital media in the school context and the changes in teaching methodologies derived from the advancement of technologies in this century.

Keywords: Digital media; Collective Will; Technical of Thinking.

## Introdução

A proposta deste artigo é problematizar, a partir do resgate teórico dos estudos de Antônio Gramsci (1891-1937), a situação atual da cultura digital que vem modificando o espaço escolar, contribuindo para a elaboração de novas metodologias de ensino e, também, para modificações no trabalho docente. Sabem-se das contradições existentes sobre essa temática e, também, das diversas leituras que podem existir sobre a mesma, mas destacamos a importância das contribuições gramscianas para a compreensão das relações entre sociedade civil e Estado, e, sobretudo, da escola unitária como modelo de um centro homogêneo de cultura no qual a *técnica do pensar* poderia vir a ser desenvolvida visando a autonomia moral e intelectual dos estudantes e a criação de uma vontade coletiva nacional-popular, culminando com uma nova hegemonia por parte dos grupos sociais subalternos.

As reflexões de Gramsci a respeito da escola colaboram para a análise do contexto da cultura digital na perspectiva da atividade educativa, principalmente, no que se referem à elevação da consciência e da superação do senso comum. Gramsci compreende a escola unitária como o local em que se deve ocorrer a *organização da cultura* e, nesse sentido, a formação de dirigentes.

Para se desenvolver a questão aqui levantada, este texto está dividido em três etapas: Na primeira, se discute a organização da cultura em Gramsci como fundamento para a construção de uma vontade coletiva nacional-popular; na segunda etapa discute-se a incorporação das mídias digitais no cenário educacional brasileiro; na terceira etapa discute-se o conceito gramsciano de

*técnica do pensar* e sua relação com a autonomia dos estudantes; Por fim, apresentam-se as considerações finais e as referências que orientaram a confecção deste texto.

### **A organização da cultura como fundamento de uma vontade coletiva nacional-popular**

Para converter uma proposta política de transformação da sociedade numa prática social, Gramsci considera necessário formar uma vontade coletiva, capaz de propiciar a concretização de uma ideia, tornando-a história, através da mediação da ação política coletiva. A construção de uma vontade coletiva requer a *unidade cultural social* porque a *consciência coletiva*, como união dos quererdes desagregados, um organismo vivo, não se constitui de cima para baixo, mas somente depois do atrito entre os indivíduos, ou seja, de baixo para cima. O campo de formação de uma *vontade coletiva* é a cultura: ela unifica, nos seus vários graus, uma maior ou menor quantidade de indivíduos em estratos numerosos.

A formação de uma vontade coletiva está intrinsecamente relacionada, no pensamento de Gramsci, à organização da cultura e à formulação da escola unitária. A construção da escola unitária começaria já no próprio capitalismo, tendo como horizonte alcançar novas relações entre vida e cultura, uma situação de igualdade social. A elevação civil das massas populares, no pensamento de Gramsci, não seria consequência mecânica de mudanças econômicas, mas resultaria de um intenso trabalho cultural. O princípio unitário, por isso, deveria estar presente “[...] em todos os organismos de cultura, transformando-os e lhes dando um novo conteúdo” (GRAMSCI, 1975, p. 1538). As linhas de funcionamento da escola unitária “deveriam ser desenvolvidas e constituir uma

referência para orientar a organização de um centro de cultura, desde o nível mais elementar e primitivo ao mais complexo” (GRAMSCI, 1975, p. 1539).

Tal formulação de Gramsci sobre os princípios da escola unitária como guias para organizar um centro de cultura, em sua completa e complexa estrutura, expressa o aprimoramento de uma reflexão sobre a atividade educativa como estratégia para a conquista da hegemonia. É voltado para essa meta que ele se dedica a pensar um programa para a escola, procurando identificar métodos e práticas que propiciem aos trabalhadores saírem da condição de subalternidade em que se encontram na sociedade capitalista. Enfim, um programa voltado à transformação da sociedade. Quando Gramsci analisa o princípio pedagógico da atividade, presente nas concepções sobre a escola emergentes no início do século XX (escola nova, escola ativa), conclui que ele pressupõe uma *relação ativa* entre educador e educando. Acrescenta que relação ativa não se restringe à escola, mas existe em toda a sociedade. A reflexão sobre o princípio pedagógico da *atividade* levou Gramsci a compreender e destacar a existência de um vínculo entre *pedagogia* e *hegemonia*, numa frase dos *Cadernos do cárcere* que se tornou famosa, de acordo com a qual

Toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (GRAMSCI, 1975, p. 1331).

Em sua análise sobre a cultura e a educação, Gramsci consegue captar justamente as principais tendências de reforma da escola em sua época que contribuíram para convertê-la num dos principais instrumentos para a obtenção do consentimento das massas populares. Estaria nesse nexos – *pedagogia* e *hegemonia* – uma das origens das lutas pela escola pública e gratuita, dirigidas pelos próprios movimentos liberais no início do século XX, no sentido de alargar

as bases sociais de consenso à direção intelectual e moral dos grupos sociais dominantes, isto é, a construção de sua hegemonia.

A formação de uma vontade coletiva, *conditio sine qua non* para a construção da hegemonia, leva Gramsci também a debater com diversos conceitos dos quais se destacam os de Georges Sorel (1847-1922) sobre *mito* e *espírito de cisão* e o de Ernest Renan (1823-1892) sobre a *Reforma Intelectual e Moral*. Gramsci não elabora o conceito de contra-hegemonia, seja em seus trabalhos anteriores ou posteriores à sua prisão. Quando aborda a transformação da sociedade pelos grupos sociais subalternos e a construção da sua hegemonia, adota a expressão *Reforma Intelectual e Moral*.

