

## EDUCAÇÃO (POPULAR) E HEGEMONIA

*Percival Tavares Silva* 

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)  
Dourados, MS, Brasil

*Sergio Miguel Turcatto* 

Universidade Federal Fluminense (UFF)  
Niterói, RJ, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i12.38227>

Toda relação de hegemonia é  
necessariamente pedagógica (Gramsci)

Em memória de Joseph A. Buttigieg  
que nos deixou em 27 de janeiro de 2019.

### RESUMO

A partir de Marx, Engels e Gramsci, o artigo objetiva apontar como, no sistema capitalista, a relação de hegemonia atravessa a práxis da educação popular. Está dividido em três partes: o século das luzes e a educação popular; a educação popular e a hegemonia em Marx e Engels; a educação popular e a hegemonia em Gramsci. Mostra que a “educação” destinada pela burguesia à massa popular está calcada na hegemonia de classe, pois visa ao seu controle, à sua disciplina e à exploração da sua força de trabalho. Nas considerações finais, faz-se uma rápida referência à educação no Brasil para afirmar, de acordo com Darcy Ribeiro, que “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa”.

**Palavras-chave:** Educação. Educação popular. Hegemonia. Classes. Práxis educativa.

### (POPULAR) EDUCATION AND HEGEMONY

#### ABSTRACT

From Marx, Engels and Gramsci, the article aims to point out, as in the capitalist system, the relation of hegemony crosses the praxis of popular education. It is divided into three parts: the century of lights and popular education; popular education and hegemony in Marx and Engels; popular education and hegemony in Gramsci. It shows that the “education” destined by the bourgeoisie to the popular mass is based on class hegemony, because it aims at its control, its discipline and the exploitation of their workforce. In the final considerations textmarks, a brief reference to education in Brazil, to affirm with Darcy Ribeiro,

that "the educational crisis in Brazil which is so much talked about, is not a crisis, it is a program".

**Keywords:** Education. Popular education. Hegemony. Classes. Educational praxis.

## (POPULAR) EDUCACIÓN Y HEGEMONÍA

### RESUMEN

De Marx, Engels y Gramsci, el artículo apunta a señalar cómo, en el sistema capitalista, la relación de hegemonía atraviesa la praxis de la educación popular. Está dividido en tres partes: el siglo de las luces y la educación popular; educación popular y hegemonía en Marx y Engels; Educación popular y hegemonía en Gramsci. Muestra que la "educación" destinada por la burguesía a la masa popular está calcada en la hegemonía de clase, pues apunta su control, disciplina y explotación de su fuerza de trabajo. En las consideraciones finales hace una rápida referencia a la educación en Brasil, para afirmar con Darcy Ribeiro, que "la crisis educativa de Brasil de la que tanto se habla, no es una crisis, es un programa".

**Palabras clave:** Educación. Educación popular. Hegemonía. Clases. Praxis educativa.

### Introdução

Nosso tema parte do pressuposto de que, conforme Gramsci, "toda relação de hegemonia é necessariamente pedagógica" (C8, §179) e de que, como consequência dessa assertiva, a educação, mais especificamente a popular, é objeto de disputa hegemônica em uma sociedade de classes. Relação pedagógica, educativa, conforme compreensão gramsciana, desenvolvida na sociedade civil, campo da disputa ideológica das consciências para a obtenção do consenso social. Tendo como referência a síntese de Bobbio de que "a hegemonia atua como princípio de unificação dos grupos dominantes e, ao mesmo tempo, como princípio de disfarce do domínio de classe" (BOBBIO *et al.*, 2000, p. 581), queremos pontuar, a partir da antologia **Textos sobre educação e ensino** de Karl Marx e Engels e da produção gramsciana, como a educação popular é tratada pelos blocos no poder do Estado capitalista.

Assim, colocamos o problema da hegemonia popular no centro dessa discussão. O autor da “Introdução” e organizador da Antologia acima referida, observa que a Marx e Engels interessa a situação “dos trabalhadores e o modelo em que pensam é o de uma estrutura social onde os trabalhadores tenham a hegemonia, onde desapareça a divisão do trabalho e a felicidade substitua a necessidade” (S.A., 2011, p. 13). Nesse sentido, destaca que logo se percebeu, na modernidade, que o ensino pode se converter em um dos meios fundamentais de dominação ideológica e, portanto, “em um instrumento essencial para alcançar e consolidar a hegemonia da classe no poder. **O estado de classe estava intimamente ligado ao ensino de classe.** Ainda que não sem tensões, o aparato escolar se convertia em um apêndice da classe dominante” (idem, p. 17. Grifo nosso).

Cumprir observar, a propósito do **ensino e da educação** (popular), conforme esse mesmo o Autor, que Marx e Engels “nunca escreveram um texto [...] dedicado expressamente ao tema do ensino e educação”. Suas referências sobre ensino e educação (popular), ao longo de suas obras, não constituem um sistema pedagógico, nem permitem “levantar um sistema pedagógico ou educativo completo e elaborado”. Porém, observa que suas opiniões “estabelecem um marco e abrem vias por onde o sistema pode começar a construir-se” (idem, p. 6 e 20).

Desse marco, destacamos a sua observação a respeito da rotunda negativa de Marx e Engels de reconhecerem “a educação como um fato estritamente escolar e a considerar a atividade escolar como um fenômeno autossuficiente e independente”. E mais, seu interesse “em aclarar [...] a complexa articulação que se dá, por um lado, entre formas educativas escolares e não escolares e, por outro, entre atividade escolar e meio histórico”. Vale ressaltar que tal interesse surge de “uma análise concreta através da divisão do trabalho nas formações sociais capitalistas” (idem, p. 20).

Nesse sentido, entre os clássicos que formulam uma teoria marxista da educação e do ensino a partir do marco que essas referências abrem, destaca-

se “Antonio Gramsci, que introduz uma série importante de novos fatores e analisa profundamente o tema da educação com relação” ao problema da “hegemonia do proletariado” (idem, p. 21).

Conforme Silvano Belligni, o termo **hegemonia** deriva da palavra grega *egemonía*, que significa “direção suprema”, usada para indicar o poder absoluto conferido aos chefes dos exércitos, chamados precisamente *egemónes*, isto é, condutores, guias (BOBBIO *et al.*, 2000, p. 579).

Gramsci atribui a Lenin a paternidade do conceito “hegemonia” (C4, §38). Considera essa a sua maior contribuição “ao materialismo histórico, contribuição original, criadora” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 368). Pondera (C10, §41, X), no entanto, que efetivamente em Marx já “está contido também *in nuce* o aspecto ético-político da política ou a teoria da hegemonia e do consenso, além do aspecto da força e da economia” (GRAMSCI, 1999, p. 384).

