

REPENSANDO A ATUAL “FORMAESCOLA”: ENTRE O REAL E O POSSÍVEL

Ana Lídia Santana Batista

RESUMO — *O presente artigo tem por objetivo refletir sobre o papel desempenhado pela escola na sociedade capitalista, tomando por base as contribuições do pensamento político de Bourdieu e Gramsci. Para tanto, será considerado como elemento fundante as possibilidades de compreensão da realidade escolar enquanto espaço de reprodução dos interesses dominantes na visão de Bourdieu (2007), uma vez que essa instituição trata todos os alunos como se possuíssem os mesmos bens culturais e assimilassem os conteúdos da mesma forma. Por outro lado, também é possível a compreensão de que a escola, alicerçada nos princípios de formação humana, pode ser espaço de transformação social conforme ideias desenvolvidas por Gramsci.*

PALAVRAS-CHAVE: *Escola; reprodução social; transformação social.*

INTRODUÇÃO

O campo da educação escolar suscitou muitos debates, exatamente por ser um campo de disputas políticas e ideológicas que influi de maneira determinante a vida na sociedade.

Neste sentido, autores como Bourdieu e Gramsci, ao longo de suas pesquisas, procuraram sistematizar um conjunto de ferramentas teórico-metodológicas que permitem compreender relações que estruturam a sociedade, explicitando nesta, mecanismos de profunda dominação. Através de suas análises contribuíram para tornar mais transparente e compreensível a reprodução dos interesses dominantes no sistema escolar.

No que se refere às análises de Bourdieu sobre o sistema escolar, Saviani (2013b) afirma que elas revelam-se capazes

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE. Universidade Estadual de Feira de Santana - UESF. E-Mail: analipe6@yahoo.com.br.

de fazer a crítica do existente, de explicitar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática. Em outras palavras, apesar das mesmas elucidarem os mecanismos de reprodução social, estas se constituem enquanto fatalistas, uma vez que não propõem caminhos e possibilidades de construção de uma escola para além da reprodução dos interesses dominantes. Nesta abordagem, a escola é apropriada pelo grupo dominante como instrumento de manutenção de uma ordem social, impondo aos demais grupos um pensamento único, o que os coloca na condição de subordinados, fadados ao fracasso.

Antonio Gramsci avança em suas análises, pois não vê a escola apenas como espaço de subordinação, mas, sobretudo como espaço de possibilidades de transformação social, ou seja, a escola pode trazer um esclarecimento que contribua para a elevação cultural das massas, que passarão a conhecer a sua história, de onde vieram, onde estão e quais as possibilidades de transformação da realidade social em que estão inseridos.

Neste sentido, o objetivo deste artigo, é refletir sobre o papel desempenhado pela escola na sociedade, tomando por base as contribuições do pensamento político de Gramsci e Bourdieu. Para tanto, pretende-se discutir as contribuições destes autores, no tocante às possibilidades de compreensão da realidade escolar, identificando nas concepções de escola apresentadas por estes autores, elementos que a caracterizam como espaço de reprodução e como espaço de superação.

Este artigo está dividido em duas partes. Na primeira, discute-se a escola enquanto espaço real, de reprodução dos interesses dominantes, utilizando para tal, a visão de Pierre Bourdieu. Na segunda, parte discute-se a escola como espaço de possibilidades de transformação social, conforme ideias desenvolvidas por Antonio Gramsci.

1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE REPRODUÇÃO DAS IDEOLOGIAS DOMINANTES

Tomando por base as ideias de Passos e Gomes (2012) a escola é tradicionalmente vista como um fator de mobilidade

social. Ainda na perspectiva destes autores, “quem não estuda não é ninguém na vida”. Na concepção da mobilidade social, os indivíduos competiriam em igualdade dentro do sistema de ensino, e aqueles que se destacam é porque possuem dons individuais e, conseqüentemente, avançam na carreira escolar para galgarem posições superiores na hierarquia social. Bourdieu (2007) discorda da concepção de escola como espaço de mobilidade social. Ao contrário, a escola sob o discurso de equidade, trata todos os educandos como se fossem iguais, reforçando as desigualdades sociais. E neste sentido afirma que:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2007, p. 53).

