



## A SOCIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM STEPHEN DUGGAN E ANTONIO GRAMSCI – AS “SOMBRAS FABRICADAS” EM MEIO ÀS TENSÕES DO ESTADO MODERNO ENTRE OS SÉCULOS XIX E XX

*THE SOCIALIZATION OF EDUCATION IN STEPHEN DUGGAN AND ANTONIO GRAMSCI – THE “MANUFACTURED SHADOWS” AMIDST THE TENSIONS OF THE MODERN STATE BETWEEN THE 19TH AND 20TH CENTURIES*

 **Marcos Antonio Macedo das Chagas**

Professor doutor de disciplinas pedagógicas no ensino superior

Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ

Rio de Janeiro, Brasil.

[marcos.chagas@yahoo.com.br](mailto:marcos.chagas@yahoo.com.br)

**Resumo:** A elaboração do presente artigo se deu a partir de aprimorada pesquisa bibliográfica envolvendo o livro *A student's textbook in the History of Education* de autoria de Stephen Duggan. Particularmente nos concentramos no *Chapter XVI: Socializing Education Thru Philanthropy And Thru State Control (Capítulo XVI: Socializando a educação por meio da filantropia e do controle do Estado)*. Duggan foi professor do College de Nova Iorque e, concomitantemente, pesquisador no campo da História da Educação vivenciando as hodiernas relações sociais e econômicas ocorridas nos Estados Unidos e na Europa entre os séculos XIX/XX. Seu material é raro e sem tradução no Brasil. Tivemos acesso ao compêndio a partir do doutoramento em educação, na disciplina “Tópicos de Pesquisa”. Na ocasião, abordamos em seminário as perspectivas da “socialização” no espaço educacional levantadas por Duggan, cotejando-as com paradigmas científicos do pensamento de Antonio Gramsci. Tais indagações, em função das tensões educacionais de momento, ainda parecem ativas.

**Palavras-chave:** educação; socialização; pesquisa; seleções e sombras; cotejamento.

**Abstract:** This article is based on a thorough bibliographic research involving the book *A student's textbook in the History of Education* by Stephen Duggan. In particular we focus on *Chapter XVI: Socializing Education Thru Philanthropy and Thru State Control*. Duggan was a professor at the College of New York and, at the same time, a researcher in the field of History of Education experiencing the modern social and economic relations that occurred in the United States and Europe between the 19th and 20th centuries. His material is rare and untranslated in Brazil. We had access to the compendium from our doctorate in education, in the discipline "Research Topics". On that occasion, we approached in seminar the perspectives of "socialization" in the educational space raised by Duggan, comparing them with scientific paradigms of Antonio Gramsci's thought. Such questions, due to the educational tensions of the moment, still seem active.

**Keywords:** education; socialization; research; selections and shadows; collation.

**Para citar – ABNT NBR 6023:2018**

CHAGAS, Marcos Antonio Macedo das. A socialização da educação em Stephen Duggan e Antonio Gramsci – as “sombras fabricadas” em meio às tensões do estado moderno entre os séculos XIX e XX. *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 118-130, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/cpg.v22n1.21236>.

## Introdução

*[...] os distintos registros do fenômeno educacional são dissolvidos na narrativa de tom totalizante adotado pelo autor, ainda que o próprio caráter de História Global praticado por Duggan, mereça ser objeto de interrogação, dadas as seleções operadas, as visibilidades e sombras fabricadas (GONDRA; SILVA, 2011, p. 715).*

Iniciamos o artigo, a partir da epígrafe de Gondra e Silva (2011), sobre o livro *A student's textbook in the History of Education*<sup>1</sup> de autoria do estadunidense Stephen Pierce Duggan<sup>2</sup>. Embora a obra não esteja disponível em língua portuguesa, nossa formulação neste trabalho pode ser útil à reflexão político-pedagógica para alunos e docentes na área da educação. Publicado em 1916 o livro foi estruturado objetivando a formação de professores como manual de História da Educação acumulando as experiências do século XIX e as representações iniciais do século XX, com vistas a enfatizar modos organizativos e práticas de ensino no desenvolvimento das sociedades euro-estadunidenses.

Duggan (1916), em seus registros, encadeia as etapas históricas numa espécie de “escala evolutiva” entre o passado e o presente. Nesta gradação indica que o presente começa a se mostrar de modo diferenciado e complexo, em relação aos períodos sociais anteriores. Para tanto, torna-se necessário preparar os professores às novas exigências demandadas pela civilização – núcleo de seu interesse na elaboração do compêndio, como esforço de sintonizá-lo com os processos sociais e econômicos de um “novo” tempo.