A conquista da hegemonia é por ele considerada um processo ‘molecular’, muitas vezes apresentando-se como lento, progressivo. Envolve fusões do velho com o novo, avanços e retrocessos, cessão e aquisição. Envolve conquistar espaços nas *trincheiras* modernas da luta – a sociedade civil. A conquista da hegemonia não é um processo mecânico, linear e arbitrário. Uma concepção de mundo não entranha na sociedade e se torna um modo de ser, de sentir e de agir, se ela não é *viva* para responder às demandas de um determinado tempo. Ela não consegue substituir as velhas concepções de mundo se não se apresentar intimamente fundida a um programa político e a uma concepção da história que o povo reconheça como expressão de suas necessidades vitais.

A construção de uma vontade coletiva nacional-popular e a conquista da hegemonia por parte dos grupos sociais subalternos configura-se, em Gramsci, como um processo que depende da mediação de intelectuais comprometidos com os grupos subalternos, no sentido de elevá-los intelectual e moralmente. Para Gramsci, a filosofia da práxis é a concepção de mundo adequada para nortear a *Reforma Intelectual e Moral* na sociedade. Gramsci afirma que a

concepção da filosofia da práxis, como grande reforma popular moderna, foi talvez percebida por Georges Sorel (1847-1922), de forma mais ou menos dispersa e intelectualística. Foi a partir das reflexões de Ernest Renan (1823-1892) que Sorel distinguiu a exigência de realizar uma *reforma intelectual e moral* na sociedade, tal como aquela representada pelo Luteranismo e pelo Calvinismo. Mesmo que Sorel tenha se inspirado em Renan, Gramsci acrescenta que essa concepção também já está presente em trabalhos de Sorel nos quais “[...] ele abre um paralelo entre tal reforma e o cristianismo primitivo” (GRAMSCI, 1975, p.1860), demonstrando profunda intuição sobre o assunto. Assim, Gramsci não fala em contra-hegemonia dos grupos sociais subalternos, mas sim do processo de construção da hegemonia, o qual requer a criação de uma vontade coletiva e uma *Reforma Intelectual e Moral* que gere o *espírito de cisão* com as concepções de mundo dos grupos sociais dominantes que os subalternos incorporaram, mas não são suas.

Para Gramsci, a hegemonia é uma direção intelectual e moral porque envolve concepções de mundo dos grupos dominantes que as apresentam como se fossem concepções que representassem os interesses de todos os grupos sociais (inclusive os subalternos). Essas concepções geram comportamentos que são o húmus perfeito para a reprodução e manutenção das condições sociais de dominação dos grupos dominantes. Logo, o Estado que domina com base na hegemonia não é apenas algo fora das pessoas, uma *máquina* com a qual se atraca. O Estado que governa com base na hegemonia está também dentro das pessoas, introspectado como valor e norma de conduta.

Assim, para que os grupos sociais subalternos pudessem se emancipar e construir a sua hegemonia, Gramsci afirmará que eles deveriam romper com as concepções que assimilaram dos grupos dominantes e que dão sustentação à sua direção. Esse processo é um movimento de *conhece-te a ti mesmo* coletivo, um movimento de elevação intelectual e moral das massas que pode

culminar numa *reforma intelectual e moral*, na construção de uma nova hegemonia. Nesse sentido, Gramsci chama a atenção para a função fundamental que os intelectuais orgânicos aos grupos sociais subalternos têm em relação ao processo de educação das massas e organização da cultura. São os intelectuais que desempenham a função de mediação entre as massas populares e o processo de ruptura com o *status quo*. Refutando todo tipo de espontaneísmo, o pensador sardo afirma que os grupos sociais subalternos devem dispor de meios e condições para se educarem e se tornarem dirigentes (especialista + político), construindo uma nova hegemonia. Assim, tendo como referência a sua experiência na área editorial de revistas, Gramsci desenvolve o conceito de escola unitária como um centro homogêneo de cultura que, a partir do princípio unitário (desenvolvimento do trabalho intelectual e do trabalho industrial), elevaria as massas populares intelectual e moralmente, capacitando-as na arte de se autodirigir e/ou dirigir quem dirige a sociedade.

Não é por acaso que Gramsci escreve sobre a escola unitária no mesmo Caderno 12 no qual discute a história dos intelectuais e a função que os mesmos desempenham na sociedade. É impossível pensar na construção de uma vontade coletiva nacional-popular e uma nova hegemonia por parte dos grupos sociais subalternos sem organizar a cultura e sem os organizadores dessa cultura – os intelectuais. E além da função fundamental de mediação desempenhada pelos intelectuais, Gramsci enfatiza a necessidade de se pensar em locais aptos para que o trabalho de emancipação social pudesse ser realizado.

E nesse sentido, a escola unitária foi pensada por Gramsci como um grande centro homogêneo de cultura que promoveria uma elevação intelectual e moral das massas, seria um lugar para formar dirigentes, um lugar para desenvolver o pensamento lógico e abstrato, desenvolver a *técnica do pensar*, um lugar para

possibilitar o desenvolvimento do *espírito* científico e a autonomia dos indivíduos – em suma, um local para se organizar a cultura.

A escola unitária foi pensada por Gramsci dentro do contexto de crise da Escola Humanista, cuja maior expressão se deu no fim do século XIX e início do XX. Então, aprofundou-se o seu declínio, devido às mudanças ocorridas na sociedade moderna, com o avanço da industrialização, da ciência e da técnica. Com o advento da Revolução Industrial, as cidades cresceram, tornaram-se mais complexas e aumentou a demanda por força de trabalho qualificada no campo industrial. Nesse quadro, a Escola Humanista entra em crise, juntamente com o modo de vida baseado no ideal greco-romano. É um momento de profundas transformações econômicas, sociais e políticas.

O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, gerava a crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional, mas não manual), o que pôs em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada na tradição greco-romana. Esta orientação, uma vez posta em discussão, foi afastada, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era em grande parte baseada no prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização (GRAMSCI, 1975, p.1531).

Para Gramsci, a tendência naquele momento era a de abolir qualquer tipo de escola *desinteressada* (não imediatamente interessada) e *formativa*, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e mulheres que não deveriam pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade eram predeterminados.

