

ANTÔNIO GRAMSCI E PAULO FREIRE¹

*Peter Mayo (UM)**

Resumo

Este artigo reúne dois dos personagens mais citados no debate sobre educação radical e educação de adultos: Antonio Gramsci e Paulo Freire. O primeiro influenciou o último e, as ideias de um não só provocam ecos, mas às vezes também complementam as do outro. Juntos, seus trabalhos fornecem sinais para uma pedagogia comprometida. O texto aborda a influência marxista que está subjacente aos seus respectivos pensamentos sobre a educação para a transformação social, a concepção da ideologia e os recursos de esperança situados em suas obras, particularmente com ênfase mergulhada no conceito de praxis; a filosofia e a pedagogia da praxis. Também é abordada a noção de uma pedagogia diretiva, em que os educadores, sem ser autoritários, têm autoridade.

Palavras chaves: Ideologia, Hegemonia, Práxis, Esperança, Direção, Intelectuais, Cultura

Abstract

ANTONIO GRAMSCI AND PAULO FREIRE

This paper brings together two of the most cited figures in the radical debate on education and adult education: Antonio Gramsci and Paulo Freire. The former influenced the latter and the ideas of one not only echo but at times also complement those of the other. Taken together their work provides signposts for a critically engaged pedagogy. The paper addresses the Marxian influence that underlies their respective thinking on education for social transformation, their conception of ideology and the resources of hope found in their work with the emphases being placed on the concept of praxis; the philosophy and pedagogy of praxis. The notion of a directive pedagogy, in which educators have authority without being authoritarian, is also addressed.

Keywords: Ideology, Hegemony, Praxis, Hope, Direction, Intellectuals, Culture.

Resumen

ANTONIO GRAMSCI Y PAULO FREIRE

Este artículo reúne a dos de los personajes más citados en el debate sobre edu-

¹ Este artigo foi apresentado no III Encontro Internacional de Alfabetização e educação de Jovens e Adultos e inclui algumas reflexões já incluídas nos seguintes textos: *Antonio Gramsci and Paulo Freire: some connections and contrasts e Gramsci (2005)*; *Freire Adult Education: possibilities for transformative action (1999)* e *MAYO, Peter. Hegemony and Education under Neoliberalism. Routledge (2015)*.

* Professor da Universidade de Malta. Pesquisador no âmbito da Educação de Adultos.

cación radical y educación de adultos: Antonio Gramsci y Paulo Freire. El primero influenció el último y, las ideas de uno no sólo provocan ecos, pero a veces también complementan las del otro. Juntos, sus trabajos proporcionan señales para una pedagogía comprometida. El texto aborda la influencia marxista que subyace a sus respectivos pensamientos sobre la educación para la transformación social, la concepción de ideología y los recursos de esperanza ubicados en sus obras, particularmente con énfasis sumergida en el concepto de praxis; la filosofía y la pedagogía de la praxis. Además se aborda la noción de una pedagogía directiva, en la que los educadores, sin ser autoritarios, tienen autoridad. **Palabras clave:** Ideología, Hegemonía, Práxis, Esperanza, Dirección, Intelectuales, Cultura.

Introdução

Antônio Gramsci (1891 - 1937) e Paulo Freire (1921 - 1997) certamente são duas personalidades das mais citadas no debate sobre educação radical e progressiva. Seus respectivos trabalhos culturais e políticos ocorreram em contextos diferentes e em tempos diferentes (Gramsci na Europa na primeira metade do século 20 e Paulo Freire na América Latina, América do Norte, Europa e África na segunda metade do século). No entanto, toda uma geração de escritores inserida, no que comumente se chama de pedagogia crítica, aproveita as poderosas ideias de Gramsci e Freire sobre a relação entre educação e poder. As duas personalidades são referências icônicas nessa área de pesquisa.

Paulo Freire postula essa conexão entre suas ideias e as de Gramsci:

[...] Eu só li Gramsci quando estava no exílio. Eu li Gramsci e descobri que tinha sido muito influenciado por ele muito antes de lê-lo. É fantástico quando descobrimos que fomos influenciados pelos pensamentos de alguém sem nem mesmo termos sido apresentado à sua produção intelectual².

