

Gramsci, os pioneiros e a educação integral

Adriana de Castro

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos

Roseli Esquerdo Lopes

Professora da Universidade Federal de São Carlos

Resumo

Ao discutirmos acerca da educação integral, temos que nos referenciar na escola unitária, idealizada por Antonio Gramsci, por ele acreditar no poder da escola formando todas as pessoas para serem dirigentes numa nova sociedade e no Manifesto de 1932. Dentre as principais conclusões, pode-se afirmar que a extensão da jornada discente não pode ser apenas uma questão de ampliação de tempo, mas de uma organização escolar que contemple e qualifique as atividades obrigatórias e as atividades de livre escolha do aluno.

Palavras-Chave: Gramsci; Manifesto dos Pioneiros; Educação Integral.

Abstract

When arguing concerning the integral education, we have that in reference them in the unitary school, idealized for Antonio Gramsci, for it to believe the power of the school forming all the people to be leading in a new society and the Manifesto of 1932. Among the main conclusions, we can state that the students' period length can not be only a time enlargement, but a period to qualify the compulsory activities and the students' free choice activities.

Keywords: Gramsci; Manifesto of the Pioneers; Integral Education.

Introdução

A idéia de educação integral é historicamente localizada nas primeiras décadas do século XX, época da Primeira Guerra Mundial, em 1914, da Revolução de Outubro, em 1917, e da Grande Depressão, após o crack da Bolsa de Nova York, em 1929. A industrialização brasileira cresceu, após 1914, favorecendo a consolidação de dois componentes sociais: a burguesia industrial e o operariado (RIBEIRO, 1992, p.87). De acordo com Hobsbawm, nos anos de 1930, “começavam a surgir, claramente ou não, as tendências gerais da política de massa do futuro: populismo latino-americano baseado em líderes autoritários buscando o apoio dos trabalhadores urbanos” (HOBSBAWM, 2005, p.212). A Itália, que já possuía um parque industrial mais consolidado em relação ao Brasil na primeira década do século XX, sofreu um forte abalo com a Guerra de 1914. Mas, com a crise de 1929, segundo Divalti (2008), é que houve “a ação de ideologias e movimentos políticos que pregavam a destruição da democracia e a instauração de regimes ‘fortes’ ditatoriais, capazes de mobilizar a nação em torno de ideais nacionalistas e de tirá-la do caos. Foi nessas circunstâncias que movimentos de direita como o *fascismo* italiano, ganharam força” (DIVALTI, 2008, p.313, itálico no original). Os acontecimentos acima formarão o principal pano de fundo histórico dos estudos de Antonio Gramsci, na Itália, e da publicação do Manifesto dos Pioneiros, no Brasil.

Optamos por iniciar o estudo pela concepção de educação integral da escola unitária, idealizada por Antonio Gramsci (1891-1937), visto que, na discussão sobre a democratização da escola e educação integral, não poderíamos deixar de citá-lo por ele acreditar no poder de libertação da escola formando todas as pessoas para serem dirigentes numa nova sociedade. Mário Alighiero Manacorda trará para a discussão a necessidade de elaborarmos um programa escolar que, sem descurar do trabalho baseado no reino da necessidade, integre também o trabalho do reino da liberdade, visando à plena humanização.

A escola unitária de Gramsci

Em 22 de janeiro de 1891, nasce em Ales, na Itália, Antonio Gramsci (1891-1937). Além de jornalista, Gramsci foi um estudioso e militante político, fundador do Partido Comunista da Itália. Elegeu-se deputado por este partido e, em 1926, foi preso por ordens de Mussolini, apesar da imunidade parlamentar. No período em que esteve preso, intensifica seus estudos sobre a situação política, registrando-os em cadernos e cartas que foram publicados postumamente. Nas cartas, se preocupa com a educação de sua sobrinha Edmea e de seus filhos Delio e Giuliano. Morreu numa clínica de Roma, em 1937.