Antes de cada capítulo, Stephen Duggan (1916) apresenta-nos as sínteses de suas discussões. No entanto, ao elaborar o prefácio, o autor busca indicar a que tipo de leitor se destina a obra e o tempo histórico que se remeterá, permitindo-nos perceber de modo geral o que será trazido à luz de sua exposição. Ou seja, os “degraus” da história que nos conduziriam até a complexidade do século XIX, com reflexos no XX. Contudo, observamos alguns momentos deste prefácio:

- i) Destaca ser um livro escrito aos alunos que estão se preparando para ensinar ou têm interesse pela educação, buscando suprir à ausência de material sobre o tema;
- ii) Reforça que seu livro é um manual prático visando melhor compreensão da educação, interessado em compor as experiências do passado com o presente;
- iii) Afirma que o maior capítulo do livro é dedicado à educação estadunidense;

<sup>1</sup> O livro de Duggan, ao longo de 394 páginas, possui cinco partes. Distribuídas, em nossa tradução, da seguinte forma: *I – Educação nos tempos antigos; II – Educação na Idade Média; III – O período de transição; IV – Tempos Modernos e V – Sistemas Nacionais de Educação*. Cada uma dessas partes contém diversos capítulos.

<sup>2</sup> Conforme apontam Gondra e Silva: Duggan nasceu em Nova Iorque e “realizou [a] formação acadêmica inicial no *College* [na mesma cidade] e seu doutoramento no campo da Ciência Política na Universidade de Columbia [em 1902]. Trabalhou no *College* entre 1896 e 1928, onde iniciou sua carreira como professor de Legislação e História da Educação” (2011, p.711). Também presidiu o Departamento de Educação dessa instituição de ensino. Destacamos que Afrânio Peixoto, um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, afirmava ter se inspirado em Stephen Duggan e Paul Monroe para escrever em 1933, no Brasil, o livro – *Noções de História da Educação* (GONDRA; SILVA, 2011).

iv) Sem desprezar as etapas históricas passadas preocupa-se com a modernidade e a velocidade das mudanças, deste período, dando vida na sua escrita a um “harmônico” desenvolvimento do Estado;

v) Mostra-se ocupado com a educação e não com a pedagogia, todavia reserva espaço às práticas de aula e à administração da escola;

vi) Reconhece a importância da laicidade, embora assevere a contribuição judaica na cultura ocidental em função da religião, da ética e da literatura;

vii) Finaliza com agradecimentos aos seus pares do *College* de Nova Iorque, destacando que educar os seus cidadãos é a função mais importante do Estado, e que caberá ao professor exercer a “mais nobre” das profissões. Parece-nos não identificar este professor como interlocutor que faz escolhas na elaboração dos conteúdos ensinados.

O filósofo Antonio Gramsci (s.d.), nos albores do XX, defenderia que o campo da educação popular deveria ter como eixo os valores culturais da expressão identitária dos grupos socialmente desprestigiados. Gramsci entende “[a] esfera da cultura, enquanto espaço de desenvolvimento da consciência crítica do ser social, que o torna capaz de intervir na realidade, [...] e está no epicentro do projeto socialista” (SIMONATTO, 1998, p.42). Duggan (1916), diferentemente, pensaria a *socialização* em meio às seleções e sombras “fabricadas”. Momento conflitivo, devido às angústias gerais da classe trabalhadora<sup>3</sup> em várias partes do mundo, ponto não privilegiado pelo autor norte-americano. É na classe trabalhadora, já presente no tempo dos registros assinalados, que se ligarão muitos dos fios condutores da educação popular, carente de atendimento. Situação, em pleno século XXI, por se resolver, sobretudo nos países de capitalismo dependente<sup>4</sup>.

Após as características gerais do livro de Stephen Duggan (1916), mencionadas acima, restringimo-nos à *Part IV: Modern Times (Parte IV: Tempos Modernos)*. Mais especificamente nos concentramos no *Chapter XVI: Socializing Education Thru Philanthropy And Thru State Control (Capítulo XVI: Socializando a educação por meio da filantropia e do controle do Estado)*, momento em que o autor ressalta a importância do Estado na regulação da educação; essa “filantropia”<sup>5</sup> entendemos como modo particular de financiamento do ensino.

Para Duggan (1916) o século XIX se caracterizou por um processo educacional que poderia se ampliar no XX envolvendo os seguintes instantes:

<sup>3</sup> A título de recorte histórico, convém assinalar que o filme estadunidense “Tempos modernos”, dirigido e estrelado por Charles Chaplin como marco indelével do taylorismo/fordismo mundo afora, ocorre na década de 1930.

<sup>4</sup> Segundo Ianni (2004), esta forma de *dependência* cria um modelo que impõe uma aliança entre o Estado, o capital nacional e o capital internacional. Muito comum no pós-guerra sobre os países que, no jogo tático da economia do chamado primeiro mundo, foram considerados “economicamente periféricos”.