Influência marxista

Começo por enfatizar um ponto de contato

² Veja Freire (1995). Devo esse ponto a Marjorie Mayo (1997), p. 171.

fundamental e óbvio entre as respectivas obras de Gramsci e Freire - estão enraizadas no marxismo, mais especificamente, no pensamento marxista. Nem é preciso dizer que Gramsci deve muito a tal pensamento. No volume IV de sua edição crítica editada do *Quaderni del Carcere* (Cadernos do Cárcere), Valentino Gerratana fornece a lista de textos de Marx e Engels que Gramsci cita nos Cadernos. Estes incluem o *Capital*, as *Teses sobre Feuerbach*, *O 18 Brumário de Luís Napoleão*, *a Crítica do Programa de Gotha*, numerosas cartas e artigos como o da Revolução Espanhola no *New York Tribune*, entre outros. Uma das principais contribuições de Gramsci é a de sublinhar a dimensão cultural da prática revolucionária. Ao mesmo tempo, não se deve perder de vista a sua abrangente análise política, para não cair no reducionismo cultural.

Ao contrário de Gramsci, Freire poderia recorrer a uma ampla gama de escritos anteriores de Marx, nomeadamente *A Ideologia Alemã*, *Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844*, *Teses sobre Feuerbach* e *A Sagrada Família*. Estes escritos anteriores de Marx fornecem importantes fontes de referência para alguns dos argumentos levantados no trabalho mais conhecido de Freire, *Pedagogia do Oprimido*, cujos três

primeiros capítulos estão escritos nesse estilo dialético associado a Marx. Os escritos posteriores de Marx, no entanto, aparecem de forma proeminente em obras como *Cartas da Guiné-Bissau* onde Freire tenta enfrentar as relações sociais de produção em um país africano empobrecido (Guiné-Bissau) que havia acabado de ganhar independência de Portugal. Na obra, e precisamente na Carta 11, Freire adota a noção de Marx de uma ‘educação politécnica’ que defende uma forte relação entre a educação e a produção. Marx desenvolveu especificamente essa noção na Resolução de Genebra de 1866.

Ideologia

As obras de Gramsci e Freire estão inseridas na concepção marxista de ideologia: “As ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes entendidas como ideias; portanto, das relações que tornam uma classe dominante, então, as ideias de seu domínio.” Não só a classe dominante produz as ideias dominantes, em vista do seu controle sobre os meios de produção intelectual, mas as classes dominadas produzem ideias que não necessariamente servem seus interesses; essas classes, que “[...] não possuem meios de produção mental e estão imersas em relações de produção que não controlam”, tendem a “reproduzir ideias” que expressam as relações materiais dominantes (LARRAIN, 1983, p. 24). Afinal, como Marx e Engels sublinharam, “[...] cada classe nova que assume o lugar daquela que dominava antes dela, é compelida, a fim simplesmente de cumprir seu objetivo, a representar seu interesse como o interesse comum de todos os membros da sociedade, que se expressa na forma ideal: tem de dar às suas ideias a forma de universalidade, e as representam como as únicas racionais e

universalmente válidas”(MARX e ENGELS, 1970, pp. 65, 66).

Gramsci viu ideias que refletem as relações materiais dominantes como residindo nas áreas que ele identifica com o ‘senso comum’, que contém elementos de ‘bom senso’, mas que, de fato, é uma concepção distorcida e fragmentada do mundo. É, de acordo com Gramsci, “uma concepção do mundo absorvida de forma acrítica pelos diversos ambientes sociais e culturais em que a individualidade moral do homem comum (sic.) se desenvolve³” (GRAMSCI, 1975, p. 1396). Para Gramsci, o senso comum é “...o folclore da filosofia.” (ibid) O desafio, para Gramsci, é superar esse senso comum através de uma ‘filosofia da práxis’, a “expressão consciente” das contradições que laceram a sociedade (LARRAIN, 1979, p. 81), que passariam por um processo de elaboração semelhante ao experimentado pelo luteranismo e pelo calvinismo antes de se tornarem uma “alta cultura” ou “um novo tipo de nível de nível de civilização”.

Freire também vê a consciência popular como permeada pela ideologia. Em seus primeiros trabalhos, Freire postulou a existência de diferentes níveis de consciência que vão desde a consciência ingênua até a crítica. Depois, Freire revelou o poder da ideologia refletida no fatalismo aparente nas declarações de camponeses vivendo em favelas que dão “explicações mágicas”, atribuindo sua condição à “vontade de Deus”.

