

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA
EDUCAÇÃO**

**MARIO ALIGHIERO MANACORDA: CONTRIBUIÇÃO MARXISTA À
FORMAÇÃO DOS EDUCADORES BRASILEIROS**

HÉLEN CRISTINA DE OLIVEIRA VIEIRA

**MARINGÁ
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO**

**MARIO ALIGHIERO MANACORDA: CONTRIBUIÇÃO MARXISTA À FORMAÇÃO
DOS EDUCADORES BRASILEIROS**

Tese apresentada por HÉLEN CRISTINA DE OLIVEIRA VIEIRA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Orientador:

Prof. Dr.: CÉZAR DE ALENCAR ARNAUT DE TOLEDO.

MARINGÁ
2022

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

V658m

Vieira, Hélien Cristina de Oliveira

Mario Alighiero Manacorda : contribuição marxista à formação dos educadores brasileiros / Hélien Cristina de Oliveira Vieira. -- Maringá, PR, 2022.
182 f.

Orientador: Prof. Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Educação. 2. História da educação. 3. Marxismo e Educação. 4. Manacorda, Mario Alighiero, 1914-. I. Arnaut de Toledo, César de Alencar, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Fundamentos da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370.1

HÉLEN CRISTINA DE OLIVEIRA VIEIRA

**MARIO ALIGHIERO MANACORDA: CONTRIBUIÇÃO MARXISTA À FORMAÇÃO
DOS EDUCADORES BRASILEIROS**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo (Orientador) – UEM

Prof. Dr. Jarbas Mauricio Gomes – IFAL – campus Penedo

Prof. Dr. Renan Bandeirante de Araújo – UNESPAR – Paranavaí

Prof. Dr. Flávio Massami Martins Ruckstadter – UENP – Jacarezinho

Prof. Dr. Carlos Herold Júnior – UEM

Profa. Dra. Marli Delmônico de Araújo Futata – UEM – Cianorte

3 de maio de 2022

Dedico este trabalho à minha mãe, Helena, meu pai, João, meus filhos, Raoni e Rayane, e ao meu companheiro de vida, Evandro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Professor Dr. César, que, com sabedoria e conhecimento, me ajudou a trilhar os caminhos desta pesquisa. Seus questionamentos me fizeram avançar como pesquisadora e como educadora.

À minha mãe, Helena, meu pai, João, meu marido, Evandro, e meus filhos, Raoni e Rayane, os meus agradecimentos são eternos, pois a minha caminhada só tem sentido por existirem.

À minha sogra, Dona Zita (*in memoriam*), vítima da COVID-19 em 6 de abril de 2021, que sempre acreditou que a mulher pode conquistar o que quiser.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPE da Universidade Estadual de Maringá, por sua acolhida e pelo suporte necessário ao desenvolvimento da pesquisa.

Ao Hugo, Secretário do PPE, sempre atencioso, dedicado e solícito.

Aos professores que compuseram a banca examinadora: Prof. Dr. Jarbas Mauricio Gomes, Prof. Dr. Renan Bandeirante de Araújo, Prof. Dr. Flávio Massami Martins Ruckstadter, Prof. Dr. Carlos Herold Júnior, Prof. Dr. Marcos Ayres Barboza, Profa. Dra. Marli Delmônico de Araújo Futata. Suas contribuições enriqueceram este trabalho.

Aos amigos do grupo de pesquisa sobre Política, Religião e Educação na Modernidade.

À Edinéia Fátima Navarro Chilante, que acompanhou meus primeiros passos como pesquisadora.

Ao Pasquale, que me ajudou nas leituras em italiano.

Aos amigos que trabalham no CEEBJA de Paranaíba, Silvinha, Celso e Sandra, que me acompanharam nessa nova caminhada acadêmica, e aos envolvidos na defesa da escola pública, gratuita, laica e para todos.

A Deus!

[...] ao pessimismo da razão só é possível responder com o otimismo da vontade, desde que racional. De fato, a felicidade humana será possível somente na medida e nas formas em que o proceder da incessante luta dos homens contra a natureza para humanizá-la, humanizando a si mesmos, permitirá atingi-la. Desta luta também faz parte a consciência histórica, o voltar-se atrás para considerar o quanto as coisas vêm de longe para prosseguir à frente, bem mais longe (MANACORDA, 2004, p. 355).