<sup>5</sup> Destacamos que a filantropia nos Estados Unidos é uma tradição de longa data. Os ricos de alguma forma prestam serviços ao sistema, embora também se beneficiem deste. Os endinheirados se aproveitam das regras que garantem dedução no imposto de renda para atos filantrópicos. Normalmente abatem entre 30% e 60%, conforme a instituição de caridade beneficiada (NEOFEEED, 02/05/2021).

- O período da filantropia
- O período diferenciado de transição
- O período de ensino socializado

No entanto, é a “socialização” – como movimento do Estado no controle da educação – que nos leva à reflexão. A socialização é o movimento em que o Estado passa a ser, segundo o autor, instrumento da sociedade para atingir seus ideais de consciência. Nesse momento, a educação assume papel vital na formação desta consciência como pensamento econômico ajustado ao político.

O pensamento econômico, em sua face liberal<sup>6</sup>, ganha importância dividindo-se entre os que trabalham e os que controlam o trabalho produtivo. Contudo, a política se torna “propriedade” dos organizadores do Estado cujos governantes ao estabelecerem a laicidade, transmitem a ideia de inestimável serviço prestado ao desenvolvimento de suas nações – ponto de partida para o intento da competitividade interna e externa de localidades e indivíduos. O autor defende a movimentação em prol da “unidade social” nos países imbuídos de sua autonomia e grandeza.

No espectro político Duggan (1916) entende que a educação pode estimular a participação social dos indivíduos pelo “voto inteligente” na tarefa de organizar os países em sua estrutura administrativa. Civismo não é mais o campo da estrutura ideal de governo, nacional ou local, mas as funções do Estado como exigência política e econômica da realidade. Ainda no plano econômico, Duggan (1916) destaca que a formação dos aprendizes não tem mais como ser orientada por seus mestres como no sistema de ofício. Objetivam-se novos tipos de mestres – na estrutura fabril o aprendiz não se tornará mestre. As instituições escolares devem formar este novo quadro de trabalhadores especialistas.

Stephen Duggan (1916) menciona que a principal preocupação política entre as nações ocidentais, durante as primeiras seis décadas do século XIX, foi a de “reconstrução ou consolidação” do Estado. De fato, predomina em seus argumentos a ideia de Estado comprometido em atender os pulsantes anseios políticos e econômicos que passam a ser exigidos pelos “novos” tempos. Alemanha, Itália e EUA, para o autor norte-americano, buscam assegurar a unidade nacional, enquanto a França intentava se reconstruir “dos frangalhos da monarquia”. Mesmo na Inglaterra, afirma, os estadistas empenhavam-se em alcançar politicamente o sufrágio e a separação entre Estado e Igreja.

Os Estados que se consolidam, conforme entende Duggan (1916), demonstram dependência

---

<sup>6</sup> O *liberalismo*, segundo Leandro Konder (2004), enquanto movimento da burguesia – inicialmente – lutou “por novas e maiores liberdades para os cidadãos” (p. 11). No entanto, o súbito aumento da participação popular na vida política, assustou a burguesia. Para Losurdo (2012) o liberalismo é o espaço “sagrado dos livres”, que se reconhecem como iguais e para os quais vale a governança da lei e um “espaço profano”, reservado às classes exploradas, onde parece não haver limites “para o exercício da violência por parte daqueles que detêm o poder legítimo ou a força material.” (In: AZZARÀ, 2012 p. 154).

do seu “estatuto econômico”. Precisam organizar a aprendizagem industrial como educação especializada, visando o aumento da produção e do consumo. Nesse complexo desdobramento, o movimento da educação especializada para a indústria alcançou, na classificação do autor, Alemanha, França, Inglaterra e EUA.

A Alemanha, segundo Duggan (1916), por não possuir os recursos naturais dos EUA nem a base industrial inglesa, preparou todas as formas de ensino visando à especialização técnica: industrial, comercial e agrícola. Este foi o panorama histórico geral analisado por Stephen Duggan para afirmar o compromisso socializante da educação. A garantia desta socialização está apoiada no Estado laico e no avanço da economia invocados pela industrialização nascente.

### Algumas “sombras fabricadas” na perspectiva de Duggan

Stephen Duggan (1916) parece fazer parte de um tipo de liberal que ao ver realizada a separação entre Igreja e Estado, acredita que este, por um princípio de organização entre poderes se torna detentor da vontade geral, sendo capaz de garantir de modo equânime a liberdade e a prosperidade.

O autor, no compêndio de 1916, se contenta em dizer que a Inglaterra, detentora da Revolução Industrial no século XVIII, não se apresentou revolucionária no XIX – silenciando que o modelo industrial influenciou, sobremaneira, as relações produtivas ocidentais nos séculos XIX e XX. Provavelmente, alterando também a educação e a forma de vida nesses locais.

No mesmo capítulo falará do impacto dessas relações na educação alemã, destacando uma multiplicidade de cursos profissionalizantes que, no seu julgamento, tornarão a Alemanha um Estado plenamente qualificado e desenvolvido. De certo, a influência do modelo industrial inglês estará presente nessas decisões.