Como Gramsci e uma série de outros escritores, incluindo importantes expoentes da Teoria Crítica, Freire fornece uma análise muito perspicaz da forma como os seres humanos participam de sua própria opressão por internalizarem a imagem de seu opressor. Tal como acontece com a complexidade

3 Veja Borg e Mayo (2002). Traduzido originalmente do Italiano por Carmel Borg.

dos arranjos hegemônicos, sublinhados por Gramsci e elaborados por uma série de outros que escrevem a partir de uma perspectiva neo-Gramsciana, as pessoas sofrem uma consciência contraditória, sendo opressoras dentro de um arranjo social hegemônico e oprimidas em outro. Esta consideração está presente em toda a obra de Freire, desde a sua discussão inicial sobre a noção de ‘consciência opressora’ até seus últimos escritos sobre identidades múltiplas e em camadas (FREIRE, 1997, pp. 303-329) onde ele insiste em que a busca de um indivíduo pela vida e por viver de forma crítica equivale a ser uma busca contínua pela obtenção de maior coerência. Para Freire, para que o indivíduo possa ganhar maior *coerência* é necessário ganhar maior consciência do ‘inacabado’ (FREIRE, 1998, p. 51 & 66)⁴.

Fontes de Esperança

Gramsci e Freire repudiam explicitamente as teorias deterministas econômicas evolutivas da mudança social. Gramsci as considera como teorias da “graça e da predestinação”, enquanto Freire as vê como conducentes a um “fatalismo libertador.”

A ênfase no voluntarismo e nas bases culturais e espirituais da atividade revolucionária é muito forte nos escritos do jovem Gramsci. Esta ênfase também é encontra-

da nos primeiros escritos de Freire, especialmente o trabalho baseado em sua tese de doutorado, “Educação como Prática da Liberdade.” Este aspecto particular do trabalho dos dois escritores é geralmente considerado como sendo o produto de fortes influências hegelianas. No caso de Gramsci, no entanto, seria mais apropriado falar em termos de “neo-hegelianismo”, o tipo de filosofia idealista derivada de Croce (Broccoli, 1972). No caso de Freire, o hegelianismo pode ter sido parcialmente derivado através dos escritos de autores cristãos como Chardin, Mounier e Neibuhr (YOUNGMAN, 1986, p. 159). Em escritos posteriores, no entanto, essa posição idealista é um pouco modificada uma vez que tanto Gramsci como Freire começam a colocar maior ênfase no papel das condições econômicas nos processos de mudança social.

Ambos rejeitaram a visão de que as condições de seu tempo determinavam os limites do que é possível. Ambos reconheceram os desenvolvimentos dentro do capitalismo, testemunhados durante suas vidas (Taylorismo/Fordismo no tempo de Gramsci e Neo-Liberalismo no de Freire), pelo que eram - manifestações da reorganização Capitalista para contrariar a tendência da taxa de lucro a cair, devido às ‘crises de superprodução’ (ALLMAN and WALLIS, 1995; FOLEY, 1994, 1999). Em seus registros sobre ‘Americanismo e Fordismo’, Gramsci aponta para a necessidade de o Capitalismo se reorganizar periodicamente para contrariar essa tendência. O Taylorismo constituiu os meios anteriores nesse sentido⁵. A intensificação da globalização é a última forma de reorganização Capitalista (FOLEY, 1994) Compreender os estágios contemporâneos

4 Como eu argumentei em outro lugar, isso faz com que a crítica, direcionada a Freire na América do Norte, não reconheça que alguém pode ser oprimido em uma situação e um opressor em outro e que ele postula uma oposição binária entre opressor e oprimido. Na verdade, as relações entre opressores e oprimidos sempre foram apresentadas por Freire como dialíticas e não como opostos binários. Peter Mayo, “Remaining on the same side of the river”: A Critical Commentary on Paulo Freire’s Later Work’ in *Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*, 22, no. 4 (2001):369-397. Veja também Allman, 1999, op.cit., pp. 88-89, para uma exposição perspicaz sobre o assunto.