Identificando a crise da escola humanista e as iniciativas surgidas para dar novas respostas à situação, Gramsci (1975) apresenta críticas e propostas. Critica a

multiplicação de escolas profissionais, sem planos e princípios, que davam aos trabalhadores a ilusão de que a ampliação de escolas significava o alargamento de suas possibilidades de elevação cultural e social. No entanto, Gramsci mostra que as escolas profissionais nada mais faziam do que contribuir para cristalizar as diferenças sociais em *formas chinesas*.

A superação da crise da escola humanista, no entender de Gramsci, dependia da possibilidade de formar novos quadros em consonância com o contexto da sociedade moderna, industrial. Todavia, os princípios da escola humanista não deviam ser abandonados. Essa escola, para ele, não era democrática, pelo contrário, era oligárquica, já que destinada à formação das novas gerações dos grupos sociais dirigentes – destinadas também a se tornarem dirigentes -, mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Para Gramsci (1975) não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo próprio de escola, destinado a perpetuar nesses estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental.

Desse modo, a organização curricular da antiga escola humanista com o estudo do latim e do grego possibilitava a formação de quadros dirigentes, porque estimulava o pensar de maneira lógica, utilizando-se da indução e da dedução, e o desenvolvimento da intuição historicista. Sua perspectiva, portanto, não era a de negar completamente a escola clássica, mas de renová-la, orientando-a também para as massas populares.

Ao analisar as orientações educacionais da velha escola média italiana, tal como a Reforma Casati<sup>4</sup> a organizara, Gramsci afirma que então a escola era eficaz porque formava as elites dirigentes da época – baseando-se em princípios educativos que não eram abstratos, mas vinculavam-se à antiga tradição clássica (greco-romana), representando a *atmosfera* daquele momento.

Na velha escola, o estudo gramatical das línguas latina e grega, unido ao estudo das literaturas e histórias políticas respectivas, era um princípio educativo na medida em que o ideal humanista, que se personifica em Atenas e Roma, era difundido em toda a sociedade, era um elemento essencial da vida e da cultura nacionais (GRAMSCI, 1975, p.1543).

Para superar a crise que se instalara, Gramsci propõe como solução a escola unitária. Essa escola pensada por Gramsci é orientada pelo princípio unitário, a formação que une o desenvolvimento do trabalho industrial ao trabalho intelectual, como estratégia para superar a dualidade entre escola profissional e escola formativa.

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 (primário-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, 1975, p.1547).

Gramsci dá prioridade à formação geral, humanista, e não à formação profissional. Para ele, o jovem deve primeiro desenvolver determinadas faculdades que lhe possibilitem adquirir maturidade e autonomia a fim de que, posteriormente, possa escolher sua profissão de maneira consciente.

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.

---

<sup>4</sup> Gabrio Casati (1798-1873) foi Ministro da Instrução Pública do Reino do Piemonte entre 1859 e 1860, promovendo durante o exercício de seu cargo uma reforma escolar muito importante que se tornaria a base educacional da Itália após a unificação.

Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1975, p.1531).

Em relação ao aspecto organizacional e curricular da Escola Unitária, Gramsci afirma que ela deveria corresponder ao período representado pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. Na sua fase inicial, que não deveria ultrapassar três - quatro anos, o currículo deveria ao lado de ensinar a ler, escrever, fazer contas, geografia e história, desenvolver uma questão que Gramsci acha fundamental: a parte relativa aos direitos e deveres. Para Gramsci, o resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze ou dezesseis anos, já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária. Essa fase final seria decisiva para desenvolver a autonomia e a maturidade intelectual e moral dos alunos.

[...] a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.) O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criativa (GRAMSCI, 1975, p.1536-1537).

Portanto, a partir dessa forma de se organizar o currículo da escola unitária, Gramsci entende que na sua fase inicial, essa escola tenderia a disciplinar e, assim, também a nivelar, a obter uma certa espécie de *conformismo* que pode ser chamado, segundo o pensador sardo, de *dinâmico*, essencial; na fase final, por ele chamada de criadora, sobre a base já atingida de *coletivização* do tipo social, tender-se-ia a expandir a personalidade do aluno, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea. Também nessa fase final da Escola Unitária, as atividades fundamentais se

desenvolveriam por meio de seminários, se desenvolveriam nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais - para Gramsci seria nessa fase que seriam recolhidas as indicações orgânicas para a orientação profissional.

O advento da escola unitária, diz Gramsci, significa a concretização do princípio unitário: o desenvolvimento da relação entre trabalho intelectual e trabalho industrial. Desse modo, o princípio unitário não se restringe à escola unitária, mas deve nortear, na visão de Gramsci, todos os organismos de cultura e, por fim, toda a sociedade, favorecendo a aproximação entre academia e vida real, entre teoria e prática, filosofia e política, fomentando uma *reforma intelectual e moral* – alicerce para a construção de uma nova civilização, uma nova hegemonia.

E dessa forma, como afirma Nosella (2015),

[...] a nova hegemonia política cogitada por Gramsci prioriza a dilatação da função da intelectualidade das massas trabalhadoras e, por isso, a escola secundária tradicional devia ser modernizada e universalizada, não substituída por escolas populares medíocres, subalternas, de iniciação profissional. Assim, a tradicional escola secundária, formadora de dirigentes, não podia ser simplesmente eliminada apenas porque era para poucos (NOSELLA, 2015, p.132).

A discussão aqui realizada mostra que, em Gramsci, a conquista da hegemonia pelos grupos sociais subalternos está intrinsecamente ligada ao aspecto da elevação *intelectual e moral* dos mesmos, a um *conhece-te a ti mesmo* que deve ser coletivo. Em conjunto, é um processo voltado a promover uma *reforma intelectual e moral*. Mas a elevação *intelectual e moral* das massas e a formação de *dirigentes* exigem condições apropriadas para isso. Gramsci não é um pensador espontaneísta, mas, ao contrário, enfatiza a necessidade de se organizar a cultura, criando “as condições imprescindíveis à conquista de uma ‘consciência superior’. É nessa perspectiva que podemos ler a sua vasta experiência jornalística” (DORE, 2007, p. 91).