Por outro lado, Duggan (1916) menciona que algumas leis na Inglaterra se não fossem paralisadas por disputas políticas entre setores econômicos, trariam rápido avanço ao país. Frente à questão observamos que os fatos são mais complexos, pois envolvem elementos contraditórios não abordados pelo autor estadunidense como, por exemplo, a atividade laboral das crianças nas fábricas. Engels, indicando documentos de 1857 (MARX; ENGELS, 2006), se coloca contra a lei compulsória de instrução no processo fabril aprovada no Parlamento Inglês, citando:

De acordo com as prescrições desta lei, ‘toda a criança antes de começar a trabalhar numa dessas estamarias deve ter frequentado a escola por pelo menos 30 dias e não menos de 150 horas, no decurso dos 6 meses que precedem imediatamente o primeiro dia do seu emprego. Enquanto permanecer trabalhando na estamaria, tem de frequentar a escola do mesmo modo, por um período de 30 dias ou 150 horas durante cada semestre... A frequência à escola deve ocorrer entre 8 horas da manhã e 6 da tarde. Para ser contada

dentro das 150 horas, cada frequência diária não dever ser menos de 2 ½ horas nem de mais de 5. Nas circunstâncias costumeiras, os meninos frequentam a escola pela manhã e pela tarde, 5 horas por dia, durante 50 dias, e, após o decurso dos 30 dias, quando se atinge a frequência legal de 150 horas e eles, no seu modo de dizer, deram seu livro, retornam à estamperia onde permanecem por 6 meses findos os quais se torna obrigatória nova frequência à escola; voltam a ela para repassar o livro etc. Muitos meninos frequentaram a escola durante 150 horas prescritas, ao voltarem a ela, ao fim da sua permanência de 6 meses na estamperia, não sabem mais do que sabiam quando começaram... Naturalmente esqueceram tudo que aprenderam na sua frequência escolar anterior. Em outras estamparias, a frequência escolar depende totalmente das exigências do trabalho dentro da fábrica (...). (Reports of Insp. Of Fact for 31 st Oct, p. 41 e 42, Engels. In: MARX; ENGELS, 2006, p.71).

Nesse ponto, quando observamos os levantamentos de Engels (MARX; ENGELS, 2006) no século XIX, vemos como Stephen Duggan (1916) está voltado para outros registros históricos, desconsiderando a subalternidade das classes proletárias e a alienação que lhes é imposta por conta dos anseios da indústria, processo naturalizado em função da admiração pelo desenvolvimento econômico do capital. Menciona que os professores, exercendo “a mais nobres das profissões”, devem se formar entendendo a história da educação como construção das instituições sobre a historicidade humana.

Para Duggan (1916) somente os grandes “líderes”, vinculados à história das ideias pedagógicas, têm algo a nos dizer. Como comentam Gondra e Silva (2011): “Para ele, bastava destacar os “líderes dos líderes” de cada período, procurando observar seus *backgrounds* sociais, as instituições a que se filiavam e os movimentos que integraram ou organizaram” (p. 713). Embora os mesmos autores, em função do internacionalismo presente nas relações de Stephen Duggan (1916), destaquem seu esforço em operar num registro cuja História da Educação apresenta-se como parte da “História Global”.

Pensando em uma socialização de outra ordem, não podemos deixar de observar o movimento dos *socialistas utópicos*<sup>7</sup>, no século XIX, preocupados com a marginalidade econômica e política das massas em diversas partes da Europa. Apesar da visão otimista de Duggan, o velho continente estava imerso em um conflito de classes.

Entre os socialistas utópicos, convém destacar nos apontamentos de Konder (2004): Henri de Saint-Simon, um dos fundadores do socialismo cristão, que lutou ao lado de George Washington pela independência norte-americana; Charles Fourier cuja concepção de história, destacava o peso negativo da civilização apoiado, injustamente, sobre os ombros das mulheres e dos proletários; Robert Owen que chegou a financiar coletividades nos EUA, com a pretensão que funcionassem

<sup>7</sup> Foi a partir da corrente socialista, no século XIX, momento inventariado por Stephen Duggan, que Karl Marx desenvolveu uma concepção da história, definida como *materialismo histórico*, indicando que a realidade apresentada não decorre da simples natureza humana, já que foi preparada por uma extensa e conflituosa história entre os homens, e, é na compreensão deste movimento humano que residem os elementos de sua transformação (KONDER, 2004).

como distribuidoras dos bens produzidos; Ferdinand Lassalle que, mesmo preconizando a adesão do proletariado ao Estado burguês, defendeu o sufrágio universal como possibilidade representativa dos interesses dos trabalhadores.