5 Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith in Gramsci, 1971, p.280. Argumento reproduzido de Allman e Mayo, 1997 p. 8.

do desenvolvimento capitalista de acordo com o que eles representavam era um passo crucial para que ambos os escritores evitassem a sensação de fatalismo e mantivessem viva a busca de trabalhar para alcançar um mundo melhor. Freire poderia muito bem ter estado a ponto de embarcar em uma exploração das condições em que a atual conjuntura histórica, caracterizada pelo neoliberalismo, permitiria a busca de seu sonho de um mundo diferente e melhor. Infelizmente, isso não aconteceu.

Educação em seu contexto mais amplo

Para Gramsci, um processo significativo de educação deve se estender além da escolaridade e dos centros de educação de adultos para ser amplamente variado. Está principalmente localizado no âmbito da sociedade civil (o termo é usado de forma diferente da forma como é usado hoje) em que essas relações educacionais/hegemônicas são consolidadas, como é o caso de grande parte da sociedade contemporânea, e desafiadas. No último caso, o desafio pode ser parte do que Raymond Williams chamaria de ‘revolução longa’ (WILLIAMS, 1960). Gramsci escreve constantemente sobre a necessidade de garantir alianças de forças progressistas em um bloco histórico e até mesmo incentiva (algo que ele próprio fez) a colaboração com indivíduos progressistas, como Piero Gobetti (GRAMSCI, 1995, pp. 44, 45). No entanto, ele atribuiu um papel central, no âmbito desta ação educativa e política para uma reforma moral, ao partido que ele concebeu como o Príncipe Moderno.

A ideia de um âmbito mais amplo para a ação educacional também está no cerne do trabalho de Freire. Ao longo de seus escritos, Freire constantemente enfatizou que

os educadores se envolvem com o sistema e não se afastam dele por medo de co-optação (HORTON e FREIRE, 1990; Escobar et al, 1994). Freire exortou os educadores e outros trabalhadores culturais a ‘estarem taticamente dentro e estrategicamente fora’ do sistema. Assim como Gramsci, Freire acreditava que o sistema não é monolítico. Os arranjos hegemônicos nunca são completos e dão espaço para “nadar contra a maré” ou, para usar a frase de Gramsci, se engajar em uma ‘guerra de posição’ (FREIRE, in ESCOBAR et al, pp. 31, 32). Na maior parte do seu trabalho a partir da metade da década de oitenta, Freire aborda o papel dos movimentos sociais como veículos importantes para a mudança social.

Enquanto Secretário de Educação de São Paulo, um cargo que permitiu que Freire abordasse a educação e o trabalho cultural em seus contextos mais amplos, Paulo Freire e seus associados trabalharam arduamente para reunir movimentos sociais e agências estatais (O’CADIZ, WONG, e TORRES 1997; O’CADIZ, 1995, p. 163-173). Os últimos anos da vida de Freire foram momentos emocionantes para a sociedade brasileira com o surgimento do *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. O Movimento alia ativismo político e mobilização com importantes trabalhos educacionais e culturais (KANE, 2001). O movimento é concebido como uma “escola enorme” (IBID p. 97). Como no período que precedeu o infame golpe de 1964, o trabalho e o pensamento de Paulo Freire também devem ter sido influenciados e revigorados pelo crescente movimento de democratização da sociedade brasileira.

Freire insistia que a educação não deveria ser romantizada e que os professores deveriam se envolver em uma esfera pública muito maior. Esta tem sido uma ideia bastante popular entre ativistas radicais nos úl-

timos anos, em parte também como resultado de uma insatisfação com a política partidária. Os argumentos desenvolvidos nestes círculos são muitas vezes baseados em um uso muito não-Gramsciano do conceito de ‘sociedade civil’. Em seu trabalho posterior, no entanto, Freire procurou explorar os laços entre os movimentos e o estado e, mais significativamente, entre os movimentos e o partido, uma posição sem dúvida influenciada pelo seu papel como um dos membros fundadores do PT.

Freire argumenta que o partido pela mudança, comprometido com o subalterno, deve permitir-se aprender e ser transformado através do contato com movimentos sociais progressivos. Uma condição importante que Freire saliente, a este respeito, é que o partido deveria fazer isso “sem tentar conquistá-los.” Freire parece estar dizendo que os movimentos não podem ser absorvidos pelas partes, caso contrário, eles perdem sua identidade e perdem sua maneira específica de pressionar por mudança. Paulo Freire discute possíveis ligações entre o partido e os movimentos.