Neste sentido a escola, forja um discurso, aparentemente bem intencionado, e através de suas práticas de ensino, das práticas de gestão, do currículo, “separa os detentores de capital cultural herdado, daqueles que não o possuem”(BOURDIEU, 1996, p.37). Desta forma, a escola reproduz a ideologia dominante, uma vez que trata todos os alunos como se possuíssem os mesmos bens culturais e assimilassem os conhecimentos da mesma forma. Assim, a escola desconsidera não apenas as diferenças em torno das propriedades culturais, como também que a assimilação do capital escolar requer a posse prévia de condições que nem todos possuem.

O educando, conforme Bourdieu (1998 apud PASSOS; GOMES, 2012), ao ingressar na escola, depara-se com um código específico do universo escolar cujo entendimento exige uma competência cultural, pois sua apropriação depende da

posse prévia dos instrumentos de decifração e esta deve ser transmitida pela educação familiar. Como nem todos no universo escolar possuem o mesmo arcabouço cultural, os alunos das classes sociais desfavorecidas são penalizados, “seja porque a prática pedagógica supõe pré-requisitos que não possuem, seja porque não promovem sua aquisição por aqueles que não trazem” (PASSOS e GOMES, 2012, p. 351).

Desta forma a escola realiza a “violência simbólica” (BOURDIEU, 2007), um trabalho de inculcação, desenvolvida por diferentes práticas escolares e diferentes agentes sociais. De forma camuflada, os dominantes legitimam e asseguram a reprodução sobre as classes sociais desfavorecidas. Isto acontece, porque na sociedade capitalista, caracterizada pela divisão de classes sociais, os bens culturais não são distribuídos de forma igualitária, ao contrário, são apropriados pelo grupo dominante. Para Bourdieu (2007), o capital cultural¹ transmitido pela família, segundo as diferentes classes sociais, é responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e consequentemente pelas taxas de êxito. Desta forma, os educandos que tem maior acesso ao “capital cultural” investido pela família, possuem melhor rendimento escolar.

Neste caso, a escola é um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração para outra. É nela que o legado econômico da família transforma-se em capital cultural. E este, segundo Bourdieu, influencia diretamente o desempenho dos estudantes, os quais tendem a ser julgados pela quantidade e pela qualidade do conhecimento que já trazem de casa. Os próprios estudantes das classes sociais desfavorecidas acabam encarando a trajetória dos bem-sucedidos como resultante de um esforço recompensado. Uma mostra dos mecanismos de perpetuação da desigualdade está no fato, facilmente verificável, de que a frustração com o fracasso escolar leva muitos estudantes e suas famílias a investir menos esforços no aprendizado formal, desenhando um círculo que se auto alimenta.

Nestes termos a escola é uma forma produzida intencionalmente, para reproduzir as relações sociais. Enquanto forma, a escola não se constitui sozinha, ela é explicada pelo contexto

histórico, político e econômico, isto é pelo seu conteúdo social. Conforme Cheptulin (2004), a forma é a expressão exterior do conteúdo, enquanto este é um processo no qual todos os elementos e aspectos que constituem a forma encontram-se constantemente em interação, em movimento, mudam-se um no outro e manifestam as suas propriedades. Na sociedade capitalista, a forma escola é a expressão exterior, a materialização do processo histórico, fruto das relações capitalistas de produção e das relações políticas, numa dada época.

A **forma** escola e o seu **conteúdo**, o processo histórico, são categorias filosóficas, que para Cheptulin (2004) são indissociáveis, (grifos da autora). Ainda buscando o pensamento deste autor, cabe destacar:

Na realidade toda forma está organicamente ligada ao conteúdo, é uma forma de ligação dos processos que o constituem. A forma e o conteúdo estando em correlação orgânica, dependem um do outro, e essa dependência não é equivalente. O papel determinante nas relações conteúdo-forma é desempenhado pelo conteúdo.

Ele determina a forma e suas mudanças acarretam mudanças correspondentes da forma. Por sua vez, a forma reage sobre o conteúdo, contribui para seu desenvolvimento ou o refreia (CHEPTULIN, 2004, p. 268).