Contudo, coube a Gramsci avançar no desenvolvimento do termo hegemonia como conceito marxista. De acordo com Anne Showstack Sassoon, o sardo define

o projeto histórico do proletariado como criação de uma ‘sociedade regulada’ em que hegemonia e sociedade civil, ou seja, a área do consentimento, expandem-se plenamente, e a sociedade política, ou área da coerção, restringe-se. (BOTTOMORE, 2001, p. 178).

Tendo isso em vista, perguntamo-nos: existe no horizonte liberal perspectiva de efetiva democratização da educação, ou seja, de educação emancipatória dos subalternizados? Assim, nosso objetivo é apontar como a relação de hegemonia atravessa a práxis da educação popular no sistema capitalista.

## 1. O Século das Luzes e a Educação Popular

Ao afirmar na modernidade a base empírica de todo nosso conhecimento, isto é, a de que “a capacidade nos é inata, mas todo o conhecimento é adquirido”, Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke observa que John Locke fez “com que a educação fosse vista como o elemento central do desenvolvimento humano”

(2001, p. 55). Ao negar o inatismo, ele confere mais força ao otimismo no poder da educação inaugurado por Descartes, ao mesmo tempo em que nos leva a concluir que “se a alma é ‘tábula rasa’, todos os indivíduos são iguais ao nascer, rico e pobre, escravo e rei, etc. As diferenças são causadas pela educação” (ROSA, 1971, p. 253).

No entanto, se a difusão dessas ideias de Locke

fazia da educação a “lógica do iluminismo”, os iluministas, na sua grande maioria, não eram coerentes com a ideia de que, sem educação, os valores centrais de liberdade, de autonomia e de ecumenismo racional seriam mero palavrório (PALLARES-BURKE, 2001, p. 55).

Como observa Cunha, “nem todos os teóricos do liberalismo são democratas”. O próprio Locke, contrariamente ao que se possa imaginar, “não era favorável à universalização da educação” (1980, p. 35).

Para Pallares–Burke, Rousseau “foi um dos poucos iluministas coerentes com a ‘lógica do iluminismo’”. Isso porque se, em teoria, “os iluministas defendiam o ecumenismo racional, [...] na prática não se propunham a lutar pelo desenvolvimento de todos os membros do corpo social”. Muito pelo contrário. A autora aponta “o temor ou a indiferença” como motivos desse contrassenso iluminista: “A *canaille* – assim chamada a massa ignorante – era comumente vista com temor ou com indiferença, e não havia sérias tentativas de educá-la para a autonomia, tal como rezava o credo iluminista” (2001, p. 55).

“Temor”, “indiferença”, eis dois incoerentes motivos para as elites liberais-iluministas cercearem e ignorarem a necessária da educação popular, condição para a liberdade, a autonomia e o ecumenismo racional em uma efetiva ordem democrática.

Nesse sentido, é preciso frisar que

poucas foram, na verdade, as vozes que denunciaram esse descaso que contradizia alguns dos mais caros valores da época, ou seja, a fé na capacidade humana de aprimoramento e no poder da educação.

Contrariamente, os escritos de autores do século das Luzes e do XIX são atravessados por expressões e mesmo por afirmações que reforçam esse

entendimento sobre a incoerência iluminista em relação à educação popular. Contradição que, implícita ou explicitamente, aponta a questão da hegemonia como o ponto nevrálgico desse “temor” e “indiferença” (2001, p. 53).

A Revolução Francesa, continua nossa autora, pareceu inaugurar uma nova era, “não deixando dúvidas sobre o direito de todos os indivíduos a uma mesma educação; a uma educação que, desenvolvendo suas potencialidades racionais, os libertassem dos preconceitos e da submissão” (2001, p. 55). Os revolucionários franceses assim se expressam no Preâmbulo da Constituição de 1791:

A Assembleia Nacional [...] aboliu irrevogavelmente as instituições que feriam a liberdade e a igualdade de direitos [...]. Não há mais para qualquer parte da nação, nem para qualquer indivíduo, qualquer privilegio nem exceção ao direito comum a todos os franceses.

No entanto, em que pese o credo iluminista, o exame das discussões sobre a educação popular no século XIX, em vários países europeus, revela que o direito de todas as classes a uma mesma educação não fazia parte de um consenso e estava longe de ser plenamente assegurado (2001, p. 56).

Observa ainda que “grande parte do século XIX foi marcado pelo recrudescimento da suspeita das classes médias e alta em relação à educação do povo”. Repetiu-se na França o ocorrido na Revolução Inglesa de 1640 “quando seus horrores foram atribuídos a uma distribuição indiscriminada de conhecimento, os excessos da Revolução Francesa foram igualmente relacionados a um povo iletrado e rebelde”. Nesse contexto, ecoa “a ideia iluminista de que a harmonia social depende da ignorância das massas” (2001, p. 56).

Um dos textos mais difundido durante o século XVIII foi o de La Chalotais, promotor geral do parlamento da Bretanha, o **Essai d'éducation ou Plan d'études pour la jeunesse**, que dizia que o povo não deveria receber conhecimento além do que ele fazia, pois “todo homem que vê além de seu triste ofício, não o desempenhará jamais com coragem e paciência” (apud

PALLARES-BURKE, 2001, p. 57). Ele teve o apoio inclusive de Voltaire que, como vários pensadores da época, defendia a posição de ignorância da *canaille*.

Voltaire, comenta Laski em **O liberalismo europeu**, “tem um profundo desprezo pela gente comum”; entende que “a plebe é a fonte e o alimento de toda superstição e de todo fanatismo”. Para ele, “a *canaille* não é digna de esclarecimento”. Não contente, afirma a Damilaville, em 1 de abril de 1766, “que a perpetuação das massas sem instrução era essencial e que qualquer pessoa com propriedade e com necessidade de servidores pensaria o mesmo”. Pensava assim, pois “receava [...] as consequências sociais do esclarecimento popular; ‘quando a plebe se mete a discutir, tudo está perdido’” (apud CUNHA, 1980, p. 36).

No centro dessa discussão, coloca-se o interesse de classe, mais precisamente a questão do direito à propriedade: “Eu, que cultivo a terra [...] lhe agradeço por proscrever o estudo dos trabalhadores”, agradeceu Voltaire em carta a La Chalotais por ter excluído o vulgo de seu plano de educação nacional. Entende o iluminista francês que,

Não temos todos talento igual e a propriedade é, em geral, uma retribuição ao talento. A propriedade igual para todos é uma simples quimera; só poderia ser obtida por espoliação injusta. É impossível, em nosso feliz mundo, que os homens que vivem em sociedade não se dividam em duas classes: os ricos e os pobres (LASKI apud CUNHA, 1980, p. 31).

Em 1807, o presidente da *British Royal Society* reagiu a um projeto de lei que propunha a ampla provisão da educação, afirmando que “o povo e a sociedade em nada lucrariam com tal medida”. Segundo ele,

os pobres aprenderiam a desprezar seu quinhão na vida [...]; torná-los-ia insolentes para com seus superiores e em poucos anos a legislação seria obrigada a dirigir o forte pulso do poder contra eles.