VIEIRA, Hélien Cristina de Oliveira. **MARIO ALIGHIERO MANACORDA: CONTRIBUIÇÃO MARXISTA À FORMAÇÃO DOS EDUCADORES BRASILEIROS.** Orientador: Prof. Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

RESUMO

Esta tese está situada no campo da Educação, especificamente na área de História e Historiografia da Educação. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico que versa sobre a contribuição marxista de Mario Alighiero Manacorda à formação dos educadores brasileiros. Foi desenvolvida a partir dos questionamentos: Quem foi Mario Alighiero Manacorda? Quando os estudos de Mario A. Manacorda foram trazidos ao Brasil? Em que medida os escritos de Manacorda contribuíram para a formação dos educadores brasileiros integrantes do campo da pesquisa em Educação e História da Educação? É um trabalho que analisa historicamente a contribuição do intelectual italiano marxista Mario Alighiero Manacorda à formação dos educadores e pesquisadores brasileiros, sendo este o objetivo geral. No desenvolvimento da pesquisa foi possível verificar que os escritos do autor chegaram ao Brasil nos anos de 1980, e contribuíram para o debate em torno da discussão sobre o marxismo e a educação e a relação entre trabalho e educação. Naquele momento, os pesquisadores brasileiros, organizados nos cursos de pós-graduação em educação, buscavam um referencial teórico que superasse as concepções de educação não críticas e crítico-reprodutivistas, e encontraram nas matrizes teóricas do materialismo histórico, Marx e Gramsci e seus intérpretes, dentre eles Manacorda, o aporte necessário às suas análises e pesquisas. Concluímos que o referencial teórico manacordiano se destaca como aquele que fundamenta as análises críticas sobre a educação a partir de Marx, Engels e Gramsci e vislumbra a formação omnilateral, humanista e o engajamento na luta por uma educação pública, gratuita, laica e para todos. Por esse motivo, pode contribuir para o avanço do campo da educação e história da educação, pois proporciona análises críticas sobre o cenário de disputa no qual a educação brasileira está inserida, como também permite a compreensão da sociedade e os problemas da educação, visto que os problemas da sociedade capitalista não foram superados, ao contrário, foram agravados nos primeiros decênios do século XXI. Logo, os escritos do autor são relevantes e atuais à formação dos educadores/pesquisadores brasileiros.

Palavras-chave: Educação; História da Educação; Marxismo e Educação; Mario Alighiero Manacorda.

VIEIRA, Hélien Cristina de Oliveira. **MARIO ALIGHIERO MANACORDA: MARXIST CONTRIBUTION TO TRAINING OF BRAZILIAN EDUCATORS**. Advisor: Prof. Dr. César de Alencar Arnaut of Toledo. 182 f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá, Maringá, 2022.

ABSTRACT

This thesis is situated in the field of Education, specifically in the area of History and Historiography of Education. It is a bibliographic research about the Marxist contribution of Mario Alighiero Manacorda to the training of Brazilian educators. It was developed from the questions: Who was Mario Alighiero Manacorda? When were Manacorda studies brought to Brazil? To what extent did Manacorda's writings contribute to the formation of Brazilian educators who are part of the research field in Education and History of Education? It is an unprecedented work that proposes to historically analyze the contribution of the Italian Marxist intellectual Mario Alighiero Manacorda to the training of Brazilian educators and researchers, which is the general objective. In the development of the research, it was possible to verify that the author's writings arrived in Brazil in the 1980s and contributed to the debate around the discussion about Marxism and education and the relationship between work and education at the time that Brazilian researchers, organized in courses in education, sought a theoretical framework that would overcome the non-critical and critical-reproductive conceptions of education and found in the theoretical matrices of historical materialism, Marx and Gramsci and their interpreters, among them Manacorda, the necessary contribution to their analyzes and researches. It is concluded that the Manacordian theoretical framework stands out as the one that underlies the critical analysis of education from Marx, Engels and Gramsci and envisages the omnilateral, humanist formation and underlies the engagement in the struggle for a public, free, secular education for all. Therefore, it can contribute to the advancement of the field of education and the history of education as it provides critical analyzes of the dispute scenario in which Brazilian education is inserted, as well as making it possible to understand society and the problems of education, since the problems of capitalist society were not overcome, on the contrary, they were aggravated in the first decades of the 21st century. Therefore, the author's writings are relevant and current to the training of Brazilian educators/researchers.