Nesse sentido, uma das grandes preocupações de Gramsci quando discute a escola unitária e a necessidade de uma elevação intelectual e moral das massas é a organização da cultura. Esta última, para Gramsci, é a elaboração de uma vontade coletiva nacional-popular, pressuposto para a construção de uma nova hegemonia por parte dos grupos sociais subalternos a partir de uma elevação intelectual e moral dos mesmos. É um movimento de transformação das mentalidades e do *ethos*, tornando coerente o pensamento das massas, educando-as para a aquisição de instrumentos capazes de torná-las independentes da direção burguesa e gerando uma nova *massa* de dirigentes.

Organizar a cultura é dar um novo impulso e direção à sociedade, construindo uma nova civilização, a partir da eliminação dos contrastes e contradições existentes na cultura dominante. Cultura essa que, da maneira como está organizada, não só reflete as relações sociais de produção material e espiritual da vida na sociedade burguesa, como também é o húmus propício para que determinadas relações econômicas e sociais se reproduzam. Combatendo todo tipo de espontaneísmo, Gramsci compreende a necessidade imprescindível de construir meios e condições para se promover uma *reforma* – meios para educar os grupos sociais subalternos e formar dirigentes (especialista + político) capazes de alavancar uma nova civilização. E o conceito de *reforma* em Gramsci não é sinônimo de *reformismo* (mudanças que não mexem na estrutura social) ou um conceito que coincida com revolução passiva (tão discutido também pelo pensador sardo). Quando lança mão do conceito desenvolvido por Renan e o reelabora, Gramsci o faz porque pensa em algo molecular, paulatino, que demanda um grande esforço social e político, esforço esse que erga os alicerces e as condições para uma verdadeira transformação social que mexa com as estruturas vigentes. Um trabalho dessa dimensão e desse impacto não acontece do dia para a noite, para se tornar sólido, precisa ser bem planejado e organizado.

Em Gramsci, a escola é um *locus* de disputa hegemônica entre concepções de mundo e, *par excellence*, um aparelho privado de hegemonia no qual a burguesia historicamente com seus projetos educacionais buscou construir o consenso em torno de suas ideias. Mas como espaço contraditório, a escola também é lugar de conflitos e apresentação de propostas por parte dos grupos sociais subalternos que buscam romper com a hegemonia burguesa a fim de que uma escola mais justa e democrática possa ser construída e utilizada como instrumento de emancipação social e política.

Gramsci, quando discute a formulação da escola unitária e seus objetivos, enfatiza como questão central o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual por parte dos alunos. E nesse sentido, faz alusão ao conceito de *técnica do pensar*, ou seja, a arte de operar conceitos. Mas no que consiste o conceito de *técnica do pensar*? E transpondo para os dias atuais, como a incorporação das mídias digitais no cenário educacional brasileiro poderia auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos? Essas mídias conseguiriam, por exemplo, desenvolver a *técnica do pensar* que Gramsci considera essencial no desenvolvimento da personalidade autônoma dos estudantes? São questões que serão desenvolvidas e respondidas nos próximos momentos que compõem o presente trabalho.

### **Incorporação das mídias digitais no cenário educacional brasileiro**

As mídias<sup>5</sup> (meios) digitais permitem que informações e dados, convertidos em imagens, sons, textos, sejam transmitidos em frações de segundos para os usuários, estabelecendo conexões em qualquer tempo e espaço. Ademais, sua

---

<sup>5</sup> Setton (2015) entende por mídias como “todo o aparato simbólico e material relativo à produção de mercadorias de caráter cultural” (p. 09).

operacionalização ocorre entre dispositivos e usuários, conectados em rede, sendo necessários conexão e suporte material. “Em geral, não importa qual é o tipo de informação ou de mensagem: se pode ser explicitada ou medida, pode ser traduzida digitalmente” (LÉVY, 1999, p. 52-53).

Digitalizar uma informação consiste em traduzi-la em números. Quase todas as informações podem ser codificadas desta forma. Por exemplo, se fizermos com que um número corresponda a cada letra do alfabeto, qualquer texto pode ser transformado em uma série de números (Idem, p. 52).

No cenário mundial, a partir da década de 1990, de maneira rápida “[...] as mídias digitais e a internet passam a fazer parte do cotidiano, espalhando-se não apenas no uso de computadores, mas também, em um segundo momento, em celulares, *smartphones* e outros equipamentos” (MARTINO, 2015, p.13), contribuindo para a formação de diversos indivíduos. Torna-se, então, fundamental refletir sobre o papel pedagógico e ideológico das mídias, inclusive no processo de ensino-aprendizagem.

Em âmbito internacional estudos, pesquisas e publicações sobre as novas tecnologias voltadas para a educação são desenvolvidos pela *Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)* que, entre outras divulgações, mostram o processo de incorporação das mídias em países latino-americanos nos quais houve avanços significativos na integração das tecnologias para a promoção e desenvolvimento de estratégias de ensino. Destacam-se, também, as pesquisas realizadas na Espanha, país onde estão adiantados os estudos sobre o uso das novas tecnologias nas escolas (SANCHO *et al.*, 2006).

É fundamental a realização de um aprofundamento teórico que compreenda a inserção e a utilização das mídias digitais no cenário educacional, também, recorrente da ampliação das políticas públicas em torno dessa tendência no Brasil. As propostas de incorporação das TICs (tecnologias da informação e

comunicação) no contexto educacional vêm a partir da última LDB (1996) ganhando força nos discursos do Ministério da Educação (MEC) e dos programas dele advindos, assim como, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Como exemplo, podemos citar o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), sancionado recentemente, e que traz, ao longo de suas metas, várias menções à necessidade de incorporação das novas tecnologias no contexto escolar. Dentre elas, a Meta 7 do Plano que tem por objetivo “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]”. As estratégias para atingir essa finalidade estão dispostas em 36 itens, incluindo as que dizem respeito às novas tecnologias.