Observa Pallares-Burke que “na mesma linha, um crítico, em 1857, alertava que muita educação para o povo ‘tornaria todos inapropriados para a agricultura, e o resto de nós nada teria para comer’” (2001, p. 56).

No entanto, continua a autora, como entender, “nesse quadro, em que a ignorância era encarada como necessária para as desejáveis estabilidade e

harmonia”, a “introdução do ensino compulsório e universal nos reinos de Frederico II da Prússia (1740-1786) e Maria Tereza da Áustria (1740-1780)”? (2001, p. 59). Como explicar que esses inimigos declarados, recém-saídos da Guerra dos Sete Anos, ajudem-se no primeiro processo de educação das massas de seus respectivos reinos? Esses déspotas esclarecidos não estariam assim sendo coerentes com os ideais do esclarecimento?

Os estudos de nossa autora mostram que, embora aparentem o oposto, as intervenções desses imperadores não objetivavam a emancipação das massas, a educação popular. Observamos, como síntese, que, tanto na Prússia como na Áustria, “ao mesmo tempo em que sérias medidas legais e práticas eram tomadas para a expansão do ensino elementar, outras restritivas eram impostas para limitar o acesso das massas aos ensinos secundário e superior” (2001, p. 63). Longe

de se inspirarem em valores iluministas, [...] os primeiros esforços de se estabelecer o ensino compulsório em grande escala deveram-se a valores autoritários e a uma concepção sobre as potencialidades da educação.

Nesse sentido, destacamos que os

adeptos da disseminação educação popular e seus críticos uniam-se ao redor dos mesmos objetivos: **exercer controle sobre o povo**. No entanto, enquanto uns acreditavam que o controle social se obtinha pela ignorância, os outros viam a expansão da educação apropriada como condição de um controle social mais eficiente (2001, p. 64. Grifo nosso).

Não resta dúvida que o movimento histórico provocado pela burguesia do século XVIII não fora o mesmo da burguesia emergente dos séculos XVI e XVII. Se no período da manufatura, a produção capitalista era incipiente e não hegemônica, a máquina revolucionou a produção e, à medida que a produção de mercadorias progrediu, modificou também a sociedade como um todo. Os primeiros sinais dessa nova concepção do mundo são depositados na Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, que, há exatos 230 anos, enunciava, em seu preâmbulo, os direitos naturais e indispensáveis do homem: liberdade, propriedade, igualdade perante a lei. E também garantia, em seu artigo 17º, o direito à propriedade:



Como a propriedade é um direito inviolável e sagrado, ninguém dela pode ser privado, a não ser quando a necessidade pública legalmente comprovada o exigir e sob condição de justa e prévia indenização.

Nesse sentido, para Georges Burdeau em **Le Libéralisme**, o pensamento iluminista moderno evoca uma perspectiva ontológica de homem com contornos em que a posse da propriedade e da instrução são a garantia de sua satisfação:

É um homem de ordem, suficientemente esclarecido para poder escolher seus representantes com conhecimento de causa, bastante independente para estar ao abrigo das pressões. Ora, que critérios melhor que a posse de uma propriedade poderia permitir a segurança de que essas condições estão satisfeitas? A propriedade é uma garantia de afeição à coisa pública, pois o proprietário está interessado em sua boa gestão; a propriedade é um signo, ou ao menos uma suposição de instrução; ela é, enfim, uma garantia de independência econômica, necessária à liberdade de espírito (apud BUFFA, 2002, p. 26).

O homem burguês se identifica com a propriedade, mediação necessária para o exercício da sua liberdade e do esclarecimento. Contudo, nem todos são proprietários e instruídos. Para os de segunda categoria, os não proprietários, o discurso educacional burguês é claro. Comenius, considerado o pai da pedagogia moderna, “propusera, conforme Ester Buffa, uma escola para todos, precisando seus limites quantitativos e metodológicos para os não-proprietários” (2002, p. 27).

Por outro lado, Denis Diderot, intérprete do Terceiro Estado, assim como Voltaire, defendia as aspirações dos artesãos e dos operários. De acordo com Laski, ele entendia “ser desejável que todos soubessem ler, escrever e contar” (apud CUNHA, 1980, p. 38).

Como diz Cunha, havia, “entre os teóricos liberais da Revolução Francesa, preocupados com a educação”, alguns que defendiam “uma posição elitista ou classista com relação à educação popular”. Havia outros, “como Condorcet, Lepelletier e Horace Mann, que viam a educação como um direito a ser garantido pelo Estado a todos, sem distinção de fortuna e justamente para diminuí-la” (1980, p. 44).

Dessa forma, com Laski, entendemos que há uma concepção classista da educação na raiz do liberalismo:

Para Locke, o mundo já está dividido, no que diz respeito à educação, nas duas classes fundamentais de ricos e pobres. Para os primeiros, a finalidade da instrução é dotá-los da capacidade de governar, quer os negócios do Estado, quer a administração de seus negócios particulares; para os segundos, uma virtuosa e útil obediência é a finalidade da existência (apud CUNHA, 1980, p. 36).

Como vimos até aqui, a educação que a burguesia destina à massa popular está calcada na hegemonia de classe, pois visa ao seu controle e à sua disciplina. Entende-se, então, porque Marx, em **Crítica do Programa de Gotha**, considera absolutamente condenável deixar a “educação popular a cargo do Estado”. Nesse sentido, ele observa:

Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente; as matérias de ensino etc. e velar pelo cumprimento destas prescrições, [...] e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! (MARX; ENGELS, 2011, p. 130).

## 2. Educação Popular e Hegemonia em Marx e Engels

Marx e Engels entendem que há uma intrínseca relação entre a produção material e a educação escolar. O elemento fundante está na compreensão da categoria histórica do trabalho. Segundo Manacorda (2001), foi através da revolução industrial que vicejou a estruturação de um espaço específico para a instrução, pautado pela universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade, renovação cultural e, especialmente, pela discussão da questão do trabalho.

A divisão do trabalho será acentuada na sociedade europeia entre os séculos XVIII e XIX e, como decorrência, surge um duplo sistema educacional: escolas de formação da atividade intelectual e escolas de formação profissional para o trabalhador (DANTAS JR., 2005, p. 39). E esse processo de educação, a que o trabalhador é submetido, seja na escola de instrução ou no chão da fábrica, limita a sua atividade intelectual ao tornar seu conhecimento funcional ao sistema, subserviente ao trabalho prático.

Em **O Capital**, Marx demonstra como a manufatura revoluciona inteiramente o modo de trabalhar do indivíduo “e se apodera da força individual de trabalho em suas raízes”. Argumenta que a divisão do trabalho “deforma o trabalhador monstruosamente, levando-o artificialmente a desenvolver uma

habilidade parcial à custa da repressão de um mundo de instintos e capacidades produtivas” (MARX; ENGELS, 2011, p. 34s).<sup>1</sup> O que traz, ainda que indiretamente, a questão da educação do trabalhador ou, mais precisamente do seu adestramento. Indiretamente, pois evidencia que, na defesa dos seus interesses, convém ao capital oferecer e impor ao povo uma “educação” unidimensional, unilateral, pois reduzida ao ensino, à instrução ou mesmo ao aviltante adestramento: “As forças intelectuais da produção, afirma Marx em **O Capital**, só se desenvolvem num sentido, por ficarem inibidas em relação a tudo que não se enquadre em sua unilateralidade”.