Segundo Carnoy (1986), “Gramsci acreditava que os Partidos Comunistas de cada país tinham que desenvolver seu próprio plano de como criar o socialismo dentro de seu contexto político antes que qualquer ordem socialista mundial pudesse ser alcançada” (CARNOY, 1986, p.109). Este é o primeiro dos quatro elementos que compõem o conceito de “guerra de posições” elaborado por Gramsci. Sobressai, nesse raciocínio, que a construção da hegemonia proletária visa à construção de um novo estado proletário, com instituições e organizações de nova ordem moral e intelectual (CARNOY, 1986, p.111) que substituirão a atual sociedade capitalista sem a necessidade de um ataque frontal, com o uso de armas. Carnoy (1986) esclarece que, “em outras palavras, a hegemonia burguesa não é só o Estado, e para Gramsci o controle do Estado não é suficiente para garantir que o poder passe para um grupo oposto (tal como o proletariado)” (CARNOY, 1986, p.108). O segundo elemento que compõe a idéia de guerra de posições é a de que o aparelho do Estado deve ser sitiado com uma contra-hegemonia, “criada pela organização de massa da classe trabalhadora e pelo desenvolvimento das instituições e da cultura da classe operária” (CARNOY, 1986, p.110), será assim uma “luta ideológica pela consciência da classe trabalhadora” (CARNOY, 1986, p.110). A consciência é a chave no processo de transformação e o terceiro elemento, visto que, “a guerra de posição é a luta pela consciência da classe operária, e

a relação das forças políticas numa sociedade depende dos vários “momentos” ou “níveis” de consciência política coletiva” (CARNOY, 1986, p.112). O quarto elemento é o partido político “como o instrumento de elevação de consciência e de educação junto à classe trabalhadora e de desenvolvimento das instituições de hegemonia proletária” (CARNOY, 1986, p.112). O partido político, para Gramsci, é constituído de três elementos: o elemento massa, representado pelos homens comuns, a coesão e um elemento intermediário que articula o primeiro elemento com o segundo (CARNOY, 1986, p. 112-113). De acordo com Carnoy este elemento intermediário nos leva à análise de Gramsci sobre o papel dos intelectuais (1986, p.113).

Nosella (2004) afirma que a matriz das teorias de Gramsci sobre os intelectuais e sobre a escola é a “problemática da construção da hegemonia proletária na Itália” (NOSELLA, 2004, p.107). A relação existente entre a escola e a sociedade, ou em outras palavras, entre a escola unitária e a sociedade unitária, é uma relação bilateral, estreita, unitária, conforme lemos no fragmento abaixo:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 2004, p.40-41).

Assim, a escola adquire importância ímpar, nesse cenário, como uma sementeira de intelectuais ao elevar a consciência do homem do senso comum ao senso crítico, visando à construção de uma sociedade proletária, com a “fixação de uma média do pensamento nacional como guia da atividade intelectual” por meio de atividades de “sistematização, expansão e criação intelectuais”.

Ele não é pedagogo no sentido estreito do termo, não está interessado em estudar a escola e as diferentes categorias de intelectuais desvinculadas da sociedade, mas a função que estas categorias desempenham no atual contexto histórico e a possibilidade delas atuarem na construção de uma sociedade futura construída com a participação de todos

os homens, não subordinando a massa humana a uma direção política exercida por uns poucos.

Gramsci analisou a difusão da crise educacional italiana quando, paralelamente à escola clássica que oferecia um ensino dual, ensino clássico para a classe dominante e profissional para os dominados, surgem, de maneira desordenada, escolas particulares para atender à necessidade de formar os especialistas e dirigentes para as complexas atividades práticas requeridas pela civilização moderna (GRAMSCI, 2004). Para resolver esta crise educacional, que tinha raízes na base material da sociedade, idealizou um novo princípio educativo, com vistas à “formação para a capacidade de agir ao mesmo tempo intelectualmente e manualmente (isto é, no mundo contemporâneo, *tecnicamente, industrialmente*), em uma organização educativa unitária, vinculada às instituições produtivas e culturais da sociedade adulta” (MANACORDA, 1990, p. 285, *italico do autor*). O trabalho industrial moderno, baseado no método de Taylor, “que implica, do ponto de vista intelectual, o conhecimento das leis da natureza e da sociedade e, do ponto de vista moral, o hábito de um sistema de vida harmonicamente equilibrado, é, portanto, em última instância, o princípio educativo unitário que marxianamente, Gramsci aponta” (MANACORDA, 1990, p. 285). A organização educativa unitária, com o currículo composto “em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos” (GRAMSCI, 2004, p.36), visa inseri-los “na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa” (GRAMSCI, 2004, p.36).