Todos esses teóricos influenciaram as correntes socialistas que participaram da Primeira Internacional entre 1864 e 1872, em Londres<sup>8</sup> (KONDER, 2004). Considerando as análises tecidas por Duggan (1916) sobre a Europa, é provável que tenha adquirido informações a respeito dos movimentos operários contra as condições impostas pelo capital e pelo Estado. No entanto, sua análise sobre a Inglaterra, afirmando que esta parecia inerte após a revolução do século XVIII, mostra-o cético diante das lutas dos trabalhadores europeus e dos trabalhadores ingleses, em particular.

Por outro lado, vê positivamente as relações econômicas e políticas na Itália, Alemanha e França, deixando claro sua compreensão de Estado e sociedade (DUGGAN, 1916). Percepção que, na concepção gramsciana, se assemelharia à transformação da *grande política* em *pequena política* como justificativa econômica de subalternidade das massas.

No caso específico da França, convém mencionar a Comuna de Paris<sup>9</sup> entre março e maio de 1871, desarticulada por um terrível banho de sangue (KONDER, 2004). Fato, contradizendo a explanação prefaciada pelo autor, com repercussão em toda a Europa. Um lamentável marco para o século XIX que parece não se *compor* com as *experiências* apresentadas por Duggan.

Mesmo o olhar confiante de Stephen Duggan (1916), sobre a organização estadunidense e o que ela pôde representar como símbolo de liberdade às outras nações, encontra contradições. Na análise de Losurdo (2006), vemos que a Constituição de 1787<sup>10</sup> parecendo inspirada no direito universal de liberdade, onde “Todos os homens [...] criados iguais”, com a finalidade de “garantir para [si e seus] descendentes os benefícios da liberdade”, quando submetida a leitura mais cuidadosa mostra, logo no seu artigo primeiro, a problemática diferenciação entre “homens livres” e a coletividade dos indivíduos (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, s.d.).

Este artigo da Lei norte-americana reduzia, simbolicamente, em três quintos o número de escravos em relação a cada cidadão livre. Nessa correlação, cem escravos, ainda que não libertos e

<sup>8</sup> Com a Primeira Internacional cresce o movimento operário tanto em extensão, ao atingir vários países, como em intensidade, pois surgem partidos socialistas de massas proletárias. Nesse mesmo período nasce, por exemplo, o Partido Social-Democrata alemão de grande importância por sua influência no movimento operário em geral (MACHADO, 1991). Mesmo, antes da Primeira Internacional, surge – em 1847 – a *Liga dos Comunistas* e será para ela que Marx e Engels escreverão o *Manifesto Comunista*. Com a Primeira Internacional, fundada em 1864, “começava um novo período, no qual as fantasias românticas deviam ceder lugar às propostas aparentemente mais exequíveis. O espírito romântico não desapareceria, mas tinha de se combinar com um espírito mais realista, exigido pela nova época” (KONDER, 2004, p. 15).

<sup>9</sup> É reconhecida, entre socialistas do mundo inteiro, como o primeiro movimento de implantação de um Estado proletário na história ocidental (KONDER, 2004).

<sup>10</sup> A Convenção Federal reuniu-se na Filadélfia, em 14 de maio de 1787 para revisar os Artigos confederativos. “Entre os principais pontos estavam o grau de poder permitido ao governo central, o número de representantes no Congresso para cada Estado, e como estes representantes deveriam ser eleitos - diretamente pelo povo ou pelos legisladores do estado” (ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA, s.d., n.p.).

sem direito a voto, equivaleriam proporcionalmente a sessenta indivíduos. Além de explorados inumanamente, serviam como indicador para elevar, onde existia escravidão, sobretudo nos estados do sul, o número de deputados eleitos à Câmara dos Representantes (LOSURDO, 2006).

Ao trabalhar com um panorama socializante, pouco conflitivo do ponto de vista das tensões presentes nas sociedades europeias e estadunidense, Duggan (1916) parece-nos indicar nesta seção do livro a sua preferência por uma escola, nos dizeres gramscianos, *interessada*. Ou seja, irá optar por um ensino que valide institucionalmente o Estado de teor econômico que naquele instante se impunha ao século XIX, com profundas repercussões no século XX. Educação ajustada aos interesses burgueses. No entanto, os antagonismos a tal pensamento já tinham sido gestados.

### A “escola desinteressada” de Gramsci<sup>11</sup>

Stephen Duggan (1916) chama nossa atenção, por ser contemporâneo de Antonio Gramsci. Quando escreveu *A Student's textbook in the History of Education*, Gramsci tinha 25 anos e, como jornalista em Turim, travava intensa batalha pelo socialismo. As barreiras que encontrou na juventude para estudar alimentaram em Antonio Gramsci um espírito de rebeldia contra os ricos (os *de cima*). Bem cedo fora convencido de que a conquista hegemônica das classes subalternas (os *de baixo*) exigia um empenho educacional elaborado. Esforço que de algum modo superasse os rígidos entraves impostos por um sistema educativo, além da função dirigente exercida na sociedade.