Práxis

A discussão se voltou para uma análise de nível macro. Seria oportuno agora trazer a discussão para o nível micro com ênfase em conceitos que estão no cerne da relação pedagógica, tal como proposto por Gramsci e Freire. Os dois consideram a práxis como um dos conceitos-chave em questão. O tipo de filosofia que Gramsci contrasta com o ‘senso comum’ e que justifica a elaboração para sustentar uma reforma intelectual e moral é referida como a ‘filosofia da práxis’ que, em contraste com a bifurcação defendida por Benedetto Croce (filosofia para intelectuais e religião para as pessoas), pretende ser uma filosofia que confunde intelectuais

e massas em um bloco histórico (BORG E MAYO, 2002, op.cit., p.89). Pretende ser um instrumento para a criação de uma forte relação entre teoria e prática, consciência e ação⁶.

A práxis também está no centro da abordagem filosófica de Freire e se torna uma característica constante de seu pensamento e escrita. Ela constitui o meio pelo qual o indivíduo pode se mover na direção de confrontar a contradição de opostos na relação dialética. Para Freire e outros, ela constitui o meio de ganhar uma distância crítica do mundo de ação para se engajar na reflexão orientada para a ação transformadora. A relação entre ação-reflexão-ação transformadora não é sequencial, mas dialética (ALLMAN, 1999). Freire e outros intelectuais com os quais ele conversou em ‘livros falados’, concebem diferentes momentos de sua vida como formas de práxis, de obter uma distância crítica do contexto que eles conhecem para atingirem uma percepção mais crítica. O exílio é considerado por Freire e pelo chileno Antônio Faundez (Freire e Faundez, 1989)⁷ como uma forma de práxis, uma situação que lembra a situação de Gramsci na prisão, onde o cérebro, que deveria ser impedido de trabalhar por vinte anos, encontrou o espaço, embora por um período de dez anos, para uma profunda reflexão crítica sobre o mundo da ação da Sardenha. (MAYO, 1999, p. 91). A ideia de distanciamento crítico é, contudo, melhor captada por Freire em sua abordagem pedagógica envolvendo o uso de codificações, mesmo que não se faça um fetiche desse “método” (AROWITZ, 1993) uma vez que é basicamente indicativo de algo maior, uma filosofia de aprendizagem em que a práxis é um conceito central

6 Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith in Gramsci, 1971, p. X111.

7 Sobre isso, veja também Betto e Freire, 1986, p. 58.

que deve ser ‘reinventado’ vez após vez, dependendo da situação e do contexto.

Autoridade e Liberdade

Há conexões entre Gramsci e Freire também em relação à dinâmica professor-aluno. Pode parecer que a visão de Gramsci sobre a escolaridade, expressa em suas duas anotações sobre Escola Unitária, contidas no Caderno 4, representa um forte contraste com a abordagem pedagógica de Freire. Até que ponto Gramsci favoreceu o tipo de abordagem pedagógica que Freire defendeu, a saber, ‘educação bancária’? Uma leitura atenta do texto de Gramsci, que dedica grande atenção à sua escolha de palavras, indicaria que ele era contrário ao encorajamento do diálogo desinformado. Para Gramsci, um processo de diálogo desinformado é mera retórica. É uma mera pedagogia do *laissez-faire* que, neste dia e época, seria promovida sob a rubrica de ‘facilitação do aprendizado’ (sic). Esse é o tipo de traição pedagógica que provocou uma resposta crítica de Paulo Freire. Em um intercâmbio com Donaldo P. Macedo, Freire declara categoricamente que ele refuta o termo ‘facilitador’, que conota tal pedagogia, sublinhando o fato de que ele sempre insistiu na natureza *diretiva* da educação.⁸ Ele insiste no termo ‘professor’, aquele que deriva a *autoridade* de sua competência no assunto ensinado, sem permitir que essa autoridade se degenere em *autoritarismo*.“(FREIRE E MACEDO, 1995:378) “Autoridade é necessária para a minha própria liberdade e a dos alunos. O professor é absolutamente necessário. O que é ruim, o que não é necessário, é o autoritarismo, mas não a autoridade.” (FREIRE, in HORTON e

FREIRE,1990, p. 181; FREIRE, in SHOR e FREIRE, 1987, p.91)

Gramsci parece defender um processo de educação que capacita as crianças com a perspicácia necessária para poder participar de um diálogo informado. É por isso que Gramsci escreve em termos de “nexo entre instrução e educação” (GRAMSCI, 1971, p. 36).