A escola unitária (primária e média), desinteressada, é composta por um conteúdo humanístico que equilibra “de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (*tecnicamente, industrialmente*) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2004, p.33). É extrema a importância que Gramsci dá à existência de recursos financeiros, materiais e humanos em quantidade suficiente, na escola unitária, pois sabe que não pode idealizar uma escola com novos

programas e estrutura diferente sem contar com recursos em suficiente quantidade. Para ele, além da necessidade de ampliar-se as verbas orçamentárias destinadas à educação, o governo deverá arcar com as despesas familiares referentes à educação dos filhos de forma que qualquer pessoa tenha iguais condições de ingressar nessa escola, independentemente da sua condição financeira. Há necessidade de ampliar-se, também, o corpo docente, os prédios escolares (compostos de refeitórios, bibliotecas, dormitórios etc) e os materiais científicos, conforme lemos a seguir:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc. O corpo docente, em particular, deveria ser ampliado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc (GRAMSCI, 2004, p.36-37).

Na tradução de Nosella (2008) dos Quaderni del carcere, ao invés de encontrarmos a expressão “ampliando-o enormemente”, lemos a seguinte expressão “ampliação inaudita” ou “ampliação de um modo inaudito” (NOSELLA, 2008, p. 84). Acreditamos que essa tradução consiga nos transmitir melhor a importância que Gramsci deu às questões estruturais da escola, ao afirmar que problemas de ordem prática e de organização não podem ser deixados para trás ou subestimados numa escola que se quer diferente, que, além dos programas escolares e de sua filosofia, exige que as verbas sejam aumentadas de modo nunca antes dito.

A admissão discente seria realizada por prova para avaliar as capacidades individuais de cada candidato (GRAMSCI, 2004, p.36-37). O nível inicial, da escola unitária, duraria de 3 a 4 anos, correspondendo às primeiras séries do ensino fundamental, no Brasil. Neste ínterim os alunos aprenderiam:

as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas (GRAMSCI, 2004, p.36).

Para ele, o esforço e a disciplina são necessários para que a criança aprenda a se “auto-impor privações e limitações de movimento físico” (GRAMSCI, 2004, p.51), mas até este aprendizado é gradual:

A criança que quebra a cabeça com os *barbara* e *baralipton* certamente se cansa, e deve-se fazer com que ela só se canse o indispensável e não mais; mas é igualmente certo que será sempre necessário que ela se canse a fim de aprender a se auto-impor privações e limitações de movimento físico, isto é, a se submeter a um tirocínio psicofísico. Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento. A participação das massas mais amplas na escola média traz consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar “facilidades” (GRAMSCI, 2004, p.51-52).

A última fase da escola unitária compreenderia, no máximo, 6 anos, e seria organizada para o desenvolvimento da autodisciplina intelectual e a autonomia moral do aluno, como uma escola criadora, no sentido de que o aluno, possuindo um método de investigação, descobriria por si próprio as verdades velhas ou novas.

Gramsci afirmava que a educação dada na escola desinteressada (no sentido de não estar voltada apenas para a profissionalização do indivíduo antes dos 16-18 anos, e sim para a formação integral do homem, na coletividade, com uma educação de longo alcance, séria, profunda) ao integrar a educação humanista e a profissional, na escola, em nível de

método, utilizaria o método historicista, (partir da experiência concreta do trabalho moderno) contrapondo-se à cultura abstrata, desarticulada e enciclopédica, da classe burguesa.