A partir dessa exposição, podemos confrontar a visão socializante de Duggan (1916), ante as proposições socialistas de Gramsci (s.d), o primeiro entendendo a socialização como elaboração do Estado e o segundo afirmando o socialismo na construção da cultura em favor das categorias oprimidas política e economicamente como unidade de classe, diante do Estado burguês. Ou seja, para Gramsci o socialismo não seria concessão liberal, mas a conquista dos trabalhadores em ação contra-hegemônica.

Na opinião de Gramsci (*In: BUTTIGIEG, 2003*) o socialismo exigiria profunda reforma intelectual e cultural. Os socialistas estavam insatisfeitos e eram francamente contrários ao tratamento cultural/intelectual dispensado pelo governo da Itália. Essa angústia socialista se expressa, por exemplo, num artigo escrito por Enrico Leone (*In: GRAMSCI, s.d.*) denominado *Guerra di Classe*, uma publicação na qual o autor ironizava a cultura e a educação, naquele instante italiano, mencionando:

---

<sup>11</sup> Nosella (1992) nos lembra que, na passagem do primeiro para o segundo decênio do século XX, travava-se um debate na Itália sobre a escola profissional e a de cultura geral, traduzindo-se – em meio às disputas – como “escola do trabalho” e “escola de saber desinteressado”. Esta última terminologia Gramsci usará em seus escritos até o fim da vida. Para não ser equivocadamente entendido Gramsci, com frequência, usava aspas no significado “desinteressado/a”, seguido de alguma explicação que marcasse uma posição inconfundível contra os interesses do capital na escola e na cultura. O termo “desinteressado/a” em Gramsci não se equivale a qualquer tipo de *neutralidade*, mas a processos representativos de cultura complexa, profunda, universal e coletiva. Ou seja, que – ao contrário – interesse a todos os indivíduos.

O trabalhador moderno aprende muito mais com suas intuições de classe do que com qualquer livro do conhecimento oficial [...]. Não há nenhuma salvação, a não ser dentro do trabalhismo, dentro das classes de mãos calosas e cérebros não contaminados pela cultura e pela infecção formalista (LEONE, *In*: GRAMSCI, s.d, n.p.).

Antonio Gramsci (s.d.) afetado pelas observações de Leone, o toma como ponto de partida redigindo um de seus mais instigantes artigos, “Socialismo e cultura”, publicado em janeiro de 1916<sup>12</sup>. Ano em que Stephen Duggan escreve *A student’s textbook in the History of Education*. De modo original, Gramsci elabora uma concepção de *cultura* contrária ao positivismo e as formas educacionais a este associadas “[...] o homem não é apenas um receptáculo que se preenche com saberes enciclopédicos” (*In*: NOSELLA, 1992, p.17).

Gramsci prioriza a construção do autoconhecimento da reflexão, “destacando que a cultura e a história são construções humanas” (BUTTIGIEG, 2003, p. 35). O conhecimento vai se inoculando dentro de mim quanto mais eu sei do outro, das suas escolhas, suas negações, seu ritmo histórico – “[...] a sucessão dos esforços que fizeram para ser o que são, para criar a civilização que criaram e que nós queremos substituir pela nossa”<sup>13</sup> (BUTTIGIEG, 2003, p.35). O ponto de partida deve ser o de uma *escola desinteressada*, porque não interessada pelos valores burgueses, mas pelos acúmulos coletivos e socializantes da cultura (NOSELLA, 1992).

Gramsci (*In*: NOSELLA, 1992), ao pensar a escola comprometida com os *de baixo*, estará posicionado historicamente contra o interesse momentâneo despertado pelo governo italiano. Governo que frequentemente se apresentava contra a escola do trabalho das massas populares.

A escola do trabalho pensada, neste momento na Itália, prevê uma divisão entre a escola humanística para os ricos e a precarizada designada aos pobres. Ambas as vertentes revelam a estratégia do Estado – por um lado o interesse na escola burguesa por outro a manutenção da escola subalterna do trabalho. Daí a proposta de Gramsci pela *escola desinteressada* (NOSELLA, 1992).

Paolo Nosella (1992), reproduzindo notas gramscianas do *Cronache torinesi* (C.T.) 1913-1917 (edição crítica), reforça tal argumentação acrescentando: “Só faltava essa. Um Estado que sempre criou escolas de *cultura humanista* para os ricos e uma outra escola pobre para os filhos dos trabalhadores, apela agora de repente para uma renovação da escola do trabalho” (NOSELLA, 1992, p.