Nesse sentido, Marx destaca que “na manufatura, o enriquecimento do trabalhador coletivo e, por isso, do capital, em forças produtivas sociais, realiza-se às custas do empobrecimento do trabalhador em forças produtivas individuais”. Ele frisa que “a ignorância’ é a mãe da indústria e da superstição” (2011, p. 35).

Assim, o que Adam Smith e A. Garnier, seu comentador e seu tradutor francês, citados por Marx em “Caráter capitalista da manufatura” (2011, p. 33-38), denominam respectivamente “ensino popular” e “instrução popular” ao se referirem à educação do trabalhador sob o signo do capital manufatureiro, Marx denomina de “adestramento”.

Em **A Riqueza das Nações**, Adam Smith, citado por Marx depois de descrever a condição de imbecilidade do trabalhador parcial, observa como necessária essa sua condição sob a divisão do trabalho, isto é, como própria do sistema capitalista: “em toda sociedade desenvolvida e civilizada, esta é a condição a que ficam necessariamente reduzidos os pobres que trabalham [...], isto é, a grande massa do povo”. Nesse sentido, observa Marx, “para evitar a degeneração completa do povo em geral, oriunda da divisão do trabalho, recomenda Adam Smith o **ensino popular** pelo Estado”. No entanto, o filósofo

---

<sup>1</sup> Tomamos aqui as referências de Karl Marx e Friedrich Engels à escola e à educação da Antologia *Textos sobre Educação e Ensino* (2011).

alemão frisa que, se Smith defende o ensino popular, ele o recomenda “em doses prudentemente homeopáticas” (2011, p. 36. Grifo nosso).

Em contínuo, ainda no mesmo item de **O Capital**, Marx destaca a reação de G. Garnier a essa recomendação de Adam Smith:

Segundo ele, **a instrução popular contraria as leis da divisão do trabalho e adotá-la ‘seria proscrever todo o nosso sistema social’**. ‘Como todas as outras divisões do trabalho’, diz ele, ‘a que existe entre o trabalho manual e o trabalho intelectual’ se torna mais acentuada e mais evidente à medida que a sociedade (refere-se naturalmente ao capital, à propriedade das terras e ao estado que é de ambos) ‘se torna mais rica’ (2011, p. 37. Grifo nosso).

Essa posição de Smith denota a relação de hegemonia entre as classes fundamentais no sistema capitalista, pois compreende como “necessária” a condição a que está submetida a massa do povo sob o jugo da divisão do trabalho e recomenda um “ensino popular [...] em doses prudentemente homeopáticas”. Por sua vez, Garnier explicita essa relação de hegemonia ao afirmar que “a instrução popular contraria as leis da divisão do trabalho e adotá-la ‘seria proscrever todo o nosso sistema social’”.

No entanto, Marx pondera que “certa deformação física e espiritual é inseparável mesmo da divisão do trabalho na sociedade”. Contudo, ele considera que “Subdividir um homem é executá-lo, [...] assassiná-lo... A subdivisão do trabalho é o assassinato de um povo” (2011, p. 38).

Em **O Papel da Violência na História** (1895-1896), Friedrich Engels observa que “a Prússia tinha, em relação às outras grandes potências, a vantagem de ter duas boas instituições: o serviço militar obrigatório e a ‘instrução elementar para todos’” (ou “escola obrigatória”, em outra tradução) (2011, p. 39). Assim como Marx, Engels tem *in nuce* a questão da hegemonia, quando comenta que o Estado Prussiano tratou tais instituições com cuidado ou com descuido, conforme a conjuntura em torno do que poderia parecer perigoso: “Criou-as em momentos de grande perigo e contentou-se, em dias melhores, em despojá-las de tudo o que poderia parecer perigoso, tanto descuidando de sua administração quanto restringindo voluntariamente seu campo de aplicação” (2011., p. 39).

A propósito do trabalho infantil e da educação, em “Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório” de 1868, Marx considera legítima e mesmo saudável “a tendência da indústria moderna, em fazer cooperar as crianças e os adolescentes de ambos os sexos na grande obra da produção social”. No entanto, ele abomina “qualquer que seja a forma em que se realize sob o reino do capital”. O filósofo alerta que “a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que **se combine este trabalho produtivo com a educação**” (2011, p. 83. Grifo no autor). Marx evidencia, ainda, a relação da educação popular e hegemonia: a “combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática” (2011, p. 86).

Em **O Capital**, Marx relata a degradação moral das mulheres e das crianças, ocasionada pela exploração capitalista do trabalho, ao arripio das leis trabalhistas inglesas:

A obliteração intelectual dos adolescentes, artificialmente produzida com a transformação deles em simples máquinas de fabricar mais-valia, [...] forçou finalmente o Parlamento inglês a **fazer da instrução elementar condição compulsória para o emprego ‘produtivo’ de menores de 14 anos** em todas as indústrias sujeitas às leis fabris (2011, p. 86. Grifo nosso).

Na disputa hegemônica, para atender seus interesses, a classe burguesa usa de todos os meios, manhas e trapaças para burlar qualquer legislação que tente minorar a exploração da classe trabalhadora. Continua Marx:

O espírito da produção capitalista resplandecia vitorioso na redação confusa das chamadas cláusulas de educação das leis fabris, na falta de aparelhagem administrativa, que tornava frequentemente ilusória a obrigatoriedade do ensino, na oposição dos próprios fabricantes contra essa obrigatoriedade e nas suas manhas e trapaças para se furtarem a ela (2011, p. 86).

Assim, a educação popular encerra em si uma disputa de vida e de morte entre o capital e a classe trabalhadora. A propósito, são expressivas as ideias do fabricante de vidro J. Geddes expostas a White, comissário de investigação do emprego de crianças, e citadas por Marx em **O Capital**. Para Geddes, é perigoso e prejudicial ao capital educar a classe operária, pois a torna independente: "me

parece que a dose maior de educação que vem sendo dada à classe operária já há alguns anos, é prejudicial. Encerra um perigo, pois a torna independente" (apud MARX; ENGELS, 2011, p. 90). Entende-se, assim, o tratamento reservado à educação popular sob o sistema capitalista.