Keywords: Education; History of Education; Marxism and Education; Mario Alighiero Manacorda.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Doutorandos integrantes do HISTEDBR em sua criação	33
Quadro 2	O HISTEDBR no Paraná: Grupos de Pesquisa e Grupos de Trabalho (GT)	35
Quadro 3	Entrevistas	63
Quadro 4	Artigos publicados em periódicos	63
Quadro 5	Artigos publicados em livros e Capítulos de Livros	65
Quadro 6	Livros	65
Quadro 7	Livros traduzidos para o italiano	67
Quadro 8	Prefácio, Posfácio, Notas críticas e Introdução	68
Quadro 9	Entrevistas	70
Quadro 10	Artigos publicados em periódicos	70
Quadro 11	Artigos publicados em livros	71
Quadro 12	Prefácio	71
Quadro 13	Livros	71
Quadro 14	Correspondência de Gramsci (1927 a 1936)	102

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: DISCIPLINA E CAMPO DE PESQUISA	18
2.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO OBJETO DE PESQUISA DA HISTÓRIA OU DA EDUCAÇÃO?.....	19
2.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ENQUANTO DISCIPLINA.....	22
2.3 PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	25
2.3.1 <i>Pesquisa na pós-graduação em educação</i>	<i>26</i>
2.3.2 <i>Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR).....</i>	<i>31</i>
2.4 O CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO LIMAR DO SÉCULO XXI	37
3. MARIO ALIGHIERO MANACORDA: HISTORIADOR DA EDUCAÇÃO	43
3.1 GIUSEPPE MANACORDA	43
3.2 MARIO ALIGHIERO MANACORDA: PERCURSO FORMATIVO COMO ESTUDANTE E EDUCADOR NO FASCISMO ITALIANO	51
3.2.1 <i>O que é Fascismo?</i>	<i>51</i>
3.2.2 <i>Percurso formativo</i>	<i>54</i>
3.3 OBRAS	62
3.3.1 <i>Obras publicadas na Itália</i>	<i>63</i>
3.3.2 <i>Obras traduzidas e publicadas no Brasil: Entrevistas, artigos prefácio e livros.....</i>	<i>70</i>
3.4 RECEPÇÃO DE MANACORDA NO BRASIL.....	72
3.4.1 <i>Entrevista de Manacorda na Revista ANDE - 1986</i>	<i>75</i>
3.4.2 <i>Entrevista: Revista Educação em Questão - 1987.....</i>	<i>77</i>
3.4.3 <i>Humanismo de Marx e Industrialismo de Gramsci - 1987.....</i>	<i>80</i>
4. CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DOS EDUCADORES BRASILEIROS: PUBLICAÇÕES NO BRASIL.....	86
4.1 MARX E A PEDAGOGIA MODERNA.....	86
4.1.1 <i>Sobre a relevância da obra Marx e a Pedagogia Moderna na atualidade do cenário brasileiro</i>	<i>99</i>
4.2 O PRINCÍPIO EDUCATIVO EM GRAMSCI: AMERICANISMO E CONFORMISMO	100
4.3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: DA ANTIGUIDADE AOS NOSSOS DIAS	109
4.3.1 <i>Capítulo I: Sociedade e Educação no Antigo Egito</i>	<i>113</i>
4.3.2 <i>Capítulo IX: A Educação no Oitocentos</i>	<i>118</i>
4.3.3 <i>Considerações finais sobre a obra</i>	<i>130</i>
4.4 KARL MARX E A LIBERDADE	133
4.5 MARIO ALIGHIERO MANACORDA: AOS EDUCADORES DO BRASIL.....	140
4.6 SOBRE A CONTRIBUIÇÃO AOS EDUCADORES BRASILEIROS	159

5. CONCLUSÃO	164
REFERÊNCIAS.....	168

1. INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho é a contribuição marxista de Mario Alighiero Manacorda à formação dos educadores brasileiros, os quais são entendidos como pesquisadores do campo da educação e história da educação. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico situada no campo da Educação, especificamente na História e Historiografia da Educação. As questões que nortearam o estudo são: quem foi Mario Alighiero Manacorda? Quando os estudos de Mario A. Manacorda foram trazidos ao Brasil? Em que medida os escritos de Manacorda contribuíram para a formação dos educadores brasileiros integrantes do campo da pesquisa em educação e história da educação?