A ênfase está sendo colocada, neste contexto, em ‘autoridade e liberdade’, a distinção colocada por Freire (1998) mas que ecoa a constante referência de Gramsci à interação entre “spontaneità e direzione consapevole” (espontaneidade e direção consciente)⁹. Em sua peça sobre a Escola Unitária, Gramsci pede um equilíbrio entre o tipo de autoridade promovida pela antiga escola clássica (sem se degenerar em educação autoritária) e a ‘liberdade’ defendida pelos então proponentes contemporâneos de ideias associadas à filosofia de Rousseau, como desenvolvida em *Emile*. O último tipo de educação, para Gramsci, teve que se desenvolver a partir de sua ‘fase romântica’ (baseada na liberdade desenfreada para o aluno, baseada na sua espontaneidade) e passar para a fase ‘clássica’, clássica no sentido de atingir um equilíbrio. (GRAMSCI, 1971, pp.32, 33). Este é o equilíbrio entre liberdade e autoridade que tem sido objeto de muito debate no trabalho de Freire¹⁰.

Existe um contraste interessante entre Gramsci e Freire também em relação a outra questão curricular. A peça de Gramsci sobre a escola Unitária coloca importância no que ele vê como as melhores qualidades ‘antiga’ escola clássica, a escola que lhe per-

8 Veja, por exemplo, Paulo Freire in Shor E Freire, p.103; Freire e Macedo, (1995): 377 - 402. p. 394; Freire, 1993, p. 116; Veja também Freire in Gadotti et al, p.50;

9 Veja, por exemplo, a antologia, Gramsci, 1998, pp. 70-74.

10 Para uma discussão produtiva sobre isso, veja see GADOTTI, Moacir. *Pedagogy of Praxis. A Dialectical Philosophy of Education* (Albany: SUNY Press), 1996.

mitiu transcender seu ambiente formativo. Mario Alighiero Manacorda, principal estudioso italiano de Gramsci, argumentou que o que Gramsci forneceu em seus registros sobre a escola unitária é um epitáfio para a antiga escola clássica, um epitáfio comemorando o que era essa escola e o que não pode mais ser uma vez que a realidade social mudou. (BORG e MAYO, 2002 pp.102-103; MANACORDA in GRAMSCI, 1972, p. xxix). Era uma escola que tinha que ser substituída por uma mais em sintonia com a realidade dos tempos de Gramsci. Para Gramsci, no entanto, as reformas que a administração educacional Gentile procurou introduzir (*la riforma Gentile*), com base na divisão absoluta entre escolas clássicas e profissionais, representaram um passo retrógrado e não progressivo: “Será necessário substituir o Latim e o Grego como base da escola formativa, e serão substituídos. Mas não será fácil implantar o novo assunto ou assuntos em uma forma didática que dê resultados equivalentes em termos de educação e formação geral...” (GRAMSCI, 1971, pp.39-40). Destacando os aspectos da ‘velha escola’ mais possíveis de serem salvaguardados está de acordo com uma característica constante dos escritos culturais de Gramsci, a saber, sua defesa da necessidade de grupos subalternos¹¹ para obter os meios para apropriar criticamente formas e conhecimentos culturais de ‘alto status’ estabelecidos com o objetivo de passar das margens para o centro.

Isso representa um ponto de contraste importante com Freire em cujo trabalho a ênfase é colocada, quase que exclusivamente, no popular, com raras alusões a ‘alto sta-