Em relação ao processo de incorporação das novas tecnologias da educação no contexto brasileiro, Sibilia (2012, p. 210) indaga: “a solução para revitalizar a educação seria incorporar os meios de comunicação e as novas tecnologias ao âmbito escolar?”. Moran *et al.* (2003, p.04) afirma que

[...] ensinar com as mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial.

Desse modo, percebe-se que a incorporação, por si só, das mídias digitais no âmbito escolar, não traz consigo melhoria no processo de ensino-aprendizagem. É necessário, entre outros fatores (condições de trabalho, insumos) que os professores sejam formados e atualizados para trabalharem da melhor maneira possível com esses recursos. Apesar de que “[...] primeiramente, as mídias devam ser vistas como agentes de socialização, isto é, possuem um papel educativo no mundo contemporâneo [...]” (SETTON, 2015, p. 08), elas devem ter esse seu *caráter educativo* questionado, na medida em que nem toda socialização necessariamente educa, emancipa e torna as pessoas autônomas.

Compreender uma das culturas de nosso tempo, ou seja, a cultura midiática, portanto, pode ser uma pista para compreender a sociedade em que vivemos, seus conflitos, lutas internas, jogos de interesses, medos e fantasias. Essa visão concebe toda expressão cultural das sociedades contemporâneas com capacidade de fazer um diagnóstico da história de uma época e de uma sociedade (Idem, p.17).

Todas as políticas públicas e programas educacionais têm ideologias que os orientam. A política é uma relação de poder, e, nesse sentido, ações governamentais materializadas sejam em programas, sejam em políticas de governo (quijá de Estado), são produtos de um equilíbrio mais complexo entre atores sociais (os mais diversos) que tentam exercer pressão se movimentando na sociedade civil. Assim, é necessário perscrutar e conhecer nas legislações e documentos, referenciais que os estabelecem, assim como, a organização da sociedade atual, a sua história e suas demandas para que se possa compreender o contexto em que essas propostas nascem. E, sobretudo, é fundamental a busca por referenciais que auxiliem na compreensão dos fenômenos que ocorrem nas escolas brasileiras e os impactos das práticas pedagógicas na formação da futura geração de cidadãos e trabalhadores.

### **A técnica do pensar**

Nos *Cadernos do cárcere*, Gramsci dedica três parágrafos especificamente sobre o conceito de *técnica do pensar*: os parágrafos 18 e 21 do Caderno 4 (notas A de acordo com o editor Valentino Gerratana) e que seriam retomados no parágrafo 44 do Caderno 11 (uma nota C de redação definitiva, ou seja, Gramsci retoma um texto que aparece no Caderno 4)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Para uma discussão aprofundada sobre o caráter filológico e cronológico dos escritos carcerários de Antonio Gramsci, cf. GERRATANA, Valentino. **Gramsci. Problemi di metodo**. Roma: Riuniti, 1997.

A *técnica do pensar* é um conceito discutido por Gramsci a partir de um prefácio de Engels à terceira edição de seu *Antidühring*, no qual o pensador alemão afirma que “[a] arte de operar com conceitos não é algo inato ou dado de maneira espontânea na consciência comum, mas é um trabalho técnico do pensamento, que tem uma longa história [...]” (ENGELS *apud* GRAMSCI, 1975, p. 439).

Para Gramsci, se pode existir um artista que não conhece nada de elaboração técnica precedente, não se pode dizer o mesmo na esfera da ciência e do pensamento, no qual existe progresso e deve existir seu próprio progresso metódico e de técnica como nas ciências experimentais. A questão que surge é, continua Gramsci (1975), qual será o posto que essa técnica deverá ocupar no quadro da ciência do pensamento:

Se se toma o exemplo da dialética, a importância desse posto aparecerá rapidamente. A dialética é também uma técnica e é como tal que, frequentemente, muitos filósofos encontram dificuldades em aceitá-la; mas é também um novo pensamento, uma nova filosofia (GRAMSCI, 1975, p. 439).

Para Gramsci, não se pode negligenciar a importância que tem a técnica do pensamento na construção dos programas didáticos. Para ele não se pode fazer a comparação entre a técnica do pensamento e as velhas retóricas, estas últimas não criavam artistas nem criavam o gosto, nem forneciam critérios para apreciar a beleza, eram úteis, afirma Gramsci, apenas para criarem um *conformismo* cultural e uma linguagem de conversação entre literatos. A *técnica do pensar*, elaborada dessa maneira, continua Gramsci, certamente não elaborará grandes filósofos, mas fornecerá critérios de juízo e controle, como também corrigirá os erros do modo de pensar provenientes do senso comum.

A *técnica do pensar* é para Gramsci *conditio sine qua non* para que a autonomia intelectual e moral das pessoas possa ser alcançada e é tanto mais viva e necessária quanto mais se dirige não aos intelectuais e classes cultas, mas às

massas populares incultas, para as quais é necessária ainda a conquista da lógica formal, da mais elementar gramática do pensamento e da língua.

Nesse sentido, no seu ensaio *Ensino e Novas Tecnologias: Situação atual e novas perspectivas*, Dore (1995, p. 106) conclui o seu texto com a seguinte reflexão: “Como as tecnologias educacionais podem desenvolver a essencial técnica de pensar que a nossa cultura escolar não tem sido capaz de suprir?”. Passados 20 anos após essa reflexão, fruto de uma profunda análise sobre a formação de professores no sistema capitalista, continuam presentes, e talvez tenham até se aguçado, diversos problemas relacionados ao processo educacional não só dos alunos, mas também de formação dos próprios professores. Para Nosella (2015, p. 124) “[...] não podem ser formados bons professores nos cursos de pedagogia ou licenciatura sem uma excelente preparação prévia no ‘curso secundário’, isto é, no ensino médio”.