Em entrevista concedida ao professor Paolo Nosella (NOSELLA; LOMBARDI; SAVIANI, 2007), o professor italiano e marxista Mário Alighiero Manacorda, quando questionado sobre qual o tipo de escola que ele considera mais adequado para os nossos dias, responde que “não se pode levar em consideração uma divisão, como se fez tradicionalmente e ainda hoje se faz, entre uma escola profissional para preparar os quadros do trabalho, industrial, mas também tecnológico, informático etc, e uma escola ‘desinteressada’ para os dirigentes” (NOSELLA; LOMBARDI; SAVIANI, 2007, p. 15-16) e acrescenta:

retorno a Marx porque ele, mesmo se referindo a uma sociedade em grande parte superada, porém disse as coisas de forma tal que é sempre possível nelas reconhecer um germe do futuro. Ele falou de instrução intelectual, física e tecnológica para todos (...). Assim existe este dúplice ensinamento: uma escola para todos que seja cultural, física e tecnológica - tecnológica teórica e prática, não a escola pluriprofissional predileta dos burgueses – e a liberdade da escola de qualquer interferência do poder político (NOSELLA; LOMBARDI; SAVIANI, 2007, p. 16).

Aqui fica clara a diferença existente entre a educação tecnológica pretendida pela escola unitária de Gramsci, visto que Manacorda é um de seus estudiosos, e a profissionalização oferecida nas demais escolas, onde alguns são profissionalizados precocemente, formando um exército de mão-de-obra barata e descartável para o sistema capitalista.

Manacorda (NOSELLA; LOMBARDI; SAVIANI, 2007), esclarece ainda que,

Diante das exigências do mundo moderno, nós precisamos mirar o mais possível na preparação do aluno não somente para ser ele mesmo, mas também para entrar na sociedade, senão com a capacidade de ser um produtor de cultura em todos os campos, pelo menos com a capacidade de desfrutar, de saber gozar de todas as contribuições da civilização humana, das artes, das técnicas, da literatura [...]. Para isto precisa de uma escola

que ministre o mais possível ensinamentos rigorosos – difíceis de serem determinados sobre o que é necessário ao homem para ser um homem moderno; mas que possibilite, ao mesmo tempo, um espaço em que cada um livremente se forme naquilo que é do seu gosto (NOSELLA; LOMBARDI; SAVIANI, 2007, p. 23-24).

A possibilidade dos alunos, individualmente, poderem escolher atividades diversificadas, desenvolvendo suas aptidões naturais e gostos é um exercício de autonomia com inevitáveis reflexos na organização curricular para atender a todos os alunos nos seus percursos escolares. Esses percursos conjugam o currículo escolar comum a todos e, portanto, obrigatório e necessário, com os “ensinamentos rigorosos”, ao currículo formado pelas atividades de livre opção, organizado por pessoas qualificadas, em comum acordo com os responsáveis pelos alunos, que acompanharão as diferentes aprendizagens.

Para Nosella (2007), “essa concepção de escola de rigor científico e de liberdade responsável aproxima-se da idéia de escola de tempo integral, ou melhor, de educação plena”. (NOSELLA, 2007, p.149), visto que a fruição dos bens materiais e culturais da humanidade não deve ser direito de poucos, mas de todos os seres humanos. Este aspecto não deve ser negligenciado na escola, pois “ensinar a fruir e a consumir é também ensinar a trabalhar” (NOSELLA, 2007, p. 149), com todos os homens participando das diferentes fases do trabalho: concepção, planejamento, execução e gozo.

O ser humano, com esta educação, seria dotado das mais altas habilidades necessárias à forma produtiva e eficiente, como Leonardo da Vinci, que, para Gramsci, era o símbolo da unidade entre tecnologia e cultura humanista, ou seja,

que cada cidadão possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade (GRAMSCI, 2004, p. 50).