Dessa forma, a escola está intimamente ligada aos processos históricos: as relações capitalistas de produção e as relações políticas. Estes de forma sutil e camuflada determinam as práticas escolares, o que, para que, como ensinar e avaliar e como administrar, para garantir a reprodução dos seus interesses.

Esta realidade pode ser também ilustrada, a partir das teorias educacionais desenvolvidas no Brasil, para atender as exigências do sistema capitalista, a exemplo da Pedagogia Tecnicista, conforme explicita Saviani (2013a), a qual vai se desenvolver entre os anos de 1969 a 1980, a partir do pressuposto da neutralidade científica e dos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Esta pedagogia advoga a reordenação

do processo educativo de maneira a torna-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se planejar a educação dotando-a de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência. Ao transpor para a escola a forma de funcionamento da fábrica, perdeu-se de vista a especificidade da educação.

Neste sentido, entende-se que a escola, enquanto realidade social, é espaço de reprodução das ideias dominantes. Contudo, pela sua natureza dinâmica e processos sociais e históricos que conformam a escola, esta pode ser também entendida como espaço de transformação social.

2 ESCOLA COMO ESPAÇO DE POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Conforme (CHEPTULIN, 2004), a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias. Não se pode distinguir realidade de possibilidade, pois esta última tem efetivamente, uma existência real, mas somente como propriedade, capacidade da matéria de transformar-se em condições correspondentes, de um estado qualitativo em outro. Como capacidade de transformar-se de um estado em outro a possibilidade é um momento da realidade.

Sendo assim, a escola constitui-se como espaço de possibilidade de transformação social e, por conseguinte, possui existência real, mas somente como propriedade. Diante da sua natureza dinâmica, histórica, social e política, tem a capacidade de dar um salto qualitativo, saindo da condição de reprodutora da ideologia dominante e criando as possibilidades para a transformação da realidade social.

Neste sentido, dialogamos com Gramsci (1995), que ao tratar da escola e da sua função diz que:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido em termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura

geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, p.121, 1995).

Acredita-se que a escola, constitui uma dimensão estratégica na luta pela transformação social. A escola aqui defendida, com base nos escritos de Gramsci (1995), é a escola unitária². Esta deveria ser transformadora de uma sociedade à medida que proporcione às classes subalternas³, depois de um longo caminho de luta e tomada de consciência e esclarecimento que contribui para a elevação cultural das massas.

Para Cheptulin (2004, p. 340), “a possibilidade transforma-se em realidade não em qualquer momento, mas somente nas condições determinadas, que são um conjunto de fatores necessários à realização da possibilidade”. Desta forma, para que a escola se transforme em espaço de possibilidade de transformação social, é necessário que se crie um conjunto de condições políticas, econômicas e sociais para efetivar este objetivo. Pois enquanto forma, a escola não existe sozinha, são os processos históricos que lhes dão sentido. Assim, questiona-se: Quais as condições necessárias, para que a escola enquanto espaço de educação formal se constitua como possibilidade de transformação da realidade social?

A transformação social pode ocorrer na medida em que houver a formação da consciência, crescimento do nível cultural através da formação moral e intelectual das classes subalternas. Este processo pode ocorrer dentro das organizações civis (sindicatos, partidos políticos, escolas, etc.) que tanto podem ser organismos de reprodução das ideologias hegemônicas, como podem atuar na formulação de ideias contra hegemônicas.

Neste sentido Mochovitch (1992), destaca dentre outros agentes o papel da escola unitária como espaço de formação intelectual e moral igual para todos. Deste modo, Mochovitch (1992, p. 63), alerta que é missão da escola:

Proporcionar às classes subalternas uma visão do mundo natural e do mundo social que as ajude a se

inserir nas relações sociais, políticas e culturais de uma sociedade “moderna”, isto é, uma sociedade em que as relações capitalistas estão se expandindo. É preciso conhecer as leis civis e estatais em sua evolução histórica para saber, inclusive, que elas podem se transformar. A aquisição desses elementos da cultura pelas massas das classes subalternas deve ter lugar na escola unitária que é possível e pela qual se deve lutar na sociedade capitalista.