tus’, exceto por discussões sobre linguagem padrão versus dialeto. Isso é verdade não apenas para seus escritos sobre a educação popular, mas também para os escritos de pesquisadores simpatizantes, combinando percepções teóricas com dados empíricos (O’CADIZ et al, 1998) sobre a reforma escolar que ele ajudou a realizar em São Paulo quando lá foi Secretário de Educação. As escolas envolvidas foram, afinal, designadas ‘escolas públicas populares’. E, mesmo assim, Freire sempre insistiu que o popular constitui apenas o ponto de partida do processo educacional. Na literatura sobre essas reformas, encontramos um amplo material sobre o tratamento de temas sociais, derivados dos arredores imediatos dos alunos, que constituem a base dos currículos dessas escolas. No entanto, há pouco material sobre o processo de aprendizagem que ocorre em relação a esses assuntos e suas áreas de conteúdo que, de algum modo, se relacionam com a cultura dominante. A natureza de curta duração das reformas, que foram, até certo ponto, ecoadas em Porto Alegre (GANDIN e APPLE, 2002), pode ter sido a causa de não ter havido tempo suficiente para moderar o entusiasmo inicial por uma abordagem altamente inovadora e revigorante da aprendizagem comunitária com alguma consideração sobre a eficácia desta abordagem em permitir que as crianças pobres da megalópole se apropriem das habilidades e do conhecimento de alta ordem necessário para transcender seu estado de empobrecimento material e impotência. Devido à insistência de Freire de que o popular constitui apenas o ponto de entrada para o conhecimento e não o todo e o fim do processo de aprendizagem, pode-se chegar a algumas considerações perspicazes sobre o ‘currículo público popular’ nas linhas que associamos com Gramsci.

11 Para uma discussão perspicaz sobre a questão dos grupos subalternos e da cultura subalterna com referência à relevância do termo “subalterno” para áreas como o colonialismo, veja o Capítulo 5 em Crehan 2002.

Por outro lado, conforme O’Cadiz et al (1998) demonstram vigorosamente, há muito nas reformas realizadas em São Paulo que podem ser de valor para um processo de desenvolvimento curricular que se baseie nas ideias de Gramsci. A organização do conhecimento em temas generativos extraídos da pesquisa feita por professores e colaboradores realizadas na comunidade nos arredores da escola pode ajudar a “tornar a cultura popular uma característica integral do processo de aprendizagem, onde o foco não se baseia unicamente na palavra escrita, uma limitação dos escritos culturais (incluindo cultura popular) de Gramsci”. O interesse disso tudo seria desenvolver uma educação ‘pública popular’ radicalmente democrática, com caráter nacional e internacional.

Referências

- ALLMAN, Paula. *Revolutionary Social Transformation Democratic Hopes, Political Possibilities and Critical Education* (Massachusetts: Bergin & Garvey), 1999.
- ALLMAN Paula and WALLIS, John, ‘Challenging the Postmodern Condition: Radical Adult Education for Critical Intelligence’ in *Adult Learning Critical Intelligence and Social Change*, eds. Marjorie Mayo and Jane Thompson (Leicester: NIACE), 1995.
- ALLMAN, Paula and MAYO, Peter (1997), ‘Freire, Gramsci and globalisation: some implications for social and political commitment in adult education’ in *Crossing Borders breaking boundaries - research in the education of adults. Proceedings of the 27th Annual SCUTREA Conference*, eds. Paul Armstrong, Nod Miller and Miriam Zukas (London: Birkbeck College, University of London), 1997.
- ARONOWITZ, Stanley. ‘Freire’s Radical Democratic Humanism’ in *Paulo Freire. A Critical Encounter*, eds. Peter McLaren and Peter Leonard (New York and London, UK: Routledge), 1993.
- BETTO, Frei and FREIRE, Paulo. *Una Scuola Chiamata Vita* (Bologna: EMI), 1986.
- BORG, Carmel and MAYO, Peter. ‘Gramsci and the Unitarian School. Paradoxes and Possibilities’ in *Gramsci and Education*, eds. Carmel Borg, Joseph A. Buttigieg and Peter Mayo (Lanham, MA: Rowman & Littlefield), 2002.
- BROCCOLI, Angelo. *Antonio Gramsci e l’Educazione come egemonia* (Firenze: La Nuova Italia), 1972.
- CREHAN, Kate. *Gramsci, Culture and Anthropology* (Berkeley: University of California Press), 2002.
- ESCOBAR, Miguel, Fernandez, Alberto L and GUEVARA-NIEBLA, Gilberto, with FREIRE, Paulo. *Paulo Freire on Higher Education. A Dialogue at the National University of Mexico*, (Albany: SUNY Press), 1994.
- FOLEY, Griff. ‘Adult Education and Capitalist Reorganisation’, *Studies in the Education of Adults*, 26 no. 2: 121 –143, 1994.
- FOLEY, Griff. *Learning in Social Action. A Contribution to Understanding Informal Education* (London and New York: Zed Books), 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the City* (New York and London UK: Continuum), 1993.
- FREIRE, Paulo. ‘Reply to discussants’ in *Freire at the Institute*, eds. Maria Figueiredo Cowen and Denise Gastaldo (London: Institute of Education, University of London, 1995) pp. 63-64, 1995.
- FREIRE, Paulo. ‘A Response’ in *Mentoring the Mentor, A Critical Dialogue with Paulo Freire*, eds. Freire, P (ed.) with James W. Fraser, Donald Macedo, Tanya McKinnon and William T. Stokes (New York: Peter Lang), 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage* (Lanham: Rowman and Littlefield), 1998.
- FREIRE, Paulo and FAUNDEZ, Antonio. *Learning to Question. A Pedagogy of Liberation* (Geneva: World Council of Churches), 1989.
- FREIRE, Paulo and Donald Macedo. ‘A Dialogue: Culture, Language and Race’, in *Harvard Educational Review*, 65, no. 3 : 377 – 402, 1995.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogy of Praxis. A Dialectical Philosophy of Education* (Albany: SUNY Press), 1996.