A escola única dos Pioneiros

De acordo com Libâneo (1987), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi publicado durante a primeira fase de lutas pela democratização da escola pública, caracterizada pelos conflitos entre católicos e liberais - escolanovistas (1931 a 1937). A educação, no período, era amplamente debatida pelos católicos, conservadores, que queriam o ensino religioso, particular, diferente para os sexos e “pelos educadores influenciados pelas ‘idéias novas’, que defendiam a laicidade, a co-educação, a gratuidade, a responsabilidade pública em educação” (RIBEIRO, 1992, p.99). O grupo católico acusava o grupo escolanovista de comunista, contudo, para Ribeiro (1992, p.101), “a luta estabelecia-se entre diferentes formas, ‘conservadora’ versus ‘moderna’, de defesa de interesses sempre particulares”, ou seja, entre o modelo agrário-exportador dependente e o modelo urbano-industrial dependente.

A idéia do grupo escolanovista ganha força com o Manifesto, que apresentava um plano de reconstrução educacional para o povo e para o governo abrangendo desde a escola infantil até as universidades, acompanhando as etapas do desenvolvimento natural do ser humano em seu crescimento, pois considerava a educação o maior problema nacional da época (AZEVEDO et al, 1960, p.1).

Os Pioneiros diagnosticaram que a educação brasileira, após 43 anos de regime republicano, apresentava falta de continuidade administrativa e estava desarticulada entre seus níveis de ensino. Era uma escola para os poucos que detinham uma situação econômica razoável, sendo assim excludente para a maioria da população e altamente seletiva. Seu ensino pautava-se no “esforço inútil de abarcar a soma geral de conhecimentos” (AZEVEDO et al, 1960, p.10), apresentando-os de uma forma livresca, não preparando o aluno para as necessidades da vida democrática.

O Estado teria, assim, o dever de organizar os meios de efetivar essa educação integral por um plano geral de educação, que contaria com a

cooperação de todas as instituições sociais e a colaboração da família (AZEVEDO et al, 1960, p.3).

A escola única ofereceria uma formação comum, básica a todas as crianças dos 7 aos 15 anos, tendo como princípios a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação, atendendo, assim, às necessidades da sociedade democrática que nascia. Dessa maneira, todos os cidadãos teriam possibilidade de, por meio da escola, ascender a uma posição social diferente do seu nascimento, na nova sociedade.

O processo educativo seria fundamentado na educação nova, uma educação voltada para a vida, que ofereceria ao educando todos os meios necessários para satisfazer suas necessidades espirituais e materiais, contrapondo-se à escola tradicional, que tratava as crianças como adultos em miniatura, pois as atividades eram dirigidas pelos interesses e necessidades psicobiológicas que o próprio indivíduo teria no momento. Isto graças à descoberta da psicologia infantil. A ordem dos programas, do ponto de vista da lógica formal dos adultos, daria lugar à lógica baseada na natureza e no funcionamento do espírito infantil.

A escola única deveria ser como uma pequena comunidade, colocando os alunos em contato “com o ambiente e com a vida ativa que os rodeia, para que eles possam, desta forma, possuí-la, apreciá-la e senti-la de acordo com as aptidões e possibilidades” (AZEVEDO et al, 1960, p.7).

O elemento formador dessa escola seria o trabalho para fazer o educando “penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveio e em que vai viver e lutar” (AZEVEDO et al, 1960, pág.8). A educação escolar, assim, “passou a visar – não à especialização de alguns indivíduos – mas à *formação comum do homem* e à sua posterior especialização para os diferentes quadros de ocupações, em uma sociedade moderna e democrática” (TEIXEIRA, 1977, p.12, *itálico no original*). Na escola secundária, os programas iriam ser diversos para atender às aptidões e gostos dos alunos depois dos 15 anos, porém a formação profissional e técnica ocorreria nas Universidades, a partir dos 18 anos de idade.