A escola como uma das instituições sociais que educa, uma vez que existem outros espaços educativos, tem a função de contribuir para que as classes subalternas tenham acesso ao conhecimento de seus direitos e deveres, para se situarem na sociedade e diante do Estado. Este se refere a “todo o conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não somente a sua dominação, mas também consegue obter o consenso ativo dos governados” (BUCI- GLUCKSMANI, p. 129, 1980).

É importante destacar que o Estado não se apresenta apenas como um aparato político-militar (o exército, a polícia, etc.), pelo qual a classe dominante organiza a coerção sobre o conjunto dos indivíduos, mas também como instrumento ampliado de dominação de classes, que além de deter o monopólio da repressão e da violência, é capaz de fazer valer os interesses dominantes através do convencimento, da persuasão, do consentimento por parte dos dominados. Neste sentido, os organismos da sociedade civil⁴ (as escolas, igrejas, os sindicatos, etc.), tem um papel importantíssimo na elaboração e difusão da ideologia dominante.

Conforme Magrone (2006), a sociedade civil é o domínio privilegiado da ideologia, é aí que a classe dominante deve assegurar o consenso socialmente necessário ao exercício do seu poder econômico e político. Entretanto, ao mesmo tempo em que podem ser instrumentos de difusão da ideologia dominante, podem ser também instrumentos de luta para as classes subalternas. É nesse âmbito, que se constitui a possibilidade da escola, também de usufruir da sua condição de organismo

primaz de educação formal da sociedade civil, contribuindo para a formação humana das classes subalternas.

Mas que tipo de escola é capaz de promover a formação humana? Para buscar um possível caminho, recorre-se ao pensamento de Gramsci, quando ao tratar desta escola, diz:

Uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se de tornar-se um homem, de adquirir os critérios gerais que sirvam ao desenvolvimento do caráter. (...) Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constranja a sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se dentro de uma bitola. (...) Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade (GRAMSCI, 1958, p. 59, apud MOCHOVITCH, 1992, p.57).

Nesses termos, Gramsci, critica a escola profissionalizante, pois esta apenas dá a formação técnica ao educando, adequada às transformações das indústrias, contribuindo assim para a conservação das diferenças sociais. Ao contrário, ele propõe uma escola única inicial de cultura geral e formativa, ou seja, sem a separação entre a formação humanística e formação profissional. Uma escola, que contribua para o desenvolvimento do indivíduo, sobretudo para vida, como ser que pensa e reflete sobre a realidade à qual está inserido.

Nesta perspectiva, segundo Freitas (2010), é necessário criticizar o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e garantir o acesso às classes trabalhadoras, mas fora dos parâmetros da subordinação previstos na escola capitalista para os filhos dos trabalhadores, pois, afinal, queremos formar sujeitos históricos, portanto com capacidade de lutar por uma nova sociedade e construí-la com base nas contradições sociais existentes.

Segundo Orso (2011), a escola precisa cumprir o papel de socializar a cultura científica historicamente acumulada, passar os conhecimentos que tornem possível conhecer a história, o homem, a sociedade, permitir que o homem se conheça, encontre sua identidade de classe, encontre uma direção para suas

vidas e assuma a direção do seu destino.

Para tanto, é necessário rever os objetivos da escola, com o intuito de elaborar outro projeto de sociedade e consequentemente de escola, comprometidos com os interesses das classes subalternas. Assim, é necessário pensar uma nova forma escola articulada com a vida, com seu entorno, com o meio. Uma escola que educa e ensina pelas contradições que contém em si mesma e nas lutas sociais. Desta forma, estaria formando seres críticos e pensantes, capazes de transformar a realidade que os subordina, os explora, os exclui.

Ainda refletindo sobre a escola voltada à formação humana, é fundamental destacar o papel do intelectual orgânico, enquanto agente articulado aos interesses das classes subalternas.

De acordo com as ideias de Gramsci, Mochovitch (1992), mostra que os intelectuais orgânicos são aqueles que difundem a concepção de mundo revolucionária entre as classes subalternas. São eles que imiscuem na vida prática das massas e trabalham sobre o bom senso, procurando elevar a consciência dispersa da classe e fragmentária das massas ao nível de uma concepção de mundo coerente e homogênea.