Dore (1995) se remete em seu ensaio ao conceito gramsciano de *técnica do pensar* que é extremamente pertinente e digno de ser aprofundado no atual contexto educacional brasileiro. A *Técnica do Pensar* ou *a arte de operar conceitos* é para a autora uma técnica ou uma *qualificação*, uma *especialidade* que depende do ensino (DORE, 1995). Gramsci, de acordo com a autora, enfatiza a necessidade de educar a memória com métodos apropriados, sendo esse um dos fatores mais importantes no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. Ainda para a autora:

A abordagem de reflexões sobre a questão da metodologia de ensino no âmbito da crise da escola humanista, tendo como eixo a formação de dirigentes – e aí está o papel político do professor – é fundamental para se compreender as correntes modernas que discutem o processo de ensino e aprendizagem num contexto de grandes revoluções nos sistemas de comunicação, com a presença da mídia no cotidiano das pessoas (DORE, 1995, p. 91).

Desse modo, Dore (1995) afirma que, atualmente no mundo capitalista, o setor empresarial tem estimulado e defendido a metodologia do *aprender a aprender*, principalmente destinada aos trabalhadores. Para a autora,

[...] trata-se de uma referência básica para formar o perfil profissional, hoje exigido pelo mundo produtivo que, ao enfatizar a importância da capacidade de abstração e de reflexão, apresenta como problema central a metodologia para a aquisição do conceito (DORE, 1995, p. 92).

Dessa forma, o conceito de *aprender a aprender* torna-se recorrente no mundo contemporâneo, principalmente no discurso empresarial, atingindo por sua vez também o campo educacional, quando se sublinha, por exemplo, que um dos fundamentos da empregabilidade atual é a capacidade autônoma dos trabalhadores de encontrarem por si mesmos soluções para problemas encontrados em seu ambiente de trabalho, sendo papel da escola a preparação adequada para esse *novo* contexto.

Nesse sentido, a UNESCO encomendou a uma comissão especializada (cujo presidente foi Jacques Delors), em 1996, um relatório sobre a Educação para o século XXI. No capítulo 4 desse (popularmente conhecido como) Relatório Delors são apresentados os quatros pilares da educação, ou seja, os quatros elementos fundamentais para uma educação *eficaz* de acordo com as demandas conjunturais do novo século que se aproximava, mas que já se projetava no velho. E o primeiro desses pilares é o *aprender a conhecer* ou *aprender a aprender*, que foi assim caracterizado:

*Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida (UNESCO, 2010, p. 31).

Esse primeiro pilar liga-se intrinsecamente ao segundo que é o aprender a fazer:

[...] a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, *aprender a fazer* no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho (Ibidem).

O capítulo 4 do Relatório é finalizado com uma indicação:

No momento em que os sistemas educacionais formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento das outras formas de aprendizagem, é mister conceber a educação como um todo. Essa perspectiva deve no futuro inspirar e orientar as reformas educacionais, seja na elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas (UNESCO, 2010, p. 31-32).

Em consonância com as indicações do Relatório Delors, Silveira (2013) analisando os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Brasileiro*, afirma que devido à globalização e à abertura de mercados, passou-se a exigir um nível mais elevado de precisão produtiva e de padrões de qualidade dos produtos, o que impacta também no nível de qualificação exigido aos trabalhadores.

Em razão disso, o currículo do ensino médio, segundo os PCNs, deve estar comprometido, ao mesmo tempo, com esse novo significado do trabalho no contexto da globalização e com o sujeito ativo, a pessoa humana, que precisa se aprimorar para atuar no mundo do trabalho e na prática social. Daí a necessidade de se abandonarem os modelos tradicionais de ensino e substituí-los por uma outra concepção da educação (SILVEIRA, 2013, p. 58).

A perspectiva passa a ser então, na visão de Silveira (2013), de uma aprendizagem permanente, de uma formação continuada, considerando como elemento central dessa formação a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam. E complementa: “A cidadania supõe, portanto, a capacidade de continuar aprendendo, para que o trabalhador se adapte às constantes mudanças ocorridas no processo produtivo e, assim, siga produzindo de forma eficiente” (SILVEIRA, 2013, p. 59).

Nesse sentido, a concepção de cidadania vislumbrada pelos PCNs, continua Silveira (2013), requer proporcionar aos jovens condições para que desenvolvam certas competências que lhes permitam adaptar-se às constantes mudanças e inovações por que passam os processos sociais, particularmente o processo produtivo, inserindo-se neles em condições de contribuir para o seu bom funcionamento e seu aprimoramento.

Desse modo, a educação estaria favorecendo o desenvolvimento social e a eliminação de fatores de exclusão. Trata-se, no fundo, do velho ideal liberal da escola redentora da humanidade, adaptado para o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo. É, pois, a necessidade de adaptação aos processos produtivos que define o modelo de cidadania que deve ser almejado pelo ensino médio. Nenhuma palavra quanto ao desenvolvimento da competência para questionar e, menos ainda, modificar os fundamentos desses processos com vista a adequá-los às necessidades humanas (Idem, p. 59-60).

Silveira (2013), analisando a perspectiva gramsciana sobre a relação entre cidadania e educação, argumenta que em Gramsci, a palavra cidadania não se limita ao conhecimento e à defesa dos direitos e deveres constitucionais, tampouco à aquisição de competências para o ingresso no mercado de trabalho.

Tal modelo de cidadania, embora tenha seu valor, no sentido de que pode proporcionar avanços significativos na qualidade de vida das camadas subalternas, é perfeitamente possível de ser praticado sem qualquer questionamento à ordem estabelecida, isto é, à ordem liberal burguesa, à divisão da sociedade em classes, à relação entre dominantes e dominados, dirigentes e dirigidos. Aliás, muito ao contrário, é uma cidadania comprometida com o aperfeiçoamento e a manutenção dessa ordem. Em vez disso, a concepção propugnada por Gramsci aponta, em última instância, para a superação da sociedade de classes, na medida em que supõe, ou mesmo exige, que os subalternos estejam preparados para assumir a posição de governantes, isto é, para deixar sua condição de subalternos, o que só pode ocorrer plenamente com a abolição do modo de produção capitalista, e a escola cumpre um papel decisivo na formação desse cidadão, na medida em que for capaz de formar o jovem das camadas subalternas como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (SILVEIRA, 2013, p. 63).