Ainda em **O Capital**, Marx destaca o sucesso do sistema inglês - metade escola metade trabalho - ao demonstrar "a possibilidade de conjugar educação e ginástica com trabalho manual e conseqüentemente o trabalho manual com educação e ginástica" (2011, p. 91). Ele descreve que:

Os inspetores de fábrica logo descobriam, através dos depoimentos dos mestres-escolas, que as crianças empregadas nas fábricas, embora só tivessem meia frequência escolar, aprendiam tanto e muitas vezes mais que os alunos regulares que tinham a frequência diária integral. [...] O sistema de metade trabalho e metade escola toma cada uma das duas ocupações descanso e recreação em relação à outra, sendo por isso mais apropriado para a criança do que a continuação ininterrupta de uma das duas (2011, p. 91).

Assim, Marx faz eco a Robert Owen que vê nessa relação fabril o germe da **educação do futuro**:

Do sistema fabril, conforme expõe [...] Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro que conjugará o **trabalho produtivo** de todos os meninos além de uma certa idade com o **ensino e a ginástica**, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos (2011, p. 97s. Grifo no autor).

Também em **O Capital**, Marx observa que a "base técnica" da indústria moderna "é revolucionária", isso porque ela "nunca considera nem trata como definitiva a forma existente de um processo de produção". Antes, ela "transforma continuamente a base técnica da produção e com ela as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho" (2011, p. 96). Por isso, advoga uma educação que considere esse processo revolucionário da base técnica, uma educação que leve a substituir o indivíduo fragmentado pelo integralmente desenvolvido. Nesse sentido, entende como

questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operária miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista, pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho; substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente

desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade (2011, p. 97).

Marx argumenta como é importante, embora insuficiente, a primeira “concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica”, que a legislação fabril inglesa do século XIX arrancou ao capital. Ele salienta a relação hegemônica dada sob a forma de produção capitalista, ao afirmar

que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem diametralmente a esses fermentos de transformação e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho (2011, p. 97s).

Após observar que, no sistema capitalista, “o trabalhador existe para o processo de produção, e não o processo de produção para o trabalhador”, Marx destaca a contradição burguesa em relação à necessidade da educação popular:

O que surpreende nessa legislação inglesa de 1867 é de um lado a necessidade, imposta ao Parlamento das classes dominantes, de aceitar em princípio medidas tão extraordinárias e extensas contra os desmandos da exploração capitalista; e de outro, a hesitação, a aversão e a má fé com que levou à prática essas medidas (2011, p. 106).

Em **O salário**, Marx destaca que o sistema manufatureiro inglês, assim como o prussiano, “faz fracassar a legislação escolar”. Ele aponta a hegemonia na educação ao afirmar que “no fim das contas a burguesia não tem os meios, nem vontade, de oferecer ao povo uma verdadeira educação” (2011, p. 114).

Em **Crítica do Programa de Gotha**, Marx questiona a exigência que o Partido Operário Alemão faz como base espiritual e moral do Estado: “Educação popular geral e igual a cargo do Estado. Assistência escolar obrigatória para todos. Instrução gratuita”. São oportunos questionamentos que desnudam o problema da hegemonia em torno da educação popular:

**Educação popular igual?** Que se entende por isso? Acredita-se que na sociedade atual [...] a educação pode ser **igual** para todas as classes? O que se exige é que também as classes altas sejam obrigadas pela força a conformar-se com a modesta educação dada pela escola pública, a única compatível com a situação econômica, não só do operário assalariado, mas também do camponês? (2011, p. 129. Grifos no autor).

O **Manifesto do Partido Comunista** (1848) indica uma nova perspectiva histórica à classe trabalhadora. Nele Marx e Engels apontam uma educação que

atenda às necessidades formativas do trabalhador em combinação com a produção material. Nesse sentido, a escola popular, destinada ao proletariado e pensada pelos fundadores do materialismo histórico, unifica a atividade intelectual e manual. Ela se contrapõe à escola instrumentalista popular, mantida pelo Estado subserviente aos interesses burgueses.

Em **Princípios do Comunismo**, Engels advoga que, na sociedade comunista, “Educação e trabalho produtivo andarão lado a lado. Educação de todas as crianças [...] em estabelecimentos nacionais e a expensas do Estado. Combinar a educação e o trabalho fabril” (2011, p. 134). Em uma relação combinada de educação e trabalho fabril, os jovens

poderão percorrer rapidamente todo o sistema produtivo, a fim de que possam passar sucessivamente pelos diversos ramos da produção segundo as diversas necessidades sociais e suas próprias inclinações.

Assim, por meio do sistema produtivo, “a educação os libertará do caráter unilateral que imprime a cada indivíduo a atual divisão do trabalho”, seus membros terão “oportunidades para desenvolverem tanto os seus sentidos como as suas aptidões” (2011, p. 136).

A Comuna de Paris, com duração de 72 dias, no período de 18 de março a 28 de maio de 1871, foi considerada por Marx apenas “o levante de uma cidade, em condições excepcionais, e sua maioria não era, nem poderia ser socialista” (Carta, de 22 de fevereiro de 1881, a Domela Nieuwenhuis). Marx e Lenin demonstram grande interesse pela Comuna, dado seu caráter fundamentalmente democrático. Para Marx, ela foi uma “forma política totalmente expansiva, ao passo que todas as formas anteriores de governo haviam sido enfaticamente repressivas” (BOTTOMORE, 2001, p. 70). Entre as medidas do Conselho da Comuna em relação à educação, está o “estabelecimento de ensino gratuito para todos”. Dessa forma, embora reconhecesse que “a Comuna não teve tempo de reorganizar a educação pública”, Marx considerou que ela, ao eliminar “os fatores religiosos e clericais, tomou a iniciativa de emancipar intelectualmente o povo” (2001, p. 131).



### 3. Educação Popular e Hegemonia em Gramsci

Essa característica de proceder em uníssono ao processo cultural de toda a sociedade é a qualidade distintiva dos governos expansivos (C6, §170): “Um sistema de governo é expansivo quando facilita e promove o desenvolvimento a partir de baixo” (GRAMSCI, 2004a, p. 146).

Gramsci associa a “sociabilidade”, observa Guido Liguori, ao “conformismo”. Termo frequentemente entendido, nos *Cadernos*, como oposto de “individualismo” e que “assume às vezes um significado próximo à ‘ideologia’ e vem relacionado à luta pela hegemonia: ‘O conformismo sempre existiu (C7, §12): trata-se hoje da luta entre ‘dois conformismos’, isto é, de uma luta de hegemonia” (LIGUORI; VOZA, 2017, p.138).

No entanto, para Gramsci, conforme Liguori, a concepção do mundo dos subalternos, a do senso comum conformista ao sistema, “deve ser transformada ou substituída para lançar o desafio hegemônico” (2017, p. 724). A filosofia da práxis, destaca Gramsci no §12 do Caderno 11, busca conduzir os “simples” “a uma concepção de vida superior”. Seu objetivo, por outro lado, é “forjar um bloco intelectual moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos de intelectuais” (GRAMSCI, 1999, p. 103).