O intelectual orgânico é aquele que luta junto, que está a serviço da classe que pertence seja dominante ou dominada. É aquele que formula a ideologia da classe que representa e difunde para que se torne hegemônica⁵.

Diferentemente dos intelectuais orgânicos à burguesia, os intelectuais orgânicos ao proletariado deveriam organizar as classes subalternas para o processo de luta pela libertação das condições de exploradas economicamente e dirigidas ético-politicamente, o que exigiria a construção de um novo bloco histórico, orientado pelos interesses e pelas necessidades das classes dominadas e dirigidas (MARTINS, 2011, p. 139).

Assim, o mencionado intelectual, trabalha em conjunto, relaciona-se com aqueles a que representa, em específico, os das classes subalternas. Além de elaborar novas ideias articuladas aos interesses dessas classes, é o porta-voz, que

compartilha dos problemas enfrentados pela sociedade e tenta interpretá-lo, difundindo sua ideologia para que se torne cada vez mais hegemônica.

Como se dá a formação do intelectual orgânico articulado aos interesses do proletariado? Desse modo, cabe destacar que:

O proletariado pode assim produzir os intelectuais ao nível hegemônico, dado que é uma classe que, pelo lugar que ocupa no modo de produção capitalista, pode aspirar, de maneira realista, à direção da sociedade. Por intermédio do Partido, das **escolas** que cria dos meios de difusão que emprega e pelo papel de educador de seus militantes, o proletariado ergue-se como adversário da hegemonia que exerce a burguesia e tende a derrubá-la (grifo meu) (GRAMSCI, 1975, p. 18,19, apud MOCHOVITCH, 1992, p. 20).

Nessa perspectiva, além de outras instituições educativas, a escola tem um papel fundamental na formação do intelectual. Esta se bem utilizada, pode proporcionar as classes subalternas uma visão de mundo que as ajude a se inserir nas relações sociais, políticas e culturais da sociedade, contribuindo para uma possível transformação da estrutura social.

CONCLUSÃO

A atual “forma escola” (FREITAS, 2010), é uma criação da sociedade burguesa, para perpetuar a reprodução dos seus interesses. Ela não foi criada para atender os interesses das classes trabalhadoras. Daí não se pode esperar que esta escola burguesa, seja capaz de assegurar a formação humana por meio da apropriação dos conteúdos historicamente produzidos, para que os indivíduos das classes subalternas possam lutar contra a dominação, subordinação e exploração a que são submetidos.

A realidade da escola burguesa é caracterizada por práticas (pedagógicas, administrativas, etc.) que reproduzem e legitimam os interesses dominantes. É uma escola esvaziada de conteúdos científicos. Deste modo, o que é trabalhado, não

serve para a emancipação da classe trabalhadora. Não contribui para esta classe conhecer a sua história, compreender a sua identidade, a sua condição social, não lhe permite olhar para trás, para que possa avançar. Este esvaziamento de conteúdo é uma arma burguesa contra as camadas populares, para que não tenham acesso ao saber científico construído historicamente, que lhe permita transformar a sua realidade. Ao contrário, a atual organização escolar contribui para manter as estruturas de dominação.

A escola tal como é constituída, é isolada da vida, do meio social, e opera no intuito de negar as contradições. Entendendo-a sob uma perspectiva histórica e concreta, esta escola passa a operar a partir de uma base de formação política tendo como horizonte a transformação social. E isto é um risco para a sociedade dominante.

Diante desta realidade, é possível pensar e lutar por outro projeto de sociedade e consequentemente de escola, pois esta não existe sozinha, isolada da conjuntura social. O que implica em que as camadas subalternas acessem o conhecimento historicamente produzido pela humanidade. A democratização do conhecimento é condição para transformação social. Mas este processo de luta e resistência deve partir das classes que desejam a mudança, leiam-se, as classes subalternas.

Com base em Orso (2011), é preciso fazer algo diferente, se de fato queremos transformar esta realidade, se queremos emancipar a humanidade. E uma condição indispensável para isso é a apropriação do conhecimento efetivo deste mundo.