A filosofia da organização do trabalho baseada no *Aprender a aprender* visa que o:

[...] trabalhador seja capaz de refletir, analisar, operar conceitos, ser crítico, tomar iniciativas, enfim, ser capaz de exercer, no sentido mais pleno da palavra, atribuições que foram tradicionalmente conferidas ao filósofo, ao amigo da sabedoria (DORE, 1995, p. 92).

Mas contraditoriamente, como abordado pela autora acima citada, e também enfatizado pelo trabalho de Silveira (2013), as contradições do capitalismo ainda não permitem admitir que estejamos consolidando uma sociedade efetivamente democrática, onde todos tenham acesso ao saber e possam exercitar de forma ampla e livre suas reflexões e críticas. Para Dore (1995) é importante que os programas educacionais que tenham por objetivo educar os trabalhadores a *aprender a aprender* superem a cisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual ou *concepção e execução*. Afinal:

[...] a única forma para acompanhar a agilidade das mudanças no mundo do trabalho é a de desenvolver a 'capacidade para aprender' ou a 'técnica de pensar'. Um processo que exige a aquisição de capacidade para operar conceitos (DORE, 1995, p. 95).

No entanto, como afirma Dore (1995), no Brasil a questão do *aprender a aprender* esbarra no que tem sido chamado de *educação incompleta*. E acrescenta que a situação geral do ensino é deplorável, com péssima qualidade, professores mal remunerados, enfim, um quadro difícil de ser superado a partir das políticas educacionais que têm sido adotadas. Nesse contexto, a era digital, continua a autora, é apresentada como possibilidade de superar fragilidades da escola, tais como: desinteresse dos estudantes, a existência de aulas repetitivas e a posição do professor como detentor do conhecimento.

Entretanto, a autora reforça que as tecnologias educacionais não resolvem o problema da aprendizagem. Esse papel é do professor, os instrumentos são os

meios. Para Dore (1995, p. 97), o professor “[...] é a peça central das novas tecnologias para a educação. Surge desse modo, uma questão crucial: como preparar o professor para utilizar devida e inteligentemente os instrumentos eletrônicos?”. À medida que os estudantes não precisam estar condicionados aos tempos estabelecidos pela escola, a pesquisa se torna mecanismo central do processo de conhecimento. Mas é preciso ter muito cuidado, alerta a autora, para que essas tecnologias não funcionem como uma *overdose de informações*.

É fundamental que a *técnica do pensar*, concebida por Gramsci, seja trabalhada nos programas didáticos e pedagógicos. Há uma cultura instituída no ensino superior (principalmente nos cursos de licenciaturas) que contribui para criar enormes dificuldades no sentido de superar os problemas relativos à formação da *técnica do pensar*. Para Dore (1995), daí a importância do professor como aquele que realiza a mediação entre a prática e a teoria, a fim de auxiliar os estudantes na superação de elementos imaturos para alcançar a autonomia moral e intelectual. Gramsci, de acordo com outro estudo de Dore Soares (2000), compreende a escola como o local em que deve ocorrer a *organização cultural* para aquisição de instrumentos para o raciocínio lógico. Em Gramsci, *todos somos intelectuais* porque não há nenhuma atividade humana, por mais banal, aviltante e repetitiva que seja, que prescindia do elemento intelectual (cognitivo), e ainda, concluirá Gramsci (1975) que é impossível separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Pensamos e somos capazes de conectar causa e efeito, por isso a importância de ficarmos atentos aos movimentos que tem como objetivo a elevação cultural das massas populares.

No entanto, para Gramsci, apesar de *todos sermos intelectuais*, a *lógica de pensar* não se aprende *no ar* e o problema da aprendizagem se torna ainda mais grave quando se trata de educar os filhos da classe trabalhadora. Afinal, segundo Gramsci, faltam-lhes ainda mais do que aos filhos das classes cultas, hábitos de pensar, adquiridos na vida familiar. Em certo sentido, Gramsci antecipa Bourdieu

e Passeron quando discutem a questão do capital cultural e a aquisição de um certo *habitus* que influenciam o desempenho escolar dos alunos. Nessa direção, analisando a obra gramsciana e discutindo a crise escolar na Itália na virada do século XIX para o XX, Nosella (2015) enfatiza a preocupação de Gramsci com a questão da formação de dirigentes e a necessidade de elevação intelectual e moral por parte dos alunos, adquirindo para isso faculdades cognitivas fundamentais como aquelas possibilitadas pelo estudo das culturas clássicas:

Todavia, os tons de pesar por essa amputação curricular são evidentes e demonstram o apreço de Gramsci pelos estudos clássicos, difíceis e vastos, mas necessários para formar homens dirigentes; ainda mais necessários quando os alunos pertencem à classe trabalhadora, cujo capital cultural familiar os coloca em inferioridade perante os colegas das classes mais elevadas. Gramsci aceitara a eliminação do latim e do grego, deixando claro, porém, que o novo currículo precisará identificar uma nova disciplina formativa estruturante do currículo, assim como o fora o latim na escola tradicional (NOSELLA, 2015, p. 134-135).

Para Gramsci, como corolário, a *técnica do pensamento* deve ser levada em conta na elaboração dos programas didáticos.

Analisando a realidade educacional brasileira, verifica-se que nas escolas privadas, as mídias digitais estão sendo utilizadas como ferramentas de auxílio ao professor durante as aulas (computadores, *internet*, *tablets*, lousas interativas, livros digitais) e, em muitos casos, sendo valorizadas por serem recursos modernos que vão ao encontro do perfil dos alunos contemporâneos, rodeados por tecnologias no cotidiano do convívio social. Entretanto, o mesmo ocorre nas escolas públicas?