Joseph Buttigieg entende que “o problema principal para Gramsci [...] é como pôr fim à subalternidade, vale dizer, a subordinação da maioria à minoria”. Conforme o Maltês, “a condição de subalternidade só pode ser superada pela conquista da autonomia e isso, para Gramsci, pode ocorrer somente por meio de um longo processo e de uma luta complexa” hegemônica no terreno da sociedade civil (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 747).

Para Gramsci, a classe dirigente possui “um formidável aparelho composto de dispositivos institucionais e culturais que lhe permitem difundir direta e indiretamente sua concepção do mundo, inculcar seus valores e plasmar a opinião pública” (idem, p. 748). A isso, o sardo define (C3, §49) como a “estrutura ideológica de uma classe dominante: isto é, a organização material

dirigida a manter, a defender e a desenvolver a ‘frente’ teórica ou ideológica” (2004a, p. 78).

Daí a importância de se compreender a dimensão do embate ideológico e, do papel fundamental da educação, de uma educação não restrita à escolar, na luta de hegemonia. A estratégia delineada por Gramsci é a guerra de posição, o “espírito de cisão”, “isto é, a conquista progressiva da consciência da própria personalidade histórica, que deve tender a se ampliar da classe protagonista às classes aliadas potenciais”. Essa atitude “requer um complexo trabalho ideológico, cuja primeira condição é o exato conhecimento do campo a ser esvaziado de seu elemento de massa humana” (2004a, p. 79).

Nesse sentido, trata-se de a “classe inovadora” se contrapor ao “complexo formidável de trincheiras e fortalezas da classe dominante”, mediante um complexo trabalho, diria Paulo Freire, de conscientização histórica da classe antagonista e de seus aliados. Para Liguori, “é graças à ideologia que um sujeito coletivo torna-se consciente de si e, portanto, pode contrapor-se à hegemonia adversária: **a ideologia como lugar de constituição da subjetividade coletiva**” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 400. Grifo nosso). Gramsci frisa (C19, §24) que “um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder)” (2002b, p. 62).

Em Gramsci, o adjetivo **popular**, explica Marina Paladini Musitelli, refere-se, nos *Cadernos*, “ao que concerne ao povo ou é difuso entre o povo, entendido como o conjunto das classes subalternas”. No entanto, a autora destaca que, “na maioria das vezes, o adjetivo parece implicar um conceito de povo como conjunto de indivíduos que compõem um sistema social” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 635). A autora entende que o sardo tem idealmente presente o conceito oitocentista de “povo nação”, e que, por um lado, permite a ele

prefigurar a transformação do “popular” em “nacional-popular”, e, por outro lado, denunciar a “demagogia” das classes dirigentes do *Risorgimento*, culpadas por rebaixarem o povo a mero instrumento do próprio projeto político (C1, §119) e por

impedirem que as classes populares se tornassem protagonistas da história nacional, como ocorrera efetivamente noutras partes da Europa (C3, §82).

O termo **educação popular** aparece três vezes nos *Cadernos do Cárcere*:

— A primeira referência aparece no §62 do C3, em que é possível identificar uma concepção ampliada da educação popular, isto é, de uma educação entendida também para além do espaço escolar, advinda da atuação direta na política. Concepção antecipada no escrito pré-carcerário, “O Congresso dos Jovens”, no *L’Ordine Nuovo* de 29 de janeiro de 1921.

Nesse artigo, apresentado no Congresso dos Jovens Socialistas Italianos (1920), em Florença, em que trata da atuação política da juventude, Gramsci expõe sua concepção:

[...] de educação entendida no significado mais amplo da palavra, educação dos jovens para a disciplina da ação e do pensamento, mas educação também de todo o organismo do partido, isto é, a transfusão para ele de novo sangue, de nova energia, de novo desejo e de nova capacidade de conhecer e atuar (1977, p. 265).

Voltemos ao §62 do C3. Aqui, Gramsci indica a “educação popular” como uma das condições práticas necessárias no presente para a atividade política realista de um grupo político inovador:

Naturalmente, deve ser uma atitude essencialmente ‘política’, determinada pelas necessidades práticas, mas a questão consiste, precisamente, na determinação dos ‘limites’ de uma tal atitude. Uma atitude realista não deve considerar apenas o resultado imediato [...], mas também salvaguardar e criar as condições necessárias para a atividade futura, e, entre as condições, está a educação popular (2002b, p. 206).

Gramsci observa que o sistema representativo e parlamentar na Itália “foi obtido mediante uma luta da qual as grandes massas da população não foram chamadas a participar”. No entanto, a tradição italiana dos diversos filões da reação popular, “o da resistência encarniçada, o da luta, o da acomodação e espírito de conciliação”, destaca, corroboram a educação popular como necessária à atitude política realista (2002b, p. 207).

Evidentemente que, cientes desse crescente poder político da população que em uma “democracia substantiva” se educa na luta e na atividade prática,

os grupos e as classes no poder do Estado não têm interesse de desenvolver uma educação popular integral e emancipadora.

— A segunda referência ao termo **educação popular**, associado ao termo **hegemonia**, aparece no §168 do C6. Partindo da obra de Alberto Consiglio, *Populismo e nuove tendenze della letteratura francese*, Gramsci observa que:

[...] diante do crescimento do poder político e social do proletariado e de sua ideologia, alguns setores do intelectualismo francês reagem por meio destes movimentos de “ida ao povo”. A aproximação ao povo, portanto, significaria uma retomada do pensamento burguês que não quer perder sua hegemonia social sobre as classes sociais e que, para melhor exercer esta hegemonia, assimila uma parte da ideologia proletária. Seria, observa Gramsci, um retorno a formas “democráticas” mais substanciais do que o “democratismo” formal corrente (2002c, p. 202).

No entanto, o sardo pondera que esse processo de educação popular pode terminar por realizar justamente o seu contrário na luta pela hegemonia: “Deve-se ver se até mesmo um fenômeno deste gênero não seja muito significativo e historicamente importante e se não represente uma fase necessária de transição e um episódio de ‘**educação popular**’ indireta” (idem, 2002c, p. 203. Grifo nosso).

— Por fim, no §104 do C7, Gramsci destaca que, na fase moderna, “o traço mais característico” da luta entre Estado e Igreja é a “luta pela hegemonia na educação popular”. Traço ao qual as outras características se subordinam (2004a, p. 159).

A partir das reflexões de Cesare De Lollis, em *Reisebilder* (C8, §100), Gramsci denomina “algumas notas interessantes sobre as relações entre a ‘minoría’ que fez a Itália e o povo”, notas quanto à hegemonia e à educação popular: “ocorreu-me ler num diário que há muito a Itália tem se preocupado excessivamente com as escolas primárias e populares [...], quando o verdadeiro interesse da nação seria cuidar da educação das classes superiores” (DE LOLLIS apud GRAMSCI, 2002c, p. 215).