A hipótese da investigação é que os escritos de Manacorda publicados no Brasil contribuíram com a formação crítica dos educadores brasileiros (pesquisadores) na construção de uma concepção de educação humanista de cunho marxista.

Mario Alighiero Manacorda nasceu em 1914 e faleceu em 2013. Marxista italiano do século XX, engajou-se nas causas sobre educação, trabalhou, entre outras frentes, pela socialização da concepção marxista da educação. Seus textos foram inicialmente socializados no Brasil no momento que os pesquisadores, organizados nos cursos de pós-graduação em educação, buscaram um referencial teórico que superasse as concepções de educação não críticas e crítico-reprodutivistas, e encontraram nas matrizes teóricas do materialismo histórico de Marx e Gramsci e seus intérpretes, dentre eles Manacorda, o aporte necessário ao desenvolvimento de suas análises e pesquisas. Seus escritos caracterizam-se como subsídio teórico necessário às análises críticas sobre a educação brasileira, por isso, é importante ao campo da educação e história da educação e àqueles que trabalham em defesa da educação pública, humanista, gratuita, laica e para todos.

Em pesquisa no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, encontramos dois trabalhos de conclusão de curso de pós-graduação que utilizaram a produção intelectual de Manacorda como objeto de investigação, sendo uma tese e uma dissertação. Nosso objetivo, nessa busca, não era procurar quais trabalhos o referenciam, mas, sim, quais o tomaram como objeto de investigação. A tese encontrada foi defendida por Jorge Luis

Camarano González, em 1990, intitulada **Dimensão pedagógica do marxismo na obra de Mário Manacorda**, orientada por Evaldo Amaro Vieira, pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, na qual contestou as elaborações de Manacorda em relação ao conteúdo da dimensão pedagógica do marxismo, classificando-as como um reducionismo e um afastamento da teoria de Marx. A dissertação foi defendida por Sérgio Antônio Zimmer, em 2018, intitulada **Manacorda e Mészáros: O Papel da Educação Escolar no Processo de Superação da Sociedade de Classes**, orientada por André Paulo Castanha, por sua vez, relaciona os pensamentos de Manacorda e Mészáros, a fim de investigar em que medida a educação escolar pode contribuir para emancipação do homem e a superação definitiva da sociedade de classes.

Do mesmo modo, no Repositório da Produção Científica e Intelectual da UNICAMP, encontramos um trabalho de conclusão de curso de graduação, a monografia defendida em 2011 por Bernardo Ribeiro Mendes, intitulada, **Existe uma Pedagogia Marxiana? um estudo sobre Marx e a Pedagogia Moderna, de Mario Manacorda**. Orientada por José Luís Sanfelice, pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, o trabalho apreendeu as formulações sobre o ensino, enfatizando que os frutos do avanços da ciência atrelada ao trabalho devem ser para todos, homens e mulheres, e não propriedade privada de alguns.

Diante do exposto, é possível afirmar que a pesquisa em tela se trata de um trabalho inédito, pois busca analisar historicamente a contribuição do intelectual italiano marxista Mario Alighiero Manacorda na formação dos educadores brasileiros (pesquisadores da educação), sendo esse o seu objetivo geral. Tem, como objetivos específicos: delimitar o campo de investigação em que o objeto de pesquisa está situado; caracterizar a biografia de Manacorda como intelectual marxista e historiador da educação, elencando suas obras publicadas na Itália e no Brasil e destacando o momento em que suas ideias chegaram ao nosso país; examinar as obras publicadas no Brasil como referencial teórico crítico que contribuiu para o avanço da pesquisa no campo da educação, especificamente no da história da educação, portanto, na formação dos educadores brasileiros.

As principais fontes utilizadas na investigação são os escritos do autor que foram publicados no Brasil: **Entrevista concedida à Maria de Lourdes Stamato de Camillis (1986a)**; **Entrevista concedida à Jandira Araújo Teixeira e Zuleide Araújo Teixeira (1989)**; **Humanismo de Marx e industrialismo de Gramsci**

(2017); **Marx e a Pedagogia Moderna** (2010a); **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo** (2008); **História da educação: da antiguidade aos nossos dias** (2010c); **Karl Marx e a liberdade** (2012); **Reflexões sobre a história e educação: o século XX e as perspectivas para o futuro** (2009); e a entrevista concedida a Paolo Nosella, intitulada **Aos educadores brasileiros** (2007).