Passados mais de 20 anos após o advento dos estudos no Brasil acerca das novas tecnologias da educação, são vivenciados diversos problemas relacionados ao processo educacional presentes nas escolas públicas, entre eles o uso das tecnologias e suas contradições, fruto de uma sociedade capitalista desigual. E na atualidade, percebe-se que objetos educacionais

digitais (OEDs) estão presentes a cada dia com mais intensidade na realidade da formação dos jovens. As tecnologias digitais podem auxiliar na aquisição da *técnica do pensar* ou estamos a cada dia atendendo aos interesses do capital sem refletirmos sobre o uso indiscriminado dessas ferramentas?

Percebe-se que muitos são os questionamentos referentes ao uso das tecnologias digitais, principalmente em um segmento escolar marcado por altas taxas de evasão como é o ensino médio. Esse nível de ensino, no qual deveriam ser desenvolvidas a autonomia intelectual e a autonomia moral dos alunos, está a cada dia mais sem identidade e com professores desestimulados. Nesse sentido, torna-se fundamental que a *técnica do pensar* seja trabalhada nos programas didáticos e pedagógicos de formação de professores a fim de auxiliá-los e conseqüentemente seus futuros alunos a superarem os elementos imaturos e, alcançarem desse modo, a autonomia moral e intelectual. Afinal:

Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, a partir de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar enormes dificuldades. (GRAMSCI *apud* COUTINHO, 2011, p. 229).

Diante do fato de que vivencia-se uma realidade em que as *novas tecnologias*, não tão novas assim, estão a cada dia mais presentes em nossas escolas como um processo que reproduz o contexto fora das salas de aula, é necessário realizarem-se análises críticas para que sejam compreendidas as novas organizações e fenômenos da atualidade e, de que forma isso é compreendido e apropriado no processo de ensino-aprendizagem no cenário educacional.

## Considerações Finais

Este texto procurou discutir, a partir do resgate de alguns conceitos desenvolvidos por Antonio Gramsci, a relação atual entre a incorporação das mídias digitais no cenário educacional brasileiro e a possibilidade de contribuição das mesmas no desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos estudantes.

Gramsci discute em seus *Quaderni* o conceito de *técnica do pensar* ou a *arte de operar conceitos*, concepção que é recuperada de um prefácio de Engels no seu *Antidühring*. Esse conceito diz respeito a uma qualificação ou aquisição técnica que Gramsci considera como uma *gramática do pensar*, fundamental no movimento de amadurecimento intelectual e moral, capacitando as pessoas para emitirem juízos de valor e juízos estéticos, como também as capacitando politicamente. E essa *técnica do pensar* não é inata, precisa ser desenvolvida, ensinada, praticada; a escola deveria ser um lugar propício a esse desenvolvimento e, nesse sentido, recupera-se neste trabalho o conceito de escola unitária de Gramsci, escola na qual deveria ser desenvolvida a autonomia intelectual e moral dos alunos, tornando-os dirigentes (especialista+político) e formando-os na capacidade de se autodirigirem ou dirigirem quem dirige a sociedade.

A discussão gramsciana em torno da escola unitária está intrinsicamente relacionada ao aspecto da organização da cultura e à criação de uma vontade coletiva nacional-popular como *conditio sine qua non* para a conquista da hegemonia por parte dos grupos sociais subalternos. Gramsci não era um pensador e político espontaneísta nem economicista, a construção do novo se inicia no velho, e nesse sentido, ele pensou nos meios e locais aptos para que o novo pudesse ser construído, daí sua ideia de escola unitária como grande

centro homogêneo de cultura capaz de alavancar os alicerces de uma nova sociedade, mais justa e democrática.

As novas mídias digitais são fruto do próprio processo histórico-social que se vivencia, elas não são *a priori* ruins ou boas, úteis ou inúteis, os objetos e tecnologias em si não são nada, elas se tornam algo na dinâmica histórica das relações sociais. Assim, por si mesmas elas não podem contribuir para o desenvolvimento do *aprender a aprender* ou da *técnica do pensar* se não forem acompanhadas por mudanças sociais que as dirijam para fins mais éticos e democráticos. O uso e incorporação das mídias digitais dependem ao mesmo tempo da capacitação dos professores e melhorias das condições nas quais esses trabalhadores exercem seu ofício. Por fim, importa salientar que as tecnologias são os meios e não os fins, elas são subsídios, não os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, o protagonismo pertence e deve continuar a pertencer à relação professor-aluno.

## Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

COUTINHO, C. N. *O leitor de Gramsci*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

DORE SOARES, R. *Gramsci, o Estado e a escola*. Ijuí: Unijuí, 2000.

DORE, R. Atividade editorial como atividade educativa: reflexões de Gramsci sobre as "revistas tipo". *Rev. Sociol. Polit.*, Curitiba, n.29, nov. 2007.

\_\_\_\_\_. Ensino e novas tecnologias: situação atual e novas perspectivas. *Caderno de Educação*, Belo Horizonte, v.1, n.1, nov. 1995.

GERRATANA, V. Gramsci. *Problemi di metodo*. Roma: Riuniti, 1997.

GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. Edizione critica dell'Istituto Gramsci. A cura di Valentino Gerratana. Torino: Giulio Einaudi, 1975.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. 1. ed. São Paulo: Editora 34. 1999.

MARTINO, L. M. S. *Teoria das Mídias Digitais*. Linguagens, Ambientes e Redes. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 291 p.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, Marilda A. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 7 ed. São Paulo: Papirus, 2003.

NOSELLA, P. Ensino médio: unitário ou multiforme?. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, mar. 2015.

SANCHO, M. J. *et al. Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2006, 200 p.

SETTON, M. da G. *Mídia e Educação*. 1. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

SIBILIA, P. A escola no mundo hiperconectado: redes em vez de muros? *Matrizes*, São Paulo, ano 5, n.2. jan.-jul. 2012.

SILVEIRA, R. J. T. Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 94, n. 236, abr. 2013.

UNESCO. *Educação: Um tesouro a descobrir; Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Destaques)*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Paris: UNESCO, 2010.

Recebido em: 30.03.2017

Aceito em: 18.05.2017