<sup>12</sup> Embora Gramsci escreva desde 1910, será em 31 de outubro de 1914 que estreará como jornalista com o texto “Neutralidade ativa e operante”, na coluna “A guerra e as opiniões socialistas” abordando a posição dos socialistas em relação à Primeira Guerra Mundial. Este artigo foi escrito no jornal do Partido Socialista Italiano “O grito do Povo” – pequeno jornal semanário, organizado por Gramsci, se tornando em 1918 uma revista de cultura e pensamento. Em 1919, contrariado com a visão heterogênea do Partido Socialista Italiano, sobre os propósitos de uma ação unitária e revolucionária, fundará junto com Angelo Tasca, Palmiro Togliatti e Terracini, antigos militantes universitário da Federação Juvenil Socialista, a revista semanal de cultura socialista *L’Ordine Nuovo* (O. N.). Ainda em 1919, Gramsci criará com seus companheiros uma escola de cultura vinculada ao *Ordine Nuovo*. Como revista, *L’Ordine Nuovo* circulará até dezembro de 1920. No mês de janeiro de 1921, o caderno socialista de Turim denominado “Avanti!”, dirigido por Gramsci, passará a circular diariamente contendo o título da outrora revista O. N. (NOSELLA, 1992).

<sup>13</sup> “Esta última sentença, redigida por Gramsci em 1916, prefigura o projeto de investigação que ele empreenderia treze anos mais tarde na sua cela em Túri de Bári. [...] os *Cadernos do cárcere* são, [...] o registro de uma extensa investigação destinada a “conhecer os outros” – em primeiro lugar, a burguesia” (BUTTIGIEG, 2003, p.35).

16). Neste mesmo ano de 1916, assim se manifestaria o deputado Paolo Borselli:

É preciso promover sem demora tudo o que diz respeito à glória e ao poder científico da Nação, renovar o ensino profissionalizante com disciplinas práticas, a fim de que se preparem para o nosso ressurgimento industrial operários e diretores competentes e também para elevar e sempre mais confortar a escola popular, que já oferece tão patriótico testemunho pela virtude italiana das gerações que ela educou (C.T., 183, nota 2, 18.07.1916 *apud* NOSELLA, 1992, p.16).

Gramsci (*In*: NOSELLA, 1992) observa que na civilização moderna, de modo geral, todos os ânimos se juntaram à ciência como reforço indistinto para alavancar a industrialização, assim convertendo as atividades práticas em um tipo de aprendizagem para a formação de dirigentes e intelectuais especialistas. Provavelmente os primeiros serão os organizadores e controladores da produção, enquanto os segundos a “validação” intelectual dos que determinam as condições produtivas. Tal pensamento, favorecido por sucessivas reformas liberais, tem se reproduzido no tempo, alimentando sistemas fragmentados de ensino como “modernização” curricular.

Individualização que, reforçada na sociedade liberal contemporânea, pensa a organização desses grupos na relação homem/ciência, curvada aos desejos político-econômicos da sociedade burguesa. Essa generalidade formacional, respeitado o hiato do tempo, foi o interesse maior de Duggan (1916) – a especialização dos dirigentes, nesse recorte histórico, iria reforçar a especialização dos dirigidos. No entanto, a escola dos dirigidos se constituiria como espaço dos subalternos. Dificultando que se tornassem futuros dirigentes.

Na escola compreendida por Gramsci, diferente do interesse burguês, há um núcleo transformador. Nela o trabalhador, como sujeito histórico, não é qualificado para a repetição manual, mas para conhecer a lógica produtiva do trabalho, seja qual for o procedimento utilizado no tempo. O ato transformador, e isso vale para as relações atuais, só se efetiva quando na querela social a economia em conjunto com a “legislação favorece a passagem (molecular) do grupo dirigido ao grupo dirigente” (GRAMSCI, *apud* MACHADO, 1991, p. 147) – para tanto, o legal deve ser uma conquista cultural do legítimo. Contrária à ordem liberal, a “escola unitária” gramsciana trouxe ao cenário a possibilidade de conjugação indivíduo/natureza/ciência/indivíduo. O Sujeito humano como ponto de partida e de chegada.

## Considerações

Nossa intenção no desenvolvimento do texto não foi a de um mero confronto de ideias entre Duggan e Gramsci, mas discutir as *sombras fabricadas* a partir da breve abordagem de Gondra

e Silva (2011). Assim, intentamos refletir sobre pequena parte da volumosa obra de Stephen Duggan, escrita em 1916, sem tradução no Brasil, e restrita à *Part IV: Modern Times – Chapter XVI: Socializing Education Thru Philanthropy And Thru State Control*, do livro *A student's textbook in the History of Education*.

Na estrutura geral do texto, à luz do cenário da época, observamos a educação socializante e os pontos compreendidos como “sombras fabricadas”. Nessas contradições, intentamos mostrar linhas de inflexões apresentando como outros pensadores, a exemplo de Antonio Gramsci, travaram batalhas no campo das ideias para além do cenário “harmônico” composto por Duggan na referida seção do seu livro. Entendemos que Duggan (1916) centrou-se em um ponto de vista liberal de crença no Estado moderno, enquanto Gramsci (s.d.) vivendo outras experiências como jornalista, homem de partido político, prisioneiro do regime fascista, buscou desbaratar as mazelas da modernidade.