Sendo assim, é necessário criar as condições para que a escola que se apresenta enquanto espaço de possibilidades, em potencial, se transforme em espaço de concreta e efetiva transformação social. Um dos caminhos possíveis é repensar os objetivos dos organismos da sociedade civil, onde se dá a difusão das ideologias dominantes, em específico a escola. Com base nas ideias de Gramsci, esta nova escola deve ser unitária, reorganizada não somente a partir dos conteúdos específicos de cada disciplina, pelos métodos de ensino, mas, sobretudo preocupada e alicerçada em princípios da formação humana, que permitam a elevação da consciência da classe trabalhadora,

rumo a um projeto revolucionário, dimensão negligenciada pela atual forma escola.

RETHINKING THE CURRENT "FORMMASCOLA": BETWEEN THE REAL AND THE POSSIBLE

ABSTRACT — *This article aims to reflect on the importance of schools in capitalist society, based on the contributions of political thought of Bourdieu and Gramsci. To do so will be considered as the fundamental element the possibilities of understanding of school reality while playing space of dominant interests in Bourdieu's view (2007), since this institution treats all students as if they had the same cultural goods and assimilate the contents of similarly. On the other hand, it is also possible to understand that the school, rooted in the principles of human development can be social transformation space as ideas developed by Gramsci.*

KEY WORDS: *School; social reproduction; social transformation*

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio M. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas, SP, Papirus, 1996.

BUCCI- GLUCKSMANN, Cristine. **Gramsci e o Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista** Categoria e leis da dialética. São Paulo. Alfa-Ômega, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação: para além da 'forma escola'**. Educação: Teoria e Prática-v.20, p.89-99, n.35, jul.-dez., 2010. Disponível em: <http://www.Educa.fcc.org.br/scielo.php?Script=sci_arttex&pid=S1981-81062010000200007&lng=pt&nm=isso>. Acesso em julho de 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

Sitientibus, Feira de Santana, n.49, p.15-29, jul./dez. 2013

MAGRONE, Eduardo. **Gramsci e a Educação: a renovação de uma agenda esquecida**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 353-373, set./dez., 2006. Disponível em: <[http://www. Scielo.br/shp?pid=01-3262200600030005&script=Sci_arttext](http://www.Scielo.br/shp?pid=01-3262200600030005&script=Sci_arttext)>. Acesso em julho de 2014.

MARTINS, Marcos Francisco. **Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica educativo-cultural e política**. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 3 (66), p. 131-148, set./dez., 2011. Disponível em:<[http:// www.scielo.br/pdf/ pp/ v 22 n 3/10.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n3/10.pdf)> . Acesso em julho de 2014.

MOCHOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a Escola**. São Paulo, Ática, 1992.

ORSO, Paulino José. **Por uma educação para além do capital e por uma educação para além da escola**. In _____ et al. Educação, Estado e Contradições Sociais. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

PASSOS, Guiomar de Oliveira e GOMES, Marcelo Batista. **Nossas escolas não são as vossas: as diferenças de classe**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.28, p.347-366, jun. 2012. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000200016. Acesso em julho de 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 2013a.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, Autores Associados, 2013b.

NOTAS

1 Bourdieu (2007) considera capital cultural, o conjunto de bens intelectuais produzidos pelo sistema escolar ou transmitidos pela família.

2 Escola comprometida com a formação humana e que integre um projeto político em direção à promoção da igualdade social.

3 Expressão de que Gramsci se vale a maior parte das vezes, para designar as classes sociais, que são objeto da dominação econômica, política e ideológica: o proletariado, os trabalhadores rurais, o campesinato pobre, etc.

4 A sociedade civil corresponde ao “conjunto dos organismos vulgarmente ditos

privados e corresponde à função de hegemonia que o grupo dominante exerce sobre a sociedade” (GRAMSCI, 2000, p. 225-226).

5 Com base nas ideias de Gramsci, Mochovitch (1992), a hegemonia é o conjunto das funções de domínio de direção exercido por uma classe social dominante, no decurso de um período histórico, sobre outra classe social e até sobre o conjunto da sociedade.