Com esse “conceito inteiramente *ancien régime*, incluída a Contrarreforma”, observa De Lollis, busca-se retomar “ao conceito da educação

como privilégio de classe” e, assim, evitar que a cultura se aproxime do povo. Contrário a essa posição, De Lollis afirma: “para que a nação seja modelada numa verdadeira unidade, é preciso que os que a compõem se reencontrem, todos, num certo grau de educação” (2002c, p. 215).

O termo **escola popular** aparece pela primeira vez no C4, §53 e se repete no §11 do C16. Neste parágrafo, intitulado “Relações entre Estado e Igreja”, Gramsci expõe como, na Itália fascista de Gentile, é conferida à Igreja “a formação intelectual e moral dos mais jovens (escola primária e média)” e aos intelectuais laicos “o desenvolvimento subsequente dos jovens na universidade”. Como consequência, pode-se notar aí que “a escola elementar e média é a **escola popular** e da pequena burguesia”, e “a universidade é a escola da classe” dirigente. Gramsci critica essa educação destinada aos simples e à pequena burguesia, pois esses só “conhecerão a educação dogmática”. Isso porque, “monopolizados educacionalmente pela casta, [...] a maioria de seus elementos não chegam à universidade, ou seja, não conhecerão a educação moderna em sua fase superior crítico-histórica” (GRAMSCI, 2001, p. 45. Grifo nosso).

Nesse sentido, Chiara Meta explana a compreensão gramsciana da escola “como agência educativa complexa, materializada a partir de uma multiplicidade de estruturas sociais que se estratificam ao longo do tempo”. E mais, conforme a autora, Gramsci aborda a questão escolar “integrada à análise do ‘Estado Integral’ e da mediação exercida por uma pluralidade de agências educativas, da qual a escola é apenas uma parte” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 245).

Meta ressalta que “o alvo polêmico do C 12” está no “tipo de instrução que tende a separar o nexos formação-educação”. Ela observa, ainda, que “a tarefa fundamental que Gramsci atribui à escola é a de promover um modelo educativo capaz de desenvolver e estender as capacidades de compreensão humana” (2017, p. 246).

Assim, Gramsci critica a Reforma Gentile por fraturar o sistema escolar, “entre escola elementar e média, de um lado, e escola superior, de outro” (2004a, p. 42). O sardo entende, continua a Meta, que a escola “deve continuar com o objetivo permanente da educação humana”. Para ele, essa Reforma, “expressão de um **modelo de sociedade liberal ligado a uma visão elitista da política**”, é “incapaz de captar a novidade de fundo da sociedade moderna: a irrupção das massas na vida política” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 247. Grifo nosso).

No entanto, para Gramsci, ainda segundo Meta, essa irrupção das massas “impõe um repensar estrutural das modalidades de instrução e de transmissão do saber” (C12, §1). Um saber que “seja capaz de promover uma reforma orgânica apta a interpretar profundamente aquilo de que precisa uma sociedade fundada na democracia” (idem). Nesse sentido, a solução da “crise da organização escolar”, derivada do fascismo, só pode advir, se for possível criar uma escola única “inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente [...] e de trabalho intelectual” (2004a, p. 33).

Nesse sentido, Giorgio Baratta aponta “a importância que reveste para Gramsci, a formação cultural do homem”: “Particularmente significativa, observa, é a formação ou ‘elaboração’ de um ‘novo tipo humano’ (C22, §3) na ‘sociedade de massa’” (C22, §15). Essa formação é para Gramsci, destaca Baratta do §3 do C24, “uma temática de primeiro plano”:

[...] é a que diz respeito ao ‘trabalho educativo-formativo que um centro homogêneo de cultura’ desenvolve ou deve desenvolver, ‘a elaboração de uma consciência crítica que ele promove e favorece’ ou deve promover e favorecer, com vista aos fins da ‘elaboração nacional unitária de uma consciência coletiva homogênea’ (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 314).

Baratta observa ainda que, no contexto da escola, o argumento de Gramsci “é desenvolvido com base no conjunto **formação-instrução-educação**” (2017. Grifo nosso).

Já em dezembro de 1916, no escrito político **Homens ou máquinas?**, publicado no **Avanti**, Gramsci comenta a discussão na Câmara de Vereadores

a respeito de programas para o ensino profissional e também o choque entre a corrente humanista e a profissional no campo do **ensino popular**. Ele defende que a escola para o proletariado, mesmo profissional, seja humanista, desinteressada: “Para o proletariado é necessária uma escola desinteressada. [...] em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de se tornar homem, de adquirir os princípios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter”. O pensador destaca que se trata de uma escola humanista e não de uma “escola mecânica”; mas de “uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não obrigue a sua vontade, a sua inteligência e a sua consciência em formação a mover-se num sentido pré-estabelecido” (1976, p. 100).

Gramsci observa que “os filhos dos proletários devem usufruir de todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar a sua própria personalidade”. Ele alerta que “A escola profissional não deve tornar-se uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para uma profissão, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma”. Ele entende que não há incompatibilidade entre cultura profissional e humanista: “Mesmo através da cultura profissional se pode fazer transformar a criança em homem, contanto que seja cultura educativa e não apenas informativa, não apenas prática manual” (1976, p. 100).

### **Considerações Finais**

Certa feita, um grande educador, perseguido político simplesmente por pensar e ajudar o pequeno a pensar, um pensar que incomodava às elites, escreveu ao analisar a crise escolar de seu país: “em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência”. Argumentava que “as escolas de tipo profissional [...], preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada”. E, intrigado, acrescentava: o “aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo

de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las”.

Não, não se trata de um educador brasileiro, nem são palavras relativas à nossa crise escolar/educacional. Contudo, bem que poderiam ser, pois adequadas ao nosso país. São palavras de Gramsci, (C12, §2), de 1932, escritas na prisão, a que fora condenado pelo Estado fascista italiano. Ele que, no “processo farsa”, ouvira do promotor ao pedir aos juízes sua condenação: “É preciso impedir este cérebro de funcionar” (COUTINHO; KONDER, 1978, p. 3).

O itinerário da educação popular, aqui percorrido desde o iluminismo europeu, mostrou-nos, conforme Pallares-Burke, “se considerarmos o estado de nossa educação popular”, o qual herdamos “não só as ‘luzes’ mas também suas ‘sombras’” (2001, p. 53). No século XXI, o neoliberalismo refinou as suas armas de dominação. No caso do Brasil, o atual fechamento dos canais de participação social, como o decreto 9.759, de 11 de abril de 2019, do atual presidente, que extingue mais de 600 Conselhos Sociais e outros órgãos colegiados responsáveis por importantes políticas públicas<sup>2</sup>. Além disso, o obscurantismo da contrarreforma curricular de cunho economicista, que excluía a obrigatoriedade das disciplinas de ciências humanas do Ensino Básico, a contrainformação disseminada, sobretudo, aos “simples” via aparelhos privados de hegemonia, entre outros retrocessos, fazem-se necessários e são funcionais aos interesses das elites para implantarem as “contrarreformas” do Estado. Infelizmente, essas medidas recebem aprovação de boa parte da população, mantida refém de um senso comum bizarro, pertencente à elite no poder, à qual não interessa que seja superado em uma concepção unitária de pensar.