Saviani (1994) atenta para o fato de que a “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite, visto que as escolas apresentavam custos mais elevados do que as escolas tradicionais (SAVIANI, 1994). Essa parcela minoritária da população teria sido, segundo o autor, a única beneficiada com a tão propugnada qualidade educacional da escola nova. Saviani (1994), consoante com Nagle, afirma que a idéia desse movimento deslocou a preocupação do âmbito político para o técnico-pedagógico, agravando o problema educacional do restante da população. Esse ideário escolanovista, ao atingir os professores das redes públicas, teve conseqüências nefastas, ao provocar um “afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos” (SAVIANI, 1994, p.22).

Como aspecto positivo do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, Ribeiro (1992) enfatiza o “fato de ter levado os educadores a diagnosticar as deficiências da estrutura escolar brasileira e a denunciá-las categórica e permanentemente” (RIBEIRO, 1992, p.112).

Em 1950, toma forma a idéia de educação integral, no Brasil, com a inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, atrelada à extensão da jornada diária de trabalho discente que serviu de modelo às demais experiências de escolas de tempo integral no país.

Conclusão

A idéia de educação integral, no Manifesto, era apresentada como o desenvolvimento máximo da capacidade vital do ser humano que deixava de ser um privilégio determinado pelas posses do indivíduo ou pelo seu status social e tornava-se um direito de cada um oferecido pela “escola comum ou única”. A educação oferecida na escola única auxiliava o desenvolvimento da sociedade existente. Não havia a intenção declarada de modificá-la, mas de “conformar” os indivíduos para atender às suas necessidades. Para Gramsci, o ser humano, na escola unitária, por adquirir a capacidade de

trabalhar intelectualmente e manualmente, de maneira harmônica e integrada, superaria as relações fetichizadas e a alienação (reificação) do processo de produção em prol de uma sociedade mais humana e justa, adquirindo, desta feita, um caráter de educação emancipadora, ao formar todos os seres humanos para governar. Percebemos que, tanto para Gramsci, como para os Pioneiros, o conceito de educação integral visava à plena humanização do homem, mas a diferença fundamental está na finalidade dessa educação em relação à sociedade existente à época.

Concluimos que, a mera extensão do tempo de jornada discente, nas escolas públicas, sem a necessária provisão, por parte dos governos, de recursos financeiros e humanos de qualidade e em quantidade “inauditas”, por si só não basta. Necessitamos, também, de objetivos educacionais bem definidos e compartilhados com a comunidade escolar que dêem resposta às reflexões acerca de que tipo de homem quero formar, com o processo educacional escolar, e para qual de sociedade.

Precisamos discutir, urgentemente, acerca do conceito de educação integral e das possíveis formas de operacioná-lo nas escolas, sejam estas de tempo parcial ou de tempo integral, se queremos uma sociedade de novo tipo, mais justa e igualitária.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, F et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 70, 1960.

CARNOY, M. *Estado e Teoria Política*. Campinas: Papirus, 1986.

DIVALTE, G. F. *História*. São Paulo: Ática, 2008.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v.2: Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo.

HOBSBAWN E. *A Era dos Extremos: o breve século XX*. 2ª ed.. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico –social dos conteúdos*. 5ª ed.. São Paulo: Loyola, 1987.

MANACORDA, M. A. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

NOSELLA, P. *A Escola de Gramsci*. 3º ed.. São Paulo: Cortez, 2004.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*. v.12, nº 34. p.137-151, 2007.

NOSELLA, P. *Antonio Gramsci para os educadores – antologia*. São Carlos: UFSCar/UNINOVE, 2008. Apostila.

NOSELLA, P.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. *Mario Alighiero Manacorda: aos educadores brasileiros*. Campinas: HISTEDBR – FE/ UNICAMP, 2007.

RIBEIRO, M. L. S. *História da Educação Brasileira: A organização escolar*. 12ª ed.. São Paulo: Cortez; São Paulo: Autores Associados, 1992.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

TEIXEIRA, A. S. *Educação não é privilégio*. 4ª ed.. São Paulo: Nacional, 1977.