Para atingir os objetivos propostos, a tese está organizada em cinco seções, em que a primeira é esta Introdução, na qual se encontram a apresentação do tema, o problema, a hipótese, os objetivos, as principais fontes e a metodologia da apresentação da pesquisa.

A segunda seção trata da delimitação do campo de investigação: **História da Educação no Brasil: disciplina e campo de pesquisa**. Percorre a constituição do campo História da Educação enquanto disciplina e campo pesquisa na Pós-Graduação. Nessa seção, é interessante destacar a instituição do Programa de Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP em 1979, e, com ela, a abertura para o estudo do materialismo histórico e dialético de Marx, Engels e Gramsci e seus intérpretes, dentre eles Manacorda que, posteriormente, subsidiaram as discussões em torno da defesa da escola pública.

A terceira seção, intitulada **Mario Alighiero Manacorda: historiador da Educação**, apresenta a biografia do pai de Mario A. Manacorda – Giuseppe Manacorda –, seguido de sua própria biografia, incluindo uma incursão necessária ao contexto histórico do fascismo italiano e à conceituação do que é fascismo, acrescido da listagem de suas obras publicadas na Itália e no Brasil, finalizando com a contextualização da recepção de seus escritos no nosso país.

A quarta seção, **Contribuições à formação dos educadores brasileiros: publicações no Brasil**, analisa as obras publicadas no Brasil em ordem cronológica de produção original, iniciando com **Marx e a Pedagogia Moderna; O Princípio Educativo em Gramsci: americanismo e conformismo; História da Educação: da antiguidade aos nossos dias; Karl Marx e a Liberdade** e finaliza com a análise das últimas falas de Manacorda proferida aos educadores brasileiros, a saber: a entrevista **Mario Alighiero Manacorda: aos educadores brasileiros**, e a palestra **Reflexões sobre a história e educação: o século XX e as perspectivas para o futuro**, proferida na Conferência de Abertura do VII Seminário Nacional do HISTEDBR ocorrida no dia 10 de julho de 2006.

Por fim, na seção de Conclusão, encontram-se os resultados obtidos no desenvolvimento da pesquisa.

2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: DISCIPLINA E CAMPO DE PESQUISA

O objetivo desta seção é delimitar o campo de pesquisa em História da Educação no Brasil, para tanto, inicialmente apresentamos a historicidade de sua consolidação, percorrendo sua constituição enquanto disciplina e como campo de pesquisa na pós-graduação, finalizando com uma breve indicação de sua constituição no limiar do século XXI¹.

O campo da pesquisa em História da Educação no Brasil vem se consolidando sob a influência das tendências teóricas advindas do campo da História. A História, enquanto Ciência, se desenvolveu pautada pelas teorias do conhecimento: positivismo, historicismo e marxismo, e por escolas históricas disseminadas mundialmente como a **Escola Metódica Francesa**, declarada “positivista” (1880) e a **Escola dos *Annales***, subdividida em: primeira geração (1929-1945), segunda geração (1946-1968) e terceira geração (1968), conhecida como Nova História ou Nova História Cultural (BITTAR, 2012; LOMBARDI, 2006; SANFELICE, 2016).

No Brasil, até a década de 1980 “[...] predominavam três esquemas interpretativos: positivismo, marxismo e Escola de *Annales*” (BITTAR, 2012, p. 87). Após esse período, a Nova História ou História Cultural, tornou-se hegemônica (BITTAR, 2012). François Dosse se refere à Nova História como uma “história em migalhas” (DOSSE, 1992) devido à expressiva fragmentação dos objetos de pesquisa. Em um movimento de vertiginosa ampliação dos temas e alargamento das fronteiras entre as ciências sociais, foram desenvolvidas pesquisas sobre história das mulheres, história da infância, história da família, história do sonho, história do corpo e até mesmo a história do odor fazem parte de seu repertório (BURKE, 1991; DOSSE, 1992).

Conseqüentemente à expansão dos temas de pesquisa, ocorreu a ampliação das fontes, podendo ser de todos os tipos, tais como: “psicológicos, orais,

¹ Sobre o conceito de campo de pesquisa, tomamos como fundamento as formulações de Pierre Bourdieu contidas no texto **O Campo Científico**. Nele, o autor define Campo Científico como um “[...] sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado” (BOURDIEU, 1983, p. 122).

estatísticos, plásticos, musicais, literários, poéticos, religiosos” (REIS, 2010, p. 41). É certo que a ