PERSPECTIVA
REVISTA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Volume 44, n. 2 – p. 01 – 25, abril/jun. 2026 – Florianópolis

eISSN 2175-795X

A experiência de Moscou e Viena: uma "virada" no pensamento político e pedagógico de Gramsci

Luciana Pedrosa Marcassa
Gianni Fresu

Resumo

No período em que Gramsci viveu em Moscou e Viena (de junho de 1922 a maio de 1924), o intelectual sardo teve contato com as experiências políticas e pedagógicas da recém-criada URSS e com um conjunto de reformas de inspiração socialista, em particular, a reforma escolar realizada em Viena pelo Partido Social-Democrata Operário da Áustria. Essas experiências, somadas à percepção das contradições e dificuldades vividas nesses países e de uma distanciada avaliação crítica de toda a tradição do movimento socialista na Itália, teriam provocado uma verdadeira "virada" e um profundo amadurecimento teórico e político no autor em relação às ideias e posições por ele sustentadas até então, especialmente em relação à organização do partido, à necessidade de formação de quadros dirigentes, à questão da hegemonia e, consequentemente, ao problema da elevação cultural das massas e ao papel da escola. Neste texto, objetivamos explorar como essas experiências marcaram o pensamento de Gramsci em relação ao tema da educação e da hegemonia, notadas em seus escritos jornalísticos, cartas, correspondências e, também, nos Cadernos do Cárcere. Com base em fontes primárias e secundárias, incluindo estudos biográficos e trabalhos acadêmicos sobre o pensamento de Gramsci, este artigo argumenta que o seu envolvimento com os debates e as inovações educacionais com que se deparou em Moscou e Viena o levou a desenvolver uma concepção abrangente de educação e a formular uma teoria original da escola como instituição central na construção e manutenção da hegemonia.

Palavras-chave: Antonio Gramsci. Educação. Hegemonia. Pedagogia socialista.

Luciana Pedrosa Marcassa
Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil
E-*mail*: lumarcassa@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-5313-1002

Gianni Fresu
Università Degli Studi di Cagliari, UNICA, Itália
E-*mail*: giovanni.fresu@unica.it
https://orcid.org/0009-0006-1619-2854

Recebido em: 16/03/2026
Aprovado em: 16/09/2026

CC BY

http://www.perspectiva.ufsc.br
http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2026.e111372

Abstract

The Moscow and Vienna experience: a "turning point" in Gramsci's political and pedagogical thought

Between June 1922 and May 1924, while living in Moscow and Vienna, Antonio Gramsci encountered both the political and pedagogical experiments of the newly established Soviet Union and a range of socialist-inspired reforms, most notably the educational reforms implemented in Vienna by the Austrian Social Democratic Workers’ Party. These experiences, together with his awareness of the contradictions and challenges faced by those societies and his critical reassessment of the Italian socialist tradition, appear to have marked a decisive turning point in his intellectual and political development. This period contributed to a significant reformulation of his views on party organization, the formation of political leadership, the question of hegemony, and, consequently, the cultural advancement of the popular classes and the role of schooling in that process. This article examines the ways in which these experiences informed Gramsci’s reflections on education and hegemony, as expressed in his journalistic writings, correspondence, letters, and later in the Prison Notebooks. Drawing on both primary and secondary sources, including biographical studies and scholarship on Gramsci’s thought, this article argues that his engagement with the debates and educational innovations he encountered in Moscow and Vienna led him to develop a comprehensive conception of education and to formulate an original theory of the school, as a central institution in the construction and maintenance of hegemony.

Keywords:
Antonio Gramsci.
Education.
Hegemony.
Socialist pedagogy.

Riassunto

L'esperienza di Mosca e Vienna: una "svolta" nel pensiero politico e pedagogico di Gramsci

Durante il periodo trascorso tra Mosca e Vienna (da giugno 1922 a maggio 1924), Gramsci entrò in contatto con le esperienze politiche e pedagogiche della neonata URSS e con una serie di riforme di ispirazione socialista, in particolare colla riforma scolastica attuata a Vienna dal Partito Operaio Socialdemocratico Austriaco. Queste esperienze, unite alla consapevolezza delle contraddizioni e delle difficoltà riscontrate in questi paesi e ad una valutazione critica e distaccata dell'intera tradizione del movimento socialista in Italia, avrebbero rappresentato una vera e propria svolta ed una profonda maturazione teorica e politica dell'autore rispetto alle idee e alle posizioni che aveva sostenuto fino ad allora, soprattutto in merito all'organizzazione del partito, alla necessità di formare quadri dirigenti, alla questione dell'egemonia e, di conseguenza, al problema dell'elevazione culturale delle masse e al ruolo della scuola. In questo testo, ci proponiamo di esplorare come queste esperienze abbiano plasmato il pensiero di Gramsci sui temi dell'educazione e dell'egemonia, così come emerge dai suoi scritti giornalistici, dalle lettere, dalla corrispondenza ed anche dai Quaderni del Carcere. Basandosi su fonti primarie e secondarie, tra cui studi biografici e opere accademiche sul pensiero di Gramsci, questo articolo sostiene che il suo coinvolgimento nei dibattiti e nelle innovazioni pedagogiche incontrati a Mosca e Vienna lo abbia portato a sviluppare una concezione complessiva dell'educazione ed a formulare un'originale teoria della scuola come istituzione centrale nella costruzione e nel mantenimento dell'egemonia.

Parole chiave:
Antonio Gramsci.
Educazione.
Egemonia.
Pedagogia socialista.

Introdução

Quem conhece a biografia de Antonio Gramsci sabe que ele viveu em Moscou de 2 de junho de 1922 até o final de novembro de 1923. Sua missão era participar da II Conferência do Executivo alargado do Comintern (organização da Terceira Internacional Comunista) e, depois, representar o Partido Comunista da Itália (PCdI) junto ao *Presidium* do Comitê Executivo da Internacional Comunista (Ceic). Ele deveria regressar à Itália no início de 1923, após o encerramento do IV Congresso da Internacional Comunista (IC). Entretanto, o cenário de instabilidade política e a onda de perseguições e prisões iniciadas na Itália, a mando de Mussolini, que afetaram diretamente o PCdI, a começar por seus dirigentes, levaram o partido a mudar os planos e manter Gramsci distante da Itália. De Moscou, Gramsci deveria ter se transferido para Berlim, mas acabou indo para Viena, em 3 de dezembro de 1923, onde permaneceu até maio de 1924.

O presente estudo, voltado à investigação das concepções de Gramsci sobre a educação e a escola registradas em cartas, correspondências, escritos jornalísticos e nos *Cadernos do Cárcere*, pretendia cobrir apenas a experiência de Moscou, tendo em vista a relevância dos debates políticos e culturais travados naquela sociedade nos anos posteriores à Revolução Russa. Como afirma Maria Luisa Righi (2011, p. 1005):

> [...] Não é difícil imaginar quanta emoção o país dos Sovietes poderia despertar no teórico dos Conselhos, no animador do Instituto de Cultura Proletária, uma seção do Proletkult de Moscou, no militante italiano que havia deixado seu país devastado pela violência fascista, no intelectual curioso sobre todos os aspectos da vida e dos homens [...] quão central foi a experiência russa, o conhecimento direto do debate político-cultural que ocorreu entre os líderes soviéticos (tradução dos autores).

Durante sua estadia em Viena, por seu turno, Gramsci também desenvolveu importantes atividades políticas e organizativas, a partir das quais sistematizou uma proposta de divulgação e elevação cultural das massas que lhe permitiu refletir sobre o problema da educação e da escola. Além disso, de acordo com Giovanni Somai (1979), o intelectual sardo elaborou propostas a respeito da formação dos quadros revolucionários e produziu uma avaliação crítica e distanciada da herança política dos partidos socialistas na Itália, maturando ideias sobre as debilidades organizativas do PCdI, questões que o conduziram a aprofundar suas reflexões sobre o problema da hegemonia e também da educação das massas. Em vista disso, a incorporação do período de Viena foi indispensável ao exame das questões que almejamos discutir.

Perseguindo a hipótese de que, do ponto de vista de suas ideias e formulações sobre educação e escola, o período de Moscou e Viena (de junho de 1922 a maio de 1924) foi importante e fértil para o desenvolvimento de uma ampla concepção de educação e a elaboração da proposta da Escola Unitária. Com base em fontes primárias e secundárias, incluindo estudos biográficos e pesquisas sobre o pensamento de Gramsci, neste texto, argumentamos que o seu envolvimento com os debates

e as inovações educacionais com que se deparou em Moscou e Viena o levou a desenvolver uma concepção abrangente de educação e a formular uma teoria original da escola como instituição central na construção e manutenção da hegemonia.

A maturação desses debates e experiências teria permitido ao "[...] intelectual curioso sobre todos os aspectos da vida e dos homens [...]" (Righi, 2011, p. 1005) prestar contas da herança política e cultural italiana e *traduzir*, nos seus próprios termos, isto é, no plano filosófico e político, as ideias, experiências e propostas da *Escola Única do Trabalho*, desenvolvida pela Pedagogia Soviética, e da *organização da Escola Única*, oriunda da reforma escolar austríaca, para a especificidade da realidade italiana de seu tempo. Essas referências, somadas à autonomia intelectual do autor e à sua capacidade de elaborar ideias próprias e análises originais, resultaram na formulação da *Escola Unitária* e numa ampla visão de educação, profundamente articulada às relações de hegemonia. Assim, o princípio de que a escola deve formar *intelectuais* não apenas no sentido do saber, ou seja, como especialização técnica e científica, mas como função dirigente, isto é, como desenvolvimento da capacidade humana de dirigir-se na vida, concorre para o processo de formação, organização e elevação cultural dos grupos e classes subalternas – e não apenas para tomar o poder, mas também para superar sua condição de subalternidade, organizar-se e dirigir uma nova sociedade.

Gramsci em Moscou: o amadurecimento da concepção de hegemonia

Segundo Peter Thomas (2019), no período em que esteve em Moscou, Gramsci assumiu uma série de responsabilidades, em variadas comissões de caráter internacional. Viajou para concentrações de trabalhadores distantes da capital, nas quais tomou contato com a realidade de recuperação da sociedade pós-guerra civil e com a construção do socialismo em regiões distantes daquelas conhecidas pelos dirigentes políticos. Além disso, manteve contato com as iniciativas do Proletkult[1] (a partir do qual foram elaboradas as concepções de educação e cultura da então moderna sociedade soviética) e participou de uma conversa privada com Lênin.[2] Segundo o autor, o período de Moscou "[...] foi decisivo para sua evolução teórica posterior e desenvolvimento de uma nova concepção da hegemonia nos *Cadernos*" (Thomas, 2019, p. 183).

[1] Nesta ocasião, segundo Righi (2011), Gramsci teve a oportunidade de conhecer pessoalmente Lunatcharski, primeiro diretor do Comissariado do Povo para a Educação e Cultura (Narkompros), que foi fundado em 1917 e herdou a estrutura do antigo Ministério da Educação Pública e do Comitê de Educação do Estado. Anatoli Vassilievitch Lunatchárski foi um dos mais notáveis dirigentes bolcheviques da Revolução Russa. Desenvolveu, além da função de direção do Narkompros, uma imensa atividade como historiador e crítico de literatura e de arte, além de uma produtiva atividade como jornalista. Teve uma atuação determinante na formulação das concepções sobre cultura proletária e na construção do Proletkult, referências que se tornaram centrais no campo da arte e da cultura marxistas e influenciaram os processos revolucionários das décadas de 1920 e 1930. Teve ainda uma participação significativa na elaboração da Pedagogia Socialista, atuando diretamente nas polêmicas e intervindo nos debates pedagógicos do campo educacional soviético. Para maiores informações, consulte-se Lunatchárski (2018).

[2] De acordo com a biografia da família Schucht (Gramsci Jr., 2014), os temas discutidos na ocasião desse encontro entre Gramsci e Lênin foram: a especificidade do sul da Itália, a situação dentro do Partido Socialista Italiano e a possibilidade de sua fusão com o Partido Comunista.

Em Moscou, a delegação italiana, composta por Gramsci, Bordiga, Graziadei e Ambrogi (que já se encontrava na cidade), realizou diversas reuniões com os líderes da IC, antes mesmo da abertura do Plenário. Mas, após algumas semanas de sua chegada, Gramsci se mostra esgotado e se afasta das atividades políticas para tratamento de saúde. Assim, em meados de julho, ele foi internado em uma clínica de recuperação, a famosa Serebrjanij (Floresta de Prata), situada próximo a Moscou.

A fragilidade de sua condição não impediu que, entre idas e vindas, Gramsci se envolvesse com várias reuniões e congressos. O estudo de Alessandro Carlucci e Caterina Balestreri (2015), corroborado por Righi (2011), recupera esse intenso engajamento de Gramsci nas diversas atividades políticas de que fora incumbido durante as primeiras semanas em Moscou: assinou, em 3 de agosto de 1922, o cartão pessoal que atesta sua participação como delegado da XII Conferência do Partido Bolchevique, com voto consultivo; em 6 de agosto, participou da reunião do *Presidium* do Ceic; de 4 a 7 de agosto, acompanhou a XII Conferência do Partido Comunista Russo (bolchevique); em 7 de agosto, discursou durante a quinta sessão dessa Conferência, entre outros compromissos e participações.

As correspondências trocadas com os dirigentes do PCdI nesse período reforçam esse intenso e rico período de atividades e ainda revelam ter sido esse um momento de profunda maturação de ideias, de reflexão sobre os métodos de atuação política e de afirmação e revisão de seus posicionamentos. Dentre os debates, segundo Thomas (2019, p. 181), destaca-se a elaboração de seu conceito de hegemonia, decorrente do processo de formulação de uma "nova orientação estratégica fundamental". Dois documentos revelam esse curioso movimento: no primeiro, destinado ao Comitê Executivo do PCdI, de 23 de junho de 1922, e assinado por Zinoviev e Gramsci, afirmava-se que "O momento atual é o mais favorável para lançar o lema de um 'governo operário' entre as massas e para tomar a iniciativa na luta contra o fascismo da forma mais enérgica possível" (Gramsci, 2009, p. 195, tradução dos autores). Neste último documento, Gramsci se posiciona ao lado da IC em defesa da frente única do governo operário,[3] embora reconhecesse as debilidades do Partido Socialista Italiano (PSI) e já demonstrasse uma preocupação com o possível fortalecimento do movimento fascista na Itália. Isso porque a IC tensionava o PCdI para que construísse uma aliança com os socialistas e outras organizações do movimento operário italiano, mas o PCdI, sob a liderança de Bordiga (e em respeito às decisões do Congresso de Roma, realizado em março de 1922), rejeitava a coalisão com os socialistas reformistas e desconfiava da liderança encabeçada por Giacinto Serrati.

[3] Tal posição foi acolhida no interior do grupo ordinovista, de tal modo que a palavra de ordem da "Frente única e da luta pelo governo dos operários e camponeses" foi publicada como manchete da primeira página de *L'Ordine Nuovo* II, n. 177, de 27 de junho de 1922.

Esses posicionamentos aparecem em várias correspondências, com destaque para o documento de 28 de agosto de 1922, dirigido a Zinoviev, presidente da IC, escrito por Ambrogi e aprovado por Gramsci – que se encontrava internado na clínica Serebrjanij –, no qual se problematiza a questão da aliança com os socialistas e alerta-se para os perigos iminentes:

> Os eventos recentes alteraram profundamente a situação na Itália. A greve geral foi de enorme importância. Ela comprova: I – A eficácia da campanha realizada pelo PCI há um ano pela greve geral, que finalmente prevaleceu graças a ela, apesar da campanha pacifista da coligação de todos os outros autoproclamados partidos revolucionários. [...] Serrati continua seu jogo no mais pérfido mal-entendido. Ainda tentado pela esperança de um possível acordo com os reformistas, o congresso socialista é adiado, e enquanto isso a controvérsia com os reformistas enfraquece e já não se fala em cisão. [...] A facção Maffi também não possui capacidade organizacional nem autoridade interna para impedir essa dispersão. Por outro lado, não devemos deixar escapar o que o momento nos oferece: qualquer atraso é prejudicial. Com base na experiência recente, as massas estão se orientando para nós: devemos ir ao encontro delas. O Partido Italiano deve lançar um manifesto convidando-as a se unirem sob nossa bandeira. [...] A situação é extremamente grave e repleta de incógnitas. [...] Mussolini, em entrevista, embora negando por ora uma marcha militar fascista sobre Roma, deixa claro que todos os meios técnicos para tal fim estão preparados; o manifesto fascista fala de uma grande ação definitiva iminente; na Câmara dos Deputados e no Senado, há repercussões a favor da ditadura, certamente não proletária. Talvez estejamos às vésperas de eventos cujo significado não pode ser previsto. Nessas condições, valorizar forças hipotéticas significa contribuir para a traição do proletariado, favorecendo a possibilidade de que ele se alinhe sob as bandeiras de falsos revolucionários. E, por outro lado, o Partido Comunista não pode renunciar – sob pena de sua desvalorização – às responsabilidades do momento. É preciso fazer uma declaração clara: só uma força revolucionária no país tem capacidade para liderar o proletariado, o Partido Comunista, e sem hesitação, sem demora, devemos convidar o proletariado a unir-se a nós, abandonando o reformismo e aqueles que, com suas hesitações, foram responsáveis por suas derrotas até agora, mais do que os próprios reformistas. (Gramsci, 2009, p. 231-233, tradução dos autores).

Em 30 de agosto de 1922, Gramsci retorna a Moscou para participar, juntamente com Graziadei, da sessão do *Presidium* do Ceic, realizada em 1º de setembro. Antes da reunião, os dois delegados foram recebidos por Zinoviev, que reiterou aos italianos o completo desacordo da Internacional em relação à conduta do PCdI. Ambrogi sugeriu a Gramsci a possibilidade de retirada da delegação, mas Gramsci não concordou. Assim, na reunião, o intelectual sardo apresentou um relatório sobre a greve geral convocada pela Aliança Trabalhista no mês anterior e resistiu às críticas dirigidas aos italianos, mantendo um posicionamento firme em um ambiente tenso e disputado.

Após novo afastamento, o retorno de Gramsci a Moscou se deu em 29 de setembro, quando ele compareceu à reunião plenária e discursou na sessão restrita sobre a questão italiana. Entre os ciclos de internação, a documentação disponível dá conta de um intenso trabalho de representação política, debates e amadurecimento de posições que, nos anos seguintes, levariam Gramsci a refletir criticamente sobre as posições do partido e a importância da situação específica da Itália diante das orientações da IC, tal como atestam os pesquisadores:

> Está confirmada – e mais definida – a tendência a ver o período russo como muito mais denso de experiências ativas do que se pensava até algumas décadas atrás: em particular, mesmo nos primeiros meses na Rússia, Gramsci, apesar de todas as difíceis condições de saúde,

> trabalhou e manteve contatos significativos com a vida política do Partido Comunista Russo (bolchevique) e da Rússia soviética, bem como com a IC. Isso ajuda a compreender, entre outras coisas, de que modo Gramsci pôde amadurecer certa familiaridade com "fatos conhecidos em âmbito restrito do partido bolchevique", "pouco conhecidos ou desconhecidos pelos companheiros italianos" (Bergami 1991, 120-1): familiaridade que, como demonstrou há alguns anos Giancarlo Bergami, emergirá no início de 1924 durante os debates internos do Partido Comunista da Itália, relativos às duras controvérsias entre os líderes bolcheviques e a formação de um novo grupo dirigente para o partido italiano (Carlucci, Balestreri, 2015).

É nesse contexto que Gramsci expressará, de modo corajoso, a opinião de que o PCdI era o único partido verdadeiramente revolucionário capaz de reunir todas as condições para dirigir o proletariado italiano, submetendo à sua liderança, bandeira, táticas e métodos o conjunto dos demais partidos e organizações ligados ao movimento operário italiano. Trata-se de uma primeira aproximação ao entendimento da hegemonia como direção de um partido sobre os demais partidos e organizações de trabalhadores, uma lição não apenas de método, mas também de compreensão do papel dirigente e organizativo do PCdI sobre o movimento operário na Itália. Não obstante, Gramsci reconheceria, posteriormente, os equívocos da orientação bordiguiana e trabalharia, no contexto da formação do novo grupo dirigente do PCdI, para reaproximar o partido das posições da IC, tal como documentado nas correspondências de 1924 e 1925.

A elaboração da concepção de hegemonia, portanto, ainda que nunca completa e acabada, parece fundamental para situar o lugar e o sentido da educação como *reforma intelectual e moral*, como processo de construção de um novo senso comum, como um programa de elevação política e civilizatória, isto é, como condição para a transformação da sociedade que se inicia na ação e organização dos trabalhadores e subalternos em uma determinada direção. O contato de Gramsci com a experiência soviética e as discussões no interior dos círculos bolcheviques levaram-no a perceber que a hegemonia se expressava não apenas nos meios diretamente políticos, mas também nas relações sociais, éticas e culturais. Vejamos como essas noções e ideias atravessam o debate sobre a educação e a escola.

O encontro com a pedagogia socialista

Um fato relevante do período de Moscou é que, no sanatório Serebrjanij, Gramsci conhece, primeiramente, Eugenia (irmã de Giulia, sua futura esposa), que ali estava hospitalizada. Ambas, Eugenia e Giulia (que ele viria a conhecer apenas em setembro de 1922), eram filhas de Apollon Schucht, amigo de Lênin (os dois se conheceram em Samara, por volta de 1890), um aristocrata que aderira aos ideais revolucionários ainda quando era estudante da Escola de Cavalaria, por volta de 1879 (Gramsci Jr., 2014).

Eugenia conhecia bem o italiano, pois vivera alguns anos na Itália, para estudar belas-artes. Em 1911, terminou a Academia de Belas-Artes e foi ensinar em Varsóvia. Em 1912, contraiu

tuberculose, vivia completamente sozinha e não pôde continuar trabalhando. Assim, em 1913, mudou-se para Ivanovo, onde trabalhava a outra irmã, Anna. Juntou-se a elas a mãe, que foi em socorro da filha adoentada. Em 1915, quando Giulia termina o conservatório de música em Roma, Eugenia já trabalhava como professora primária em Moscou, tendo atuado junto aos bolcheviques no interior do Narkompros e como membro da Escola Única do Trabalho. Participou, ainda, da fundação do novo Sindicato dos Trabalhadores da Educação.

Segundo uma carta de Giulia a Khruschev, de 1964, mencionada na biografia de Gramsci Jr. (2014) sobre a família Schucht:

> [Eugenia] iniciou seu enorme trabalho bolchevique em Moscou, em 1917. Durante a sabotagem aos professores que abandonaram as escolas primárias da cidade, ela lutou e continuou a trabalhar com crianças. Depois, no Narkompros, no qual foi membro do Conselho da Escola Unificada do Trabalho e ajudou a fundar o novo Sindicato dos Trabalhadores da Educação (Giulia, 1964 *apud* Gramsci Jr., 2014, p. 120, tradução dos autores).

De acordo com a biografia de Gramsci Jr., o ano mais frutífero de Eugênia foi 1918, quando ela colaborou com Nadezhda Krupskaya, esposa de Lênin, no Comissariado do Povo para a Educação (Narkompros), que era liderado por Lunacharski e que havia sido transferido de Petrogrado para Moscou em 28 de março de 1918. A esse respeito, Eugenia relembra que:

> A nova escola soviética precisava ser criada; novos corpos docentes estavam sendo formados, e a unidade que os uniria firmemente. Trabalhei para esse objetivo no Comissariado, como membro do colegiado da Escola Única do Trabalho, vice-chefe da seção de educação social e secretária do Comitê Executivo do recém-formado Sindicato dos Trabalhadores da Educação. Essa atividade era combinada com o trabalho com a juventude. Assim, em dezembro de 1918, fui delegada no Primeiro Congresso de Jovens estudantes da Região Sudoeste, em Smolensk. No congresso, conseguimos fundar uma célula sólida da União da Juventude Proletária e Camponesa, o futuro Komsomol (Eugenia *apud* Gramsci Jr., 2014, p. 120-121, tradução dos autores).

Durante esse período, experimentos e inovações ousados estavam sendo realizados no sistema escolar soviético: todos os alunos tinham que dedicar grande parte do seu tempo ao trabalho manual, e muitos livros escolares antigos foram proibidos. Apesar das dificuldades enfrentadas, a educação pública na Rússia soviética fez grandes progressos: graças à assistência social para crianças – a exemplo da introdução de refeições quentes gratuitas para todos os alunos durante o horário escolar e a criação de inúmeras creches –, a educação tornou-se acessível a crianças de todas as classes sociais. A partir de 1918, fruto dos esforços de Krupskaya, o analfabetismo na Rússia começou a diminuir significativamente, e Eugênia fazia parte dessa construção.

Portanto, é presumível que Gramsci e Eugênia, durante os momentos em que estiveram juntos no sanatório Serebrjanij, tenham conversado sobre essa experiência, até porque Gramsci manifestava interesse pelo problema da educação e da cultura desde muito jovem[4] (Meta, 2025).

Exemplos de suas inquietações diante da questão educativa e escolar aparecem nas *Cartas* e também nos *Cadernos do Cárcere*. O contato e a interlocução não somente com Eugenia, mas também com Lênin, Krupskaya, Lunatcharski e outros, foram seguramente inspiradores para suas reflexões. Ademais, é provável que Gramsci tenha conhecido de perto essas escolas, além de, como é notável, dedicar uma profunda atenção ao debate, amplamente difundido na Europa e nos Estados Unidos, sobre os avanços da chamada "Escola Nova"[5] e da temática do trabalho como princípio educativo.

A emergência do *trabalho* como princípio educativo da escola não era uma novidade no ambiente da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), tampouco da Áustria, palco de iniciativas pioneiras de renovação escolar, mas um assunto emergente naquele momento histórico. Porém, diferentemente da abordagem da Escola Nova, a Pedagogia Soviética elaborou a sua própria concepção de trabalho como princípio educativo da escola.

A fundação do Estado socialista pós-revolução tinha muitos desafios a enfrentar, entre os quais a ruptura definitiva com a ordem feudal, o que exigia uma mudança – não só econômica e política, mas também sociocultural – capaz de desenvolver as potencialidades humanas e produtivas daquela sociedade. Portanto, a necessidade de um novo ordenamento institucional da educação e da escola era uma prioridade diante do elevado grau de analfabetismo entre as camadas urbanas e camponesas, em um contexto de muita desigualdade, miséria e fome.

Com a tomada do poder pelos bolcheviques, foi criado o Comissariado do Povo para a Educação e Cultura (Narkompros), considerado a primeira iniciativa da URSS na direção de reorganizar o sistema educacional para a promoção do novo homem almejado pelos ideais socialistas. Por meio do trabalho de Lênin, Lunatcharski, Krupskaya, Pistrak, Shulgin e outros, uma nova pedagogia foi concebida, associando formação integral, humanista e laica com o conhecimento e a prática do trabalho e as necessidades da sociedade em construção, cuja primeira sistematização foi apresentada no documento *Declaração sobre os princípios fundamentais da escola única do*

[4] Segundo os estudos de Chiara Meta (2025), o interesse de Gramsci pelos temas educacionais aparece desde os escritos juvenis, particularmente numa série de artigos publicados a partir de 1916 na imprensa operária, a exemplo do jornal *Avanti*.

[5] O movimento da "escola nova", também chamada de "escola moderna", "escola ativa" ou "escola progressista", surge no final do século XIX e se fortalece no início do século XX, no período entre guerras, colocando a questão do trabalho como um elo entre a escola e a vida. Tais experiências ocorreram principalmente na Europa central e nos EUA, encabeçadas por estudiosos que buscavam compreender melhor a psicologia infantil, para alterar a lógica da escola tradicional, caracterizada por eles como disciplinadora, repressiva, conteudista e repetitiva.

trabalho, datado de 1918. Neste documento, os soviéticos expõem claramente o que significa a escola ser *única* e *do trabalho*:

> Significa que todo o sistema de escolas regulares, do jardim de infância até a universidade, constitui em si uma única escola, uma única escada contínua. Isto significa que todas as crianças devem entrar em um único e mesmo tipo de escola, e começar sua educação igualmente; significa que todas elas têm direito a avançar pela escada até seus níveis mais altos. [...] Entretanto, o conceito de escola única não pressupõe necessariamente sua uniformidade. [...] A própria juventude tem inclinações e talentos claramente diferentes. [...] Portanto, com determinada idade, mais ou menos 14 anos, aceita-se na escola a divisão em alguns caminhos ou agrupamentos. [...] A nova escola deve ser do *trabalho*. [...] A exigência da introdução do trabalho como fundamento do ensino é colocada por duas razões completamente diferentes, ainda que o resultado delas facilmente se junte. A psicologia é o primeiro fundamento e nos ensina que apenas algo assimilado ativamente é verdadeiramente assimilado. [...] Deste ponto de vista, o princípio do trabalho conduz a um conhecimento criativo, vivo e ativo do mundo. [...] Outra fonte da tendência para a moderna e avançada escola do trabalho é o desejo imediato do estudante em familiarizar-se com aquilo que mais ele precisa na vida, com aquilo que nos tempos atuais joga papel dominante nela, com o trabalho na agricultura e nas empresas em todas as suas diferentes formas. É preciso considerar, entretanto, que se nós de forma alguma somos contra a educação técnica especial para as idades mais avançadas, nós protestamos energicamente contra qualquer estreitamento específico do círculo da educação do trabalho nos níveis mais elementares da escola única, ou seja, pelo menos até a idade de 14 anos. [...] o objetivo da escola do trabalho de forma alguma é o treinamento para este ou aquele ofício, mas a educação politécnica, que dá às crianças, na prática, o conhecimento dos métodos de todas as mais importantes formas de trabalho, em parte na oficina escolar ou na fazenda escolar, em parte nas fábricas, usinas e semelhantes (Krupskaya, 2017e, p. 287-290).

O projeto da escola soviética pressupunha, ainda, a educação da vontade, do caráter, da solidariedade e a valorização da auto-organização dos estudantes e professores. A escola deveria estabelecer um vínculo com a realidade dos alunos e suas famílias, a fim de tornar-se um centro cultural para o bairro. Na concepção da Escola Única do Trabalho, o conhecimento é algo vivo, e não abstrato ou divorciado da vida, ou seja, um conhecimento profundamente articulado aos fenômenos estudados e à organização do trabalho, da economia e da sociedade.

Em seu texto *Educação pública e democracia* (escrito em 1915 e publicado em 1917), Krupskaya demonstra que acompanhava de perto os avanços da Escola Nova em relação à escola de ensino (tradicional, livresca, isolada da vida e de sua relação com o trabalho), mas deixa claro seus limites e denuncia suas reais inclinações:

> Essas escolas mais se assemelham com internatos, tanto pelos seus objetivos, como pela sua estrutura. O estilo de vida nas escolas "novas" é completamente burguês. O ambiente social é extremamente artificial. A atmosfera artificial do internato rural pode ser melhor do que a atmosfera de estagnação do liceu, mas é inútil, frequentemente mais liberal do que a atmosfera de uma família burguesa, mas um internato, mesmo sendo razoavelmente organizado, continua a ser um internato, isto é, ele isola o estudante da vida real, restringe a esfera das impressões sociais e de vivências do estudante. O papel do trabalho físico no internato rural é reduzido a fins puramente pedagógicos e de higiene: fortalecimento da saúde, desenvolvimento de habilidades físicas, perspicácia, curiosidade. [...] Os estudantes dos "internatos rurais" estão sendo preparados para "profissões intelectuais superiores", eles não vão viver do trabalho físico, os professores e estudantes sabem disso e, por isso, seu relacionamento com o trabalho físico é para eles mais um relacionamento lúdico, esportivo. Assim, dá-se pouca atenção para que os estudantes se familiarizem com os mais diferentes ramos da produção e compreendam a produção social em geral. O ensino politécnico não

> constitui o objetivo dos internatos rurais. O isolamento da vida impede os estudantes de estudar, na realidade, as relações sociais. [...] Crescidos em uma atmosfera artificial, os estudantes dos internatos rurais também fazem trabalhos úteis [...], mas entendem perfeitamente que a alface que eles cultivam e depois vendem para a cozinheira do internato provavelmente não formará neles um sentimento de solidariedade com a massa de milhões de trabalhadores que são formados pela participação verdadeira no trabalho produtivo. [...] Internato rurais, do ponto de vista educacional, em sua grande parte, são organizados de modo racional, mas pelos seus objetivos e espírito são escolas que atendem às necessidades específicas de alguns setores da burguesia. A democracia operária vai aproveitar sua experiência pedagógica, mas vai construir suas próprias escolas de uma forma diferente (Krupskaya, 2017a, p. 55-57).

Para a pioneira da Pedagogia Soviética, a "escola do trabalho" que vinha sendo posta em prática pelas experiências de Escola Nova, sobretudo na forma de internatos rurais, abordava o trabalho de modo artificial. Para ela,

> [...] o objetivo das escolas novas é atender às necessidades do Estado com camadas de funcionários administrativos superiores com iniciativa, inteligência e formação; atender às necessidades da burguesia por gestores capacitados nas empresas industriais. A necessidade de tal camada de elite é posta pelo rápido desenvolvimento do imperialismo (Krupskaya, 2017a, p. 54).

E finaliza dizendo que:

> Enquanto a organização da questão escolar estiver nas mãos da burguesia, a escola do trabalho será um instrumento dirigido contra os interesses da classe operária. Apenas a classe operária pode fazer da escola do trabalho um instrumento de transformação da sociedade moderna (Krupskaya, 2017a, p. 60).

Diante disso, Krupskaya explicita a concepção de "trabalho" adotada pela Pedagogia Soviética, segundo a qual a escola tem o dever de estimular o desejo da criança de transformar o trabalho produtivo em *trabalho necessário para todos.* A escola não deve apenas fornecer as habilidades gerais de trabalho, mas também promover a compreensão dos processos de trabalho, da unidade entre teoria e prática, da interdependência dos conhecimentos, considerando a ampla articulação entre as relações sociais, econômicas e políticas, de modo que se pudesse aprender a viver e a trabalhar coletivamente tendo em vista os objetivos do socialismo.

> O mais importante, o que deveria ser diferente na escola socialista em comparação com a escola atual [Escola Nova] é o fato de que a única finalidade da escola é a possibilidade do desenvolvimento multilateral pleno do estudante; ela não deve suprimir a sua individualidade, mas apenas ajudar na sua formação. A escola socialista é uma escola livre, onde não há lugar para o adestramento, quartéis e memorização. [...] E por isso, a segunda característica das escolas deve ser o amplo desenvolvimento do trabalho produtivo das crianças. Atualmente fala-se muito sobre o método do trabalho, mas a escola socialista deve não apenas aplicar o método do trabalho, mas também organizar o trabalho produtivo das crianças. [...] Mas a escola socialista só é concebível em determinadas condições sociais, pois o que a torna socialista não é o fato de ser liderada pelos socialistas, mas sim que suas metas correspondam às necessidades da sociedade socialista (Krupskaya, 2017b, p. 74-76).

Ainda sobre a concepção de trabalho, a autora esclarece a adoção da proposta da educação politécnica, que não é uma matéria específica de ensino, já que "[...] deve impregnar todas as

disciplinas, refletir-se na seleção do material tanto da física como da química, bem como nas ciências naturais e nas ciências sociais [...]", necessitando, para tanto, de "[...] uma articulação mutua dessas disciplinas, e uma ligação delas com as atividades práticas [...]" (Krupskaya, 2017d, p. 151). Em seu texto *Sobre o politecnismo*, publicado em 1929, ela afirma que:

> O Politecnismo é um sistema global na base do qual está o estudo da técnica nas suas diferentes formas, tomadas em seu desenvolvimento e em todas as suas mediações. Isso inclui o estudo das "tecnologias naturais", como Marx chamava a natureza viva, e a tecnologia dos materiais, bem como o estudo dos meios de produção, os seus mecanismos, o estudo das forças motrizes – energética. Isso inclui o estudo da base geográfica das relações econômicas, o impacto dos processos de extração e processamento nas formas sociais do trabalho, bem como o impacto destas em toda a ordem social (Krupskaya, 2017d, p. 151).

Se é verdade que, na perspectiva da Escola Única do Trabalho, a educação politécnica prepara para o trabalho, não é verdade que ela deva desenvolver nos alunos a habilidade de trabalhar individualmente ou apenas para um ofício específico. O que é mais relevante na educação politécnica é que ela se propõe a desenvolver a capacidade para o trabalho coletivo, isto é, a *capacidade de organização para o trabalho*, já que a "[...] base do comunismo é uma excelente organização racional do trabalho social no interesse de todo o coletivo" (Krupskaya, 2017c, p. 86-87). Por isso que o ensino deve acontecer naquelas condições de ampla liberdade para a iniciativa de *auto-organização* dos operários; e, na escola, a auto-organização dos estudantes segue a mesma direção.

Referências a esse debate sobre a necessidade de uma *escola única* e do *trabalho como princípio educativo* da escola e a importância da auto-organização são encontradas nos escritos de Gramsci muito claramente, evidenciando que ele acompanhou de perto esse movimento, que também ocorria na Itália.[6] Tanto no Caderno 12 quanto em notas esparsas encontradas nos Cadernos 4, 5, 7 e 9, podemos ler as considerações críticas do intelectual sardo acerca das experimentações no campo da renovação escolar e suas análises sobre os limites e contribuições das escolas novas.

Uma das evidências aparece no Caderno 9, § 119, em que Gramsci menciona a resenha de G. Ferrando, o qual examina o trabalho de Carleton Washburne, pedagogo americano que tinha visitado a Europa com o objetivo de ver como funcionavam as "escolas progressistas", inspiradas no princípio da autonomia do aluno e na necessidade de satisfazer suas necessidades intelectuais. Nesta nota, Gramsci informa que Washburne descreve doze escolas, cinco na Inglaterra, uma na Bélgica, uma na Holanda, uma na França, uma na Suíça, uma na Alemanha e duas na antiga Tchecoslováquia, diferentes entre si, mas todas animadas por um mesmo espírito renovador, o qual era atenuado, às vezes, pelo velho tronco da escola tradicional, enquanto outras se revestiam de caráter verdadeiramente revolucionário. A partir do relato de Washburne, Gramsci faz sua crítica ao caráter artificial da relação com o trabalho nas escolas modernas, adicionando seu juízo:

[6] Vale lembrar de que a italiana Maria Montessori, uma das principais lideranças do movimento escolanovista, foi designada ao cargo de inspetora-geral das escolas da Itália em 1922.

> A Public School de Oundle, uma das mais antigas escolas inglesas, diferencia-se das escolas do mesmo tipo porque, ao lado dos cursos teóricos de matérias clássicas e científicas, instituiu cursos manuais e práticos. Todos os estudantes são obrigados a frequentar, de acordo com sua escolha, uma oficina mecânica ou um laboratório científico: o trabalho manual é acompanhado do trabalho intelectual e, embora não exista nenhuma relação direta entre os dois, o aluno aprende a aplicar seus conhecimentos e desenvolve suas capacidades práticas (Este exemplo mostra como é necessário definir exatamente o conceito da escola unitária, na qual o trabalho e a teoria estão estreitamente ligados: a aproximação mecânica das duas atividades pode ser um esnobismo. Grandes intelectuais dizem que se divertem trabalhando como torneiros, carpinteiros, encadernadores de livros, etc.; isto não é suficiente para que se possa dizer que sejam um exemplo de unidade entre trabalho manual e intelectual. Muitas destas escolas modernas são precisamente do tipo esnobe, que nada têm a ver, a não ser superficialmente, com a questão de criar um tipo de escola que eduque as classes instrumentais e subordinadas para um papel de direção na sociedade, como conjunto e não como indivíduos singulares) (Gramsci, 2022, p.170-171).

Podemos entender que, na crítica elaborada por Gramsci sobre a Escola Nova, evidencia-se a sua compreensão sobre o *trabalho como princípio educativo* da Escola Unitária, que não é um mero experimento ou diversão, nem a produção propriamente dita das crianças, mas sim uma atividade teórico-prática, um eixo a partir do qual se articulam e se unificam o trabalho manual e o trabalho intelectual, o que só pode ocorrer segundo um projeto de formação comprometido com a criação das condições objetivas e subjetivas para que todos, inclusive as classes subalternas, tornem-se dirigentes, situação que se relaciona com a construção da *hegemonia*.

Como se percebe, a crítica de Gramsci ao caráter artificial da Escola Nova está em plena sintonia com a crítica de Krupskaya, uma vez que somente numa sociedade socialista, na qual o trabalho está estreitamente ligado à produção, seria possível estabelecer, concretamente, o *trabalho* como elemento ativo do processo de ensino. Portanto, o período de Moscou parece ter possibilitado a Gramsci fazer uma *virada* não apenas em relação ao conceito de hegemonia, mas também em relação à compreensão do *trabalho como princípio educativo* da escola e da própria educação como processo que concorre para a construção de outra hegemonia.

A despeito dessas aproximações e semelhanças evidenciadas nos escritos gramscianos, a tese de que Gramsci teria se inspirado nas experiências e debates pedagógicos dos pioneiros da Pedagogia Soviética, sustentada inicialmente por Manacorda (2008), foi alvo de duras críticas e polêmicas no Brasil, a exemplo de alguns estudos de Rosemary Dore Soares (2004) e Rosemary Dore (2006, 2014). A autora chega a afirmar que Manacorda teria se equivocado na tradução (ou na tradutibilidade) da expressão *educação politécnica* e, pela sua proximidade com o PCI, forçado a aproximação entre Gramsci e os bolcheviques no que diz respeito ao princípio educativo da Escola Unitária. Na visão da autora, ao contrário, o princípio educativo da Escola Unitária teria um caráter mais humanista, de formação geral e desinteressada.

Porém, se interrogarmos o sentido conferido à educação politécnica pelos soviéticos, veremos que se trata de uma proposta educativa verdadeiramente humanista e profundamente comprometida

com a formação omnilateral e democrática. Krupskaya, ainda em seu famoso texto *Sobre o politecnismo*, explicita claramente o conteúdo e o sentido do termo:

> Como a revolução na economia e na sociedade não ocorre sem a participação das massas, a perspectiva politécnica da formação das massas tem um papel crucial, despertando nelas, inclusive nas crianças e adolescentes, um interesse inédito pela técnica, *criando as condições favoráveis para o ensino politécnico, que aprofunda os conhecimentos e fornece uma base científica para a escola*. É necessário que as instituições escolares desenvolvam a compreensão científica da técnica e da tecnologia modernas através de livros apropriados para leitura, por meio de demonstrações, excursões, exposições, observações, *por meio do estudo do processo de trabalho.* Seria um erro pensar que esse conteúdo se reduz apenas à aquisição de uma determinada qualidade de habilidades (como Gastev pensa) ou a diferentes habilidades artesanais, como acreditam outros, ou apenas ao ensino das modernas e mais altas formas das técnicas (como Pankevich pensa). O Politecnismo é um sistema global na base do qual está o estudo da técnica nas suas diferentes formas, tomadas em seu desenvolvimento e em todas as suas mediações. [...] Politecnismo não é alguma matéria específica de ensino, *ela* [sic] *deve impregnar todas as disciplinas, refletir-se na seleção do material tanto da física como da química, bem como nas ciências naturais e sociais.* [...]. A organização da educação politécnica forma um trabalhador desenvolvido integralmente, [d]o qual o capitalismo não precisa. Por isso, sob o capitalismo, a escola politécnica não pode se desdobrar completamente. (Krupskaya, 2017d, p. 149-154).

Por isso não podemos dizer, de forma alguma, que o objetivo da educação politécnica é a especialização ou o treinamento para este ou aquele ofício, mas sim a educação integral, que dá aos estudantes a possibilidade de conhecer, na teoria e na prática, os métodos e técnicas (no sentido amplo do termo, como ciência, como produto da atividade humana) de todas as mais importantes formas de trabalho, em parte na escola, em parte nos espaços de trabalho produtivo, o que só seria possível em uma sociedade socialista, na qual estudo e trabalho se articulam organicamente. Igualmente, para Gramsci, a articulação entre escola e trabalho não poderia se dar de forma externa ou abstrata, mesmo que esta profunda conexão ainda fosse, na Itália, um projeto a ser construído. Nesse sentido, escreve: "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" (Gramsci, 2022, p. 41).

Ainda no Caderno 12, § 2, dedicado especificamente à investigação do princípio educativo da escola, Gramsci (2022, p. 43-44) faz a seguinte reflexão:

> A escola com seu ensino luta contra o folclore, com todas as sedimentações tradicionais das concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pelo aprendizado da existência das leis da natureza como algo objetivo e rebelde ao qual é preciso se adaptar para dominá-los, e das leis civis e estatais que são um produto de uma atividade humana, que são estabelecidos pelo homem e podem ser mudados para fins de seu desenvolvimento coletivo; as leis civis e estatais ordenam os homens no modo historicamente mais conforme a dominar as leis da natureza, ou seja, para facilitar seu trabalho, que é o modo próprio do homem de participar ativamente da vida da natureza a fim de transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensivamente. Pode ser dito, portanto, que o princípio educativo no qual se baseavam as escolas primárias era o conceito de trabalho, que não pode realizar-se em todo seu poder de expansão e produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, uma ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si mesmos como liberdade e não por mera coerção. O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente na escola

> elementar, uma vez que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito de equilíbrio entre a ordem social e a ordem natural com base no trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo, liberta de toda magia e feitiçaria, e dá a base para o desenvolvimento posterior de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para compreender o movimento e o devir, para estimar a soma de esforços e sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa o presente, para conceber a atualidade como uma síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. É este o fundamento da escola primária; que isso tenha dado todos os seus frutos, que no corpo dos professores tenha havido a consciência de seu dever e do conteúdo filosófico desse dever, é uma outra questão, ligada à crítica do grau de consciência civil de toda a nação, da qual o corpo docente era apenas uma expressão, ainda que amesquinhada, e não certamente uma vanguarda.

Diante do exposto, devemos admitir que Gramsci absorve todo esse debate sobre a escola e o princípio educativo do trabalho como um *problema* da educação, debate esse que é próprio do "ambiente cultural", ou seja, do contexto histórico em que desenvolveu suas concepções pedagógicas. Sem dúvida, a perspectiva de *escola* e de *trabalho* formulada pelos pioneiros da Pedagogia Soviética é assimilada por Gramsci, que a incorpora às suas ideias e com estas formula sua própria proposta de escola, a *Escola Unitária*. Nessa concepção, o trabalho como princípio educativo da escola é uma atividade teórico-prática, ou seja, o elemento que permite a desnaturalização dos fenômenos sociais e que introduz a percepção da história, da ciência, da atividade produtiva e criadora do próprio ser humano, bem como da ordem social e estatal para o estudante.

Como nos informa Freitas (2009), em um contexto de transformação social, a escola soviética, também chamada de Escola Comuna, foi pautada por questões e necessidades emergentes, daí derivando os princípios da atualidade, da coletividade, da auto-organização e do trabalho como fundamentos da formação e bases da atividade escolar. Esses foram, em síntese, os eixos centrais da Escola Única do Trabalho, que foi colocada em prática na URSS após a Revolução de Outubro de 1917, e cujos debates mais intensos e os avanços mais significativos foram observados entre 1918 a 1937,[7] coincidindo com o período em que Gramsci esteve em Moscou.

Nos *Cadernos do Cárcere*, as referências de Gramsci às propostas e experiências da Pedagogia Soviética ou mesmo à Escola Única do Trabalho são pontuais, mas as notas existentes revelam que o autor teve acesso a esse debate e às suas formulações, de modo que parece indiscutível a influência que tiveram sobre suas ideias e a concepções sobre a educação e a Escola Unitária.

Uma das evidências do conhecimento de Gramsci sobre a projeto da Escola Única do Trabalho encontra-se, por exemplo, no Caderno 5, § 41, que versa sobre *A orientação profissional.* Ao comentar um estudo do padre Brucculeri publicado na *Civiltà Cattolica em 1928*, Gramsci destaca a

[7] Segundo Freitas (2009), em 30 de setembro de 1918, o Comitê Central do Partido Comunista publica a *Deliberação sobre a escola única do trabalho* e, em 16 de outubro do mesmo ano, o Narkompros publica o documento *Princípios fundamentais da escola única do trabalho*. Para o autor, esse período que vai de 1918 a 1937 pode ter sido o mais criativo da Revolução Russa.

polêmica sobre a dualidade educacional que conduz alguns grupos, em virtude de suas condições econômicas, a uma profissionalização precoce, limitada, heterônima e arbitrária. De outro lado, destaca a questão da racionalização técnica adotada por algumas instituições que, a julgar pelas aptidões ou adequações pessoais, podem impor sobre a pessoa o trabalho a ser por ela desempenhado, a despeito de sua vontade. Após apresentá-la nesses termos, ele comenta:

> [...] este caso deve ser levado em conta após a introdução da racionalização, etc.; a questão não é puramente técnica, mas também salarial. A indústria americana serviu-se dos altos salários para "selecionar" os operários da indústria racionalizada, pelo menos em certa medida; outras indústrias, ao contrário, levando adiante esses esquemas científicos e pseudocientíficos, podem tender a "obrigar" todas as qualificações tradicionais a se deixarem racionalizar sem ter obtido as possibilidades salariais para um sistema de vida apropriado, que permita reintegrar as maiores energias nervosas consumidas. É possível que se esteja diante de um verdadeiro perigo social; o regime salarial atual é baseado principalmente sobre a reintegração de forças musculares. A introdução da racionalização sem uma modificação do sistema de vida pode levar a um rápido esgotamento nervoso e a determinar uma crise inaudita de morbidez. **O estudo da questão, de resto, deve ser feito do ponto de vista da escola única do trabalho** (Gramsci, 2022, p. 112, grifos dos autores).

Essas e outras evidências dos aprendizados de Gramsci durante o período em que viveu e trabalhou em Moscou, absorvendo ideias, reformulando hipóteses, reconsiderando aspectos de suas convicções anteriores, expressam o desenvolvimento de um pensamento ainda mais coerente, maduro e orgânico, para o qual parecem ter sido significativas as experiências que presenciou e os debates pedagógicos que assimilou no contexto soviético.

Gramsci em Viena: a reforma da escola austríaca e a elevação cultural das massas

Pouco se sabe, a partir da documentação existente, sobre a vida de Gramsci em Viena. O que se conhece é que ele chega à cidade em 3 de dezembro de 1923 e permanece até junho de 1924, quando então retorna a Roma. As biografias retratam um período mais estável do ponto de vista de suas condições de saúde e bastante intenso em atividades políticas e organizativas. O que se conta é que sua vida ali transcorria em completo isolamento e que era difícil ter notícias tanto da Itália quanto de Moscou. Nesse período, Gramsci escreve muitas cartas, especialmente aos companheiros de partido e também a sua esposa, Giulia, nas quais descreve o ambiente frio e desconsolado da cidade, que se mistura com as recordações que tinha de Cagliari e de Moscou.

> Querida, [...] aqui também o mundo é grande e terrível; além disso, ainda está nas mãos da burguesia. Sabe, é uma sensação desagradável passar do território proletário para o território burguês. [...] Vivo em completo isolamento e, por um tempo, não pode ser de outra forma. Sinto a sua ausência, sinto um grande vazio à minha volta. Compreendo hoje mais do que ontem e anteontem o quanto a amo e como a cada dia podemos nos amar mais. Quando será possível vir morar e trabalhar comigo? Talvez seja em breve. O governo fascista suprimiu todos os nossos periódicos legais. A necessidade de um centro jornalístico em pleno funcionamento no exterior está se tornando mais urgente (Gramsci *apud* Arca, 2024, p. 153, tradução dos autores).

Nessa passagem, Gramsci menciona a interrupção da publicação dos jornais por meio dos quais o partido fazia seu trabalho de militância e formação política do proletariado, indicando a necessidade de construção de um centro jornalístico fora da Itália para a retomada das ações organizativas do proletariado.

De fato, desde a ascensão de Mussolini como primeiro-ministro da Itália, o PCdI passou à ilegalidade. Por causa disso, discutiu-se, no interior do partido, a criação de escritórios fora do país para a organização dos quadros e da luta política. Dentre os locais para a instalação desses escritórios estavam Berlim (onde existia um Escritório-Leste do Comintern), Viena (onde o Comintern desejava abrir um de grande importância) e Paris. Em Viena, estava em curso a discussão sobre um centro de trabalho encarregado de cuidar das conexões com os partidos-irmãos e de organizar os refugiados, desenvolvendo entre eles um trabalho de propaganda. A Áustria não oferecia muitas oportunidades de trabalho para os imigrantes refugiados do fascismo, situação que os deixava à deriva. Assim, mesmo desejando o retorno de Gramsci à Itália, os dirigentes do PCdI entenderam que ele seria o intelectual mais preparado para assumir as tarefas desse escritório em Viena, tendo em vista o trabalho de propaganda, informação e luta contra o fascismo. Além disso, constata-se, pelas correspondências entre os dirigentes do PCdI, uma declaração de Terracini em que ele recordava aos companheiros a decisão de atribuir a Gramsci a redação do jornal *L'Ordine Nuovo*,[8] que considerava ótima e aconselhável, sobretudo nesse novo contexto.

Segundo as correspondências trocadas entre os dirigentes do partido, Gramsci teria aceitado tal responsabilidade, mas exigido ampla liberdade de escolha em cada campo: dos colaboradores à compilação das resenhas. Segundo o autor: "Em geral, penso que é necessário para o meu trabalho ter um colaborador em quem confio plenamente e que eu mesmo devo escolher de acordo com o método de trabalho e os objetivos gerais que pretendo aplicar e atingir" (Gramsci *apud* Somai, 1979, p. 59, tradução dos autores).

Em Viena, portanto, segundo o estudo de Giovanni Somai (1979), Gramsci pôde precisar melhor a sua posição, à medida que observava e tocava, com suas próprias mãos, aquilo que considerava uma debilidade organizativa do PCdI. E, além de conceber a terceira edição de *L'Ordine Nuovo*, Gramsci amadureceu suas ideias a propósito da formação dos quadros revolucionários, da educação, da elevação cultural das massas e se debruçou sobre o problema da escola. Tais elaborações

[8] Periódico político e cultural fundado em Turim, em 1º de maio de 1919, por A. Gramsci, A. Tasca, U. Terracini e P. Togliatti, como órgão do movimento dos Conselhos de Fábrica. Por estímulo das ideias e pesquisas promovidas pelo trabalho de *L'Ordine Nuovo*, inspirado por Lênin e pela Revolução Bolchevique, desenvolveu-se em Turim um forte movimento operário, que elegeu conselhos em todas as empresas metalúrgicas. Este jornal diário, desde 1921, passou a ser o braço propagandístico do Partido Comunista da Itália, fundado naquele ano.

e concepções se farão presentes nas reflexões políticas e pedagógicas do cárcere, em variadas notas e passagens.

Isso tudo porque, no período que Gramsci passou em Viena (de 1923 a 1924), estava em curso um conjunto de reformas de inspiração socialista, iniciadas em 1919 e desenvolvidas até 1934, quando a cidade foi governada pelo Partido Social-Democrata Operário da Áustria. No setor da habitação, por exemplo, a *Viena Vermelha* conseguiu superar o processo de segregação social no espaço urbano e impedir que a ocupação da cidade fosse submetida à lógica do mercado.

Além disso, mesmo enfrentando a oposição dos conservadores, a primeira medida da Comissão de Reformas, criada por Otto Glöckel (que foi ministro da Educação durante a Primeira República Austríaca de 1919 a 1920), foi implantar a *escola básica comum*, obrigatória, mista e gratuita, que tinha como objetivo o ensino da língua alemã e a capacitação da população por meio de trabalhos que orientassem suas potencialidades vocacionais, abandonando o foco sobre as necessidades das classes ricas do Império. A proposta da reforma escolar austríaca é um exemplar do modelo de Escola Nova, única e ativa, fundamentada no respeito à personalidade da criança. As atividades e os exercícios pessoais constituíam o centro do trabalho escolar. Não existiam horários nem segmentação por disciplinas. O trabalho era livre, coletivo e tinha como base o estudo do meio em que as crianças viviam. Essa proposta buscava promover uma relação mais estreita entre a família e a escola, a democratização do ensino e a formação de um novo magistério, principalmente destinado à educação das mulheres.

Um recente estudo realizado na Itália por Giancarlo Schirru (2020) levanta a hipótese de que Gramsci teria adquirido em Viena um bom conhecimento acerca da reforma escolar austríaca e que esta teria maior correspondência com as ideias do intelectual sardo a propósito da escola, em comparação com o modelo escolar soviético.

Schirru (2020) sustenta que o fato politicamente saliente da reforma escolar soviética, absorvido por Gramsci, é a escola única e comum, que buscava superar a desigualdade de classes e eliminar as diferenciações e divisões internas que levavam a percursos diferentes. Assim, a concepção da Escola Unitária de Gramsci, segundo o autor, não seria uma transposição da Escola Única do Trabalho, mas uma escola de cultura geral, única, humanística, não instrumental, em que o ensino é fundado no nexo entre instrução e educação, que se desenvolve progressivamente em direção a uma concepção ativa da aprendizagem, tendo no caráter "desinteressado" o princípio educativo da escola, diferentemente da escola soviética, essencialmente baseada na educação politécnica.

O autor argumenta que uma série de artigos anônimos (que não foram assinados) sobre a reforma escolar austríaca foram publicados em *l'Unità* entre 1925 e 1926, evidenciando que Gramsci teria profundo conhecimento dessa reforma e que teria absorvido dela a concepção de "Escola Unitária". Afirma ainda que a carência ou a falta de referência explícita à reforma austríaca nos

escritos gramscianos não deve ser interpretada como sinal de inconsciência ou de indiferença, pois deve-se a razões de ordem política, uma vez que Gramsci não queria contrapor-se às orientações da IC, já que a referida reforma era levada a cabo pela social-democracia austríaca.

Contudo, se considerarmos as reflexões de Gramsci sobre a educação e a escola registradas nos *Cadernos do Cárcere*, podemos ver tanto uma aproximação significativa com a concepção da escola politécnica quanto uma concepção humanista, mas essencialmente crítica da *escola ativa*. Como evidência, podemos ler no Caderno 12, na segunda parte do § 1º, a seguinte posição:

> É por isso que na escola unitária a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva na qual há uma tendência a criar os valores fundamentais do "humanismo", a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias para uma posterior especialização seja de natureza científica (estudos universitários) ou de natureza imediatamente prático-produtiva (indústria, burocracia, organização do comércio etc.). O estudo e a aprendizagem de métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola e não mais ser um monopólio da Universidade ou ser deixados ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para o desenvolvimento do elemento de responsabilidade autônoma nos indivíduos, ser uma escola criativa (deve ser feita uma distinção entre escola criativa e escola ativa, também na forma dada pelo método Dalton [6]. Toda a escola unitária é uma escola ativa, embora seja necessário estabelecer limites às ideologias libertárias neste campo e reivindicar com alguma energia o dever das gerações adultas, ou seja, do Estado, de "conformar" as novas gerações. Ainda estamos na fase romântica da escola ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica foram morbidamente ampliados por razões de contraste e controvérsia: é necessário entrar na fase "clássica", racional, encontrar nos fins a serem alcançados a fonte natural para a elaboração de métodos e formas. A escola criativa é o coroamento da escola ativa: na primeira fase há uma tendência a disciplinar, portanto também a nivelar, a obter um certo tipo de "conformismo" que pode ser chamado de "dinâmico"; na fase criativa, sobre o fundamento alcançado de "coletivização" do tipo social, há uma tendência a expandir a personalidade, que se tornou autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea. Assim, escola criativa não significa uma escola de "inventores e descobridores"; ela indica uma fase e um método de pesquisa e conhecimento, e não um "programa" predeterminado com a obrigação da originalidade e da inovação a todo custo (Gramsci, 2022, p. 39-40).

Portanto, o que parece melhor revelar a incorporação da experiência de Viena na reflexão gramsciana sobre a educação e a escola não é tanto a concepção humanista e desinteressada de escola, que, por sinal, já aparece em seus escritos juvenis muito antes do contato com a reforma austríaca, mas a convicção de que a escola deveria ser unitária, ao contrário da escola fascista, que aprofundava as desigualdade sociais ao fragmentar o processo de escolarização em níveis e graus que direcionavam os sujeitos conforme suas aptidões e seu pertencimento a determinados grupos ou classes sociais. Isto é, Gramsci aspirava a uma escola de formação geral que elevasse científica, artística e culturalmente as massas, ou seja, que fosse acessível a todos e democrática, mas também fornecesse as condições para uma especialização futura dos estudantes, o que não nega o princípio da educação politécnica. Sem dúvida, há aí muitos elementos comuns com a proposta da reforma escolar austríaca, mas isso não anula a influência da Pedagogia Soviética. De resto, a crítica à formação instrumental, ao caráter seletivo do ensino e à formação orientada para uma profissão é algo que

Gramsci já registrava em seus escritos juvenis e que sempre fez parte de suas preocupações. Para o autor, a escola deveria ser humanista, "[...] uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada" (Gramsci, 2004, p. 75).

Enquanto Schirru (2020) se concentra na assimilação, por parte de Gramsci, das ideias sobre a escola austríaca, seu formato, seu conteúdo e suas orientações didático-pedagógicas, deixa de lado um conjunto de outros aspectos importantes da experiência política e cultural do intelectual sardo na capital austríaca. Mais do que o contato e a absorção das ideias sobre a renovação escolar, o período de Viena é frutífero para a biografia política e intelectual do autor, porque é nesse período que Gramsci se torna responsável, segundo Somai (1979), por um conjunto de atividades organizativas e por iniciativas de formação cultural que ele chama de *pedagogia revolucionária de Gramsci.* Trata-se da crítica do partido (PCdI e demais partidos do movimento operário italiano); da reflexão sobre a formação dos quadros revolucionários; da proposta de formação cultural e de elevação das massas por meio da organização da terceira edição de *L'Ordine Nuovo*; e da reflexão em torno do problema da escola desenvolvida a propósito da criação de uma escola por correspondência.

De acordo com Somai (1979), Gramsci elabora a crítica do partido a partir da análise das condições históricas concretas da Itália naquele momento. Ele percebe que, depois da guerra e dos anos de repressão, o partido era relativamente pequeno e tinha se enfraquecido pelas divergências, pela ilegalidade e pela formação de correntes/frações. Era necessário, então, superar essas fragmentações e imprimir maior organização, disciplina e fidelidade ideológica, selecionando os novos quadros entre os mais preparados e dispostos aos atuais sacrifícios. As indicações de Gramsci sobre como iniciar esse trabalho eram concretas, ainda que parciais. Sugeriam a formação de 300 dirigentes e de ao menos 3 mil secretários de seções urbanas, de modo que o partido se tornasse um animador de grandes massas. Diante disso, os princípios definidos no Congresso de Roma (rejeição à frente única e recusa ao governo operário em aliança com os socialistas) não poderiam mais ser a plataforma para o desenvolvimento do partido; este, por sua vez, não poderia mais aceitar as táticas da IC apenas por disciplina; ao contrário, a Internacional deveria ser convencida da necessidade de considerar as questões especificamente nacionais, o problema do fascismo e a urgente articulação dos trabalhadores da cidade e do campo, ou seja, realizar a hegemonia operária sobre a base de uma aliança operário-camponesa.[9] Tratava-se de reconstruir a unidade da classe operária, com a conquista da maioria da massa de trabalhadores, de modo que a maior parte se tornasse dirigente de massas, elevando-se política e intelectualmente.

[9] Vale destacar que esse argumento reaparece nas "Teses de Lyon", em 1925, fase em que Gramsci e Togliatti assumem a liderança do novo grupo dirigente do PCdI.

Assim, se em Moscou Gramsci fora empurrado para um confronto contínuo com as experiências mais significativas do movimento revolucionário italiano, para um posicionamento crítico em relação às táticas do PSI depois da Primeira Guerra e durante a ocupação das fábricas no chamado *Bienio Rosso*, em Viena, ele amadureceu a proposta da formação dos quadros dirigentes e a necessidade da frente única. Assim, buscou convencer os camaradas do parido a valorizar a experiência da escola leninista na Rússia, que deveria absorver os melhores militantes, selecionados pelo partido segundo critérios rigidamente políticos e morais, e defendeu com mais convicção a necessidade de articulação com os partidos democráticos para o enfrentamento do fascismo. Portanto, o PCdI deveria fazer todos os sacrifícios necessários para dar a máxima solidez e eficiência a essa iniciativa, assumindo a responsabilidade pelos companheiros que chegavam a Moscou, mantendo com eles um contato pessoal e exigindo disciplina e fidelidade. Estes deveriam se comprometer, uma vez de volta à Itália, a colaborar com a formação dos futuros quadros do partido, ampliando o elenco de lideranças competentes, inteligentes e resolutas, necessárias a um grande partido.

Mesmo sabendo das inúmeras dificuldades enfrentadas pelo PCdI após as perseguições fascistas aos dirigentes do partido, Gramsci previa uma situação favorável ao desenvolvimento do movimento revolucionário e indicava aos companheiros de partido: 1) propaganda da palavra de ordem do governo operário-camponês; 2) luta contra o reformismo; 3) reorganização do partido com a "saturação" da educação política e discussões para evitar as discórdias, rupturas e fracionamento nos momentos culminantes das atividades de luta; 4) alargamento da esfera dirigente do partido, com uma comissão de organização e propaganda capaz de fazer um inventário das forças disponíveis, de estar e manter-se em contato com os melhores militantes, incitando-lhes, controlando-os e guiando-os incessantemente; 5) maior cuidado com a imigração e com a escola de partido no exterior. Diante dessa perspectiva, assumem importância primária nas reflexões de Viena as iniciativas de educação dos quadros, sobretudo de caráter intelectual, além da obra fundamental decorrente da nova edição de *L'Ordine Nuovo.*

A terceira edição de *L'Ordine Nuovo*, na concepção de Gramsci, tinha evidente cunho político-cultural-pedagógico. Ele desejava controlar todo o material redacional, sem exceção. Não pretendia subordinar a análise dos artigos à atualidade cronística imediata, mas sim aos problemas urgentes e vitais da classe operária, e desejava conferir a essa nova edição maior unidade ideológica, e não uma forma antológica. Essa organização técnica não excluía, para Gramsci, a possibilidade de expressão de todas as posições divergentes no partido, mas sempre dentro dos limites do programa. Vale a pena mencionar que Gramsci se ocupou e deu grande atenção aos mínimos detalhes desse projeto, como o aspecto tipográfico e a manutenção do formato e das características da velha edição. Gramsci desejava, com isso, realizar uma verdadeira batalha de ideias por meio do jornal, com a clara

intenção de promover a elevação cultural das massas e desenvolver um trabalho de educação política da classe trabalhadora.

Tais ideias se materializaram posteriormente, em 1925, quando a seção de agitação e propaganda do PCdI lançou a proposta da escola por correspondência, com duração de seis meses, cujos conteúdos seriam divididos em duas partes: a primeira de cunho teórico (princípios fundamentais do marxismo e do leninismo); e a segunda de caráter histórico: história da Revolução de Outubro e do Partido Comunista Russo. Essa proposta foi pensada e sistematizada por Gramsci durante o período de Viena, mas colocada em prática depois, quando já havia retornado à Itália. Ele tinha consciência dos limites dessa proposta, mas buscava uma profunda "revolução cultural", com vistas à formação de quadros comunistas em todos os sentidos. O objetivo central era formar lideranças capazes não somente de tomar o poder, mas também de organizar as lutas para a construção de uma nova sociedade.

> Certamente, o grande problema histórico da emancipação espiritual da classe trabalhadora não pode ser resolvido com esses meios pedagógicos; mas não propomos uma solução utópica para esse problema. Nossa tarefa se limita ao partido, composto por elementos que, pelo simples fato de terem se filiado ao partido, já demonstraram um notável grau de emancipação espiritual; nossa tarefa é aprimorar nossos quadros, torná-los aptos a enfrentar as lutas que se avizinham (Gramsci, 1924 *apud* Somai, 1979, p.153).

Considerações Finais

Neste texto, ao explorarmos elementos da biografia e dos escritos gramscianos, buscamos sintetizar os aprendizados do período de Moscou e Viena, a fim de evidenciar de que modo os debates realizados e as experiências vividas por Gramsci foram avaliados e absorvidos pelo autor, especialmente em relação à formulação do conceito de Escola Unitária e à elaboração de uma ampla concepção de educação.

Mesmo constatadas semelhanças e também diferenças em relação às ideias, propostas e debates pedagógicos inspirados na Pedagogia Soviética, parece que tal aproximação ainda é polêmica entre os estudiosos de Gramsci, embora pouco explorada do ponto de vista da documentação existente e da análise histórica e filosófica.

Mas é inegável que sua ampla concepção de educação e a proposta da Escola Unitária tenham sido influenciadas pelos debates e as experiências políticas e pedagógicas do período de Moscou. A própria ideia do trabalho como atividade teórico-prática que articula formação, instrução e o conhecimento socialmente relevante a ser ensinado na escola não foi algo que Gramsci formulou sozinho, mas sim em profunda correspondência com as ideias da Pedagogia Soviética. Além disso, o autor concebe a educação como uma prática social que não prescinde da construção (e da conservação) da hegemonia.

Sobre a relação entre educação e hegemonia, foi Lênin quem antecipou-se a Gramsci, indicando que, para a construção do socialismo, era preciso trabalhar a partir dos "tijolos" que a antiga sociedade deixou. Diante disso, tratava-se de conquistar as massas, de organizar culturalmente milhões de pessoas, de convencer e atrair os intelectuais burgueses para o campo socialista, persuadindo-os a trabalhar a favor do programa da escola soviética, tal como ele explicita neste trecho:

> A tarefa de utilizar todo o aparato da sociedade burguesa e capitalista não exige apenas a violência vitoriosa, mas também a organização, a disciplina, a disciplina fraterna entre as massas, a organização da influência proletária sobre o resto da população, a criação de uma nova atmosfera geral na qual o especialista burguês veja que não há outra saída para ele, que não há retorno à velha sociedade e que ele só pode realizar seu trabalho com os comunistas, que estão ao seu lado, lideram as massas, gozam da confiança absoluta das massas e visam garantir que os frutos da ciência, da tecnologia burguesa, os frutos do desenvolvimento milenar da civilização não vão para um punhado de homens que os usam para emergir e enriquecer, mas vão absolutamente para todos os trabalhadores (Lênin, 1964b, p. 205, tradução dos autores).

Assim como Lênin, Gramsci estava atento à necessidade de elevar culturalmente as massas e de formar intelectuais capazes de dirigir e organizar as classes subalternas para desencadear o processo revolucionário, para cujo sucesso a escola cumpria – e cumpre – um papel fundamental.

Dessa forma, não há dúvida quanto ao fato de que as experiências da reforma escolar austríaca e as discussões no interior do campo da educação soviética tenham sido complementares e que Gramsci tenha absorvido elementos de ambas as propostas, inclusive as contribuições do debate sobre a Escola Nova, que não lhe eram estranhas. Por outro lado, do ponto de vista filosófico, parece que Manacorda (2008) continua certo quando anuncia a "fonte soviética" da meditação gramsciana sobre a escola, relembrando a referência direta que Gramsci faz, no Caderno 4, ao documento do Partido Bolchevique, no qual a escola é definida segundo a elaboração de Lênin e Krupskaya.[10] Pela exposição dos fundamentos da educação politécnica defendida pelos soviéticos, vimos que não se trata uma concepção instrumentalizadora, focada na especialização técnica ou profissional, mas sim uma visão humanista de educação, que não descura, porém, da necessidade de formar os quadros para a nova sociedade socialista em construção, o que também se articulava, assim como para Gramsci, ao problema da hegemonia.

Herdeiro das ideias socialistas e da Revolução de Outubro, Gramsci atribui papel central à educação e à escola na construção de uma nova sociedade, concebendo-as como parte de uma ampla reforma intelectual e moral. Além da formação humanista e histórica e do trabalho como elemento

[10] Na reelaboração do Programa do Partido Bolchevique, de março de 1919, Lênin escreve que a sociedade socialista deveria garantir: "[...] educação gratuita e obrigatória, geral e politécnica (que permite conhecer na teoria e na prática todos os ramos principais da produção) para todos os adolescentes de ambos os sexos até os 16 anos; uma estreita ligação do ensino com o trabalho social e produtivo das crianças" (Lênin, 1964a, p. 200, tradução dos autores).

ativo e articulador do processo educativo, Gramsci tinha em vista o problema específico da hegemonia na Itália e lutava contra as reformas fascistas implementadas na escola de seu tempo. Diante disso, ele formula uma proposta própria e original de escola, em que a organização da cultura e a formação de dirigentes eram condições indissociáveis e imprescindíveis à superação da condição de subalternidade das classes instrumentais (operários e camponeses) e à conquista de uma nova hegemonia. Por isso, acrescentamos, com Giovanni Semeraro (2021), que a Escola Unitária, inspirada na Pedagogia Soviética, tem como princípio educativo, além do trabalho socialmente necessário, entendido como atividade teórico-prática que articula os meios e fins da escola, a "formação de dirigentes", o que pressupõe a unidade entre a formação técnica e científica, e formação humanística e histórica.

Referências

ARCA, Rita. **Gramsci formidabile polemista di argomenti sociali e letterari**. Nuoro: Il Maestrale, 2024.

CARLUCCI, Alessandro; BALESTRERI, Caterina. Os primeiros meses de Gramsci na Rússia (junho-agosto 1922). Tradução de Luiz Sérgio Henriques. **Gramsci.org**, [*S. l.*], 2015. Disponível em: https://gramsci.org/?page=visualizar&id=1741. Acesso em: 20 mar. 2026.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 20 mar. 2026

DORE, Rosemary. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set.-dez., 2014. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 20 mar. 2026.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In*: PISTRAK, Moisey M. (org.). **A escola-comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 09-103.

GRAMSCI, Antonio. Homens ou máquinas? *In*: GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos (1910-1920) V.1**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 73-76.

GRAMSCI, Antonio. **Epistolario 1 (gennaio 1906 – dicembre 1922)**, a cura di D. Bidussa, F. Giasi, G. Luzzatto Voghera, M. L. Righi. Roma: Istituto dell'Enciclopedia italiana, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução e organização de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022. v. 2

GRAMSCI JÚNIOR, Antonio. **La storia di una famiglia rivoluzionaria**. Roma: Riuniti University Press, 2014.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **Educação pública e democracia**. *In*: FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Salete (org.). **A construção da pedagogia socialista (textos selecionados).** São Paulo: Expressão Popular, 2017a. p. 35-60.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **Sobre a questão da escola socialista**. *In*: FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Salete (org.). **A construção da pedagogia socialista (textos selecionados).** São Paulo: Expressão Popular, 2017b. p. 65-79.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **A questão da educação comunista**. *In*: FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Salete (org.). **A construção da pedagogia socialista (textos selecionados).** São Paulo: Expressão Popular, 2017c. p. 81-88.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **Sobre o politecnismo**. *In*: FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Salete (org.). **A construção da pedagogia socialista (textos selecionados).** São Paulo: Expressão Popular, 2017d. p. 149-154.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **Declaração sobre os princípios fundamentais da Escola Única do Trabalho**. *In*: FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Salete (org.). **A construção da pedagogia socialista (textos selecionados).** São Paulo: Expressão Popular, 2017e. p. 285-308.

LÊNIN, Vladimir Ilyich Ulianov. Dal progetto di programma del P.C.(b.)R. (Documento 35, março de 1919). *In*: MANACORDA, Mario Alighiero. **Il marxismo e l'educazione (testi e documenti - 1843-1964)**. Primo volume I Classici: Marx, Engels, Lenin. Roma: Armando, 1964a. p. 199-201.

LÊNIN, Vladimir Ilyich Ulianov. Successi e difficoltà del potere sovietico. (Documento 36, 17 de abril de 1919). *In*: MANACORDA, Mario Alighiero. **Il marxismo e l'educazione (testi e documenti - 1843-1964)**. Primo volume I Classici: Marx, Engels, Lenin. Roma: Armando, 1964b. p. 202-207.

LUNATCHÁRSKI, A. V. **Revolução, arte e cultura**. Seleção e organização de Douglas Estevam e Iná Camargo Costa. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Il marxismo e l'educazione (testi e documenti - 1843-1964)** Primo volume I Classici: Marx, Engels, Lenin. Roma: Armando Armando Editore, 1964.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Campinas: Alínea, 2008.

META, Chiara. Antonio Gramsci e la ricerca del "principio educativo". **International Gramsci Journal**, [*S. l.*], v. 6, n. 1, p. 40-63, 2025. Disponível em: https://journals.uniurb.it/index.php/igj/article/view/4894/4444. Acesso em: 20 mar. 2026.

RIGHI, Maria Luisa. Gramsci a Mosca tra amore e politica (1922-1923). **Studi storici**: rivista trimestrale dell'Istituto Gramsci, [*S. l.*], v. 52, n. 4, p. 1001-1038, 2011. (Copia dedicata al: L'Edizione nazionale e gli studi gramsciani). Disponível em: https://www.carocci.it/files/riviste/digitali/10_righi.pdf?srsltid=AfmBOooyXpiFGHNMQNBSQvFOPaHhyFVWw22rlWIizwMTvkh9A4EsW6VK. Acesso em: 20 mar. 2026.

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais, educação e escola**: um estudo do Caderno 12 de Antonio Gramsci. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SCHIRRU, Giancarlo. Gramsci, "l'Unitá" e la riforma della scuola austriaca. In: FRANCIONI, Gianni; GIASI, Francesco. **Un nuovo Gramsci**: biografia, temi, interpretazioni. Roma: Viella, 2020, p. 61-72.

SOARES, Rosemary Dore. Entrevista com Mario A. Manacorda. **Revista Novos Rumos**, Marília, Ano 19, n. 41, p. 1-23, 2004. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2163. Acesso em: 20 mar. 2026.

SOMAI, Giovanni. **Gramsci a Vienna**: ricerche e documenti 1922-1924. Studi Storici. Urbino: Argalìa, 1979.

THOMAS, Peter D. A virada de Moscou: o diálogo entre Gramsci e os bolcheviques (1922-1923). *In*: BIANCHI, Alvaro; MUSSI, Daniela; ARECO, Sabrina (org.). **Antonio Gramsci**: filologia e política. Porto Alegre: Zouk, 2019. p. 177-189.