- GADOTTI, Moacir, FREIRE, Paulo and and GUIMARÃES, Sergio. *Pedagogia: Dialogo e Conflitto*, eds. B.Bellanova and F.Telleri (Torino: Societa` Editrice Internazionale), 1995.
- GANDIN , Luis Armando and Michael Apple. 'Thin versus Thick Democracy in Education: Porto Alegre and the Creation of Alternatives to Neoliberalism' in *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 12, no. 2: 99-116, 2002.
- GRAMSCI, Antonio. *Selections from the Prison Notebooks*, ed. And trans. Quentin Hoare and Geoffrey Nowell Smith (New York: International Publishers), 1971.
- GRAMSCI, Antonio. *L'Alternativa Pedagogica*, ed. Mario Alighiero Manacorda (Florence: La Nuova Italia), 1972.
- GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del Carcere, Edizione Critica*, ed. Valentino Gerratana (Turin: Einaudi), 1975.
- GRAMSCI, Antonio. *The Southern Question*, ed and trans. Pasquale Verdichio (West Lafayette, IN: Bordighera Incorporated), 1995.
- GRAMSCI, Antonio. *Passato e Presente* (Rome: Editori Riuniti), 1998.
- HORTON, Myles and FREIRE, Paulo. *We make the road by walking. Conversations on education and social change* (Philadelphia: Temple University Press), 1990.
- KANE, Liam. *Popular Education and Social Change in Latin America* (London: Latin American Bureau), 2001.
- LARRAIN, Jorge. *The Concept of Ideology* (London, UK: Hutchinson), 1979.
- LARRAIN, Jorge, *Marxism and Ideology* (New Jersey: Humanities Press), 1983.
- MARX, Karl and ENGELS, Freidrich. *The German Ideology*, ed. C. J Arthur (London UK: Lawrence & Wishart), 1970.
- MAYO, Marjorie. *Imagining Tomorrow. Adult Education and Social Transformation* (Leicester: NIACE, 1997), 1997.
- MAYO, Peter. *Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for Transformative Action* (London UK and New York: Zed Books), 1999.
- MAYO, Peter. *Antonio Gramsci and Paulo Freire: some connections and contrasts*. In: Encyclopaedia. Rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione, No.17, pp. 77- Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, 2005.
- MAYO, Peter. "Remaining on the same side of the river": A Critical Commentary on Paulo Freire's Later Work' in *Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*, 22, no. 4: 369-397, 2001.
- O'CADIZ , María del Pilar, WONG, Pia L and TORRES, Carlos Alberto. *Education and Democracy . Paulo Freire, Social Movements and Educational Reform in São Paulo* (Boulder: Westview Press), 1997.
- O'CADIZ, Maria de Pilar. 'Social Movements and Literacy Training in Brazil: A Narrative' in *Education and Social Change in Latin America*, ed. Carlos Alberto Torres (Melbourne: James Nicholas Publishers), 1995.
- SHOR, Ira and FREIRE, Paulo A *Pedagogy of Liberation. Dialogis on Transforming Education* (Westport CT: Bergin & Garvey), 1987.
- WILLIAMS, Raymond *The Long Revolution* (Middlesex: Penguin), 1960
- YOUNGMAN, Frank (1986) *Adult Education and Socialist Pedagogy* (Kent: Croom Helm), 1986.

Recebido em: 10/01/2018

Aprovado em: 15/03/2018