---

<sup>2</sup>O decreto n. 9.759, de 11 de abril de 2019, “extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal”. Em seu artigo 2º, inclui no conceito de colegiado: conselhos, comitês, comissões, grupos, juntas, equipes, mesas, fóruns, salas e qualquer outra denominação dada ao colegiado. Assim, extingue o Conselho Nacional da Pessoa com Deficiência, o Conselho Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil, o Conselho Nacional de Segurança Pública, entre outros.



Assim, desmontam o frágil Estado democrático de direito para realizar a sua política econômica. Prova cabal de que “o liberalismo econômico não” pode “propiciar uma distribuição efetivamente democrática do poder” (CUNHA, 1980, p. 63). E, aqui, só entendemos por democracia a efetiva democratização, socialização dos poderes político (entenda-se, a participação e controle social do poder político), econômico (capital a serviço do humano) e do saber (“Saber é poder”, disse Francis Bacon).

Vimos, como destaca Cunha, que é “essencial à nossa sociedade a função ideológica da educação de dissimular os seus próprios mecanismos discriminadores e os da ordem econômica” (1980, p. 58). Jargões como o atribuído a Voltaire — “Educar mal um homem é dissipar capitais e preparar dores e perdas à sociedade” — só servem de cortina de fumaça para impedir a real compreensão da “crise da educação”, a sua origem e os seus obscuros interesses.

Nesse sentido, Aníbal Ponce problematiza “a confiança na educação como uma alavanca da história”. Ele observa que, “ligada estreitamente à estrutura econômica das classes sociais, a educação, em cada momento histórico, não pode ser outra coisa a não ser um reflexo necessário e fatal dos interesses e aspirações dessas classes”. Ponce compreende a educação como “o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência” (2007, p. 168s).

Poucos dias antes de falecer, Paulo Freire escreve em uma carta as suas últimas palavras: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (2000, p. 67). São palavras indignadas diante do assassinato em 20 de abril de 1997, em Brasília, do indígena Galdino Jesus dos Santos. Pataxó, que, por “brincadeira”, teve seu corpo incendiado por jovens. Palavras que reafirmam a importância e, ao mesmo tempo, denunciam o fracasso da educação.

Esse sistêmico descaso com a educação popular, no entanto, coloca em questão a democracia liberal. Conforme James Abram Garfield, presidente dos Estados Unidos de 04 de março a 19 de setembro de 1881: “Em seguida em importância à liberdade e à justiça está a educação popular, sem a qual nem a liberdade nem a justiça podem ser mantidas permanentemente”.

Darcy Ribeiro, ao término de sua palestra durante o Congresso da SBPC, em 1977, em que discorre “Sobre o Óbvio” da crise educacional no Brasil, afirma emblematicamente: “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa”. E, após argumentar que “não houve fracasso algum nesta matéria, mesmo porque o principal requisito de sobrevivência e de hegemonia da classe dominante que temos era precisamente manter o povo chucro” (RIBEIRO, 1986), encerra sua palestra em que denuncia a “crise educacional” brasileira como uma óbvia questão política. Enfim, as elites brasileiras impedem e cerceiam uma educação popular efetivamente democrática, emancipadora, por uma questão de hegemonia, pois temem por seus interesses de classe.

A título de conclusão, frente à endêmica atitude antidemocrática liberal de, sob diversas formas, buscar impedir o acesso popular a uma efetiva educação emancipadora, retomamos a ponderação gramsciana (C6, §168) de que esse processo pode terminar por realizar justamente o seu contrário na luta pela hegemonia, ou seja, o de acabar por produzir uma “educação popular indireta” (GRAMSCI, 2002c, p. 203). Afinal a história costuma nos reservar surpresas.

## Referências

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 5. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

BOTTOMORE, Tom (Editor). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. *In*: BUFFA Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 10ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2002. p. 11-30.

COUTINHO, Carlos Nelson; KONDER Leandro. Nota sobre Antonio Gramsci. *In*: GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 1-7.

CUNHA, Luís Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

DANTAS JR., Hamilcar Silveira. “Estado, educação e hegemonia: reflexões teórico-metodológicas da filosofia da práxis de Antonio Gramsci”. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 20, p. 28-44. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4836/art04\\_20.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4836/art04_20.pdf). Acesso em: 15 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GRAMSCI, Antonio. Homens ou máquinas? *In*: **Escritos políticos**. Vol. I. Lisboa: Seara Nova, 1976. p. 99-102.

GRAMSCI, Antonio. O Congresso dos Jovens. *In*: **Escritos políticos**. Vol. II. Lisboa: Seara Nova, 1977. p. 263-266.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: introdução ao estudo da filosofia. *A filosofia de Benedetto Croce*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. p

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Vol. 2. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: Temas de cultura. Ação Católica. Americanismo e Fordismo. Vol. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: o Risorgimento. Notas sobre a história da Itália. Vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: Literatura e folclore. Gramática. Apêndices. Vol. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002c.

LOMBARDI, José Claudinei (Coord.). Introdução. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011. p. 6-21.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano (1926-1927)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MANACORDA, Mario A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. Educação das Massas: uma “sombra” no século das luzes. In: VIDAL, D. G.; HILDORF, M. L. S. (Org.). **Brasil 500 anos**: tópicos em história da educação. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 53-66.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classe**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio** – Ensaio insólito. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1986. Disponível em:  
[http://www.biolingua.com/ling\\_cog\\_cult/ribeiro\\_1986\\_sobreoobvio.pdf](http://www.biolingua.com/ling_cog_cult/ribeiro_1986_sobreoobvio.pdf).  
Acesso em: 15 abr. 2019.

ROSA, Maria da Gloria de. **A história da educação através dos textos**. São Paulo: Cultrix, 1971.

## **SOBRE OS AUTORES**

PERCIVAL TAVARES SILVA é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, mestre em Filosofia da Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE/FGV), membro-fundador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Política e Educação (NuFIPE), sócio-fundador da International Gramsci Society Brasil (IGS/Brasil) e membro de seu Conselho Fiscal (2015-2019) e editor da Movimento-Revista de Educação da UFF (2017). Atua como voluntário na Pastoral Operária da Diocese de Nova Iguaçu e no Fórum Grita Baixada. Professor aposentado da Universidade Federal Fluminense.

*E-mail*: [perci.ts@gmail.com](mailto:perci.ts@gmail.com)

SERGIO MIGUEL TURCATTO é mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense, membro-pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Filosofia, Política e Educação (NuFIPE), professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPG-E/UFF). Possui Pós-Doutoramento em Educação pelo PPG-E/UFF.

*E-mail*: [turcatto.sergio@gmail.com](mailto:turcatto.sergio@gmail.com)

**Recebido em: 14.10.2019**  
**Aceito em: 23.03.2020**