Visões distintas, experiências diferenciadas, em um mesmo recorte de tempo. Convém abordar que Antonio Gramsci foi criticado por não considerar em suas reflexões, *certas correntes europeias de pensamento*, o que não o impediu de se tornar notável pensador socialista. Embora Gramsci exibisse vasta cultura, sofria de muitas limitações pessoais também agravadas pelo regime italiano da época. Por outro lado, seu grande mérito foi tratar – como um todo – as nervuras do autoritarismo político vigente destacando-se como *o construtor de uma nova hegemonia*, deixada em prol da classe trabalhadora mundial (GRUPPI, 2007).

Envolvidos nas ações da *Educação popular* no Brasil, a questão da socialização em Stephen Duggan (1916) nos mobilizou ao cotejamento com o pensamento social gramsciano. Considerando Antonio Gramsci (s.d.) como uma das principais referências no campo histórico buscamos trazer, a partir de seu ponto de vista e do princípio crítico, uma reflexão sobre as seleções oferecidas pelo autor estadunidense. Se perguntarmos que motivos levaram Duggan (1916) a fazer essas escolhas e não outras? Não teríamos uma resposta que fosse além do caráter ideológico de um indivíduo que está vendo o mundo a partir de Nova Iorque, no século XX, e pertence à classe aristocrática. No entanto, seria pouco como resposta.

De certa forma, a questão também se interpõe à nossa realidade como autores, pesquisadores etc., em função das escolhas que fazemos. E o que se apresenta como resposta aponta para o conjunto de práticas, pensamentos e experiências construídas. Entretanto, tais escolhas quando surgem na pesquisa e na escrita que organizamos vêm, da mesma forma, quase sempre repletas de *seleções e sombras*. Todavia, sob a perspectiva crítica ao modelo economicista, se torna imprescindível superar a alienação forjada no interior do Estado liberal. A educação comprometida com tais rupturas pode ser a ponta de lança rumo a uma sociedade justa, igual e solidária.

## Referências

- AZZARÀ, Stefano G. Crítica ao liberalismo, reconstrução do materialismo. Entrevista com Domenico Losurdo. *Crítica Marxista*, São Paulo, Ed. Unesp, n.35, 2012, p.153-169. Disponível em: [https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/entrevista19Entrevista.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/entrevista19Entrevista.pdf). Acesso em: 29/04/2021.
- BUTTIGIEG, Joseph A. *Educação e hegemonia*. In: COUTINHO, Carlos N. & TEIXEIRA, Andréa de P. (orgs.). *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- DUGGAN, Stephen P. *Part IV: Modern Times – Chapter XVI: Socializing Education Thru Philanthropy And Thru State Control*. In: *A student's textbook in the history of education*. New York: D. Appleton and Company, 1916.
- ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. *Constituição dos Estados Unidos*. Biblioteca Digital Mundial (Biblioteca do Congresso dos EUA/Unesco), s.d. Disponível em: <https://www.wdl.org/pt/search/?contributors=United%20States.%20Constitutional%20Convention>. Acessado: em 28/04/2021.
- GONDRA, José G.; SILVA, José C. S. Textbooks in the history of education: notas para pensar as narrativas de Paul Monroe, Stephen Duggan e Afrânio Peixoto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*. Brasília, v. 92, n. 232, p. 702-722, set/dez., 2011. Recurso eletrônico. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3608/3343>. Acesso em: 02/05/2021.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.
- GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- IANNI, Octavio. *Estado e capitalismo*. 2. ed., 1. reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- KONDER, Leandro. *Filosofia da Educação: de Sócrates a Habermas*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2006.
- KONDER, Leandro. *História das ideias socialistas no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- LOSURDO, Domenico. *Contra-história do liberalismo*. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.
- MACHADO, Lucília R. de S. *Politécnia, escola unitária e trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. 5 ed. São Paulo: Centauro, 2006.
- NEOFEEED. *Por que os bilionários estão doando suas fortunas?* Disponível em: <https://neo-feed.com.br/blog/home/por-que-os-bilionarios-estao-doando-suas-fortunas/>. Acessado em: 02/05/2021.
- NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

SIMONATTO, Ivete. *O social e o político no pensamento de Gramsci*. In: AGGIO, Alberto (org.). Gramsci: a vitalidade de um pensamento. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. Disponível: <https://www.marxists.org/portugues/coutinho/1998/mes/atualidade.pdf>. Acesso em: 08/05/2023.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Constituição dos Estados Unidos da América de 1787*. Biblioteca virtual dos direitos humanos, s.d. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/constituicao-dos-estados-unidos-da-america-1787.html>. Acessado em: 29/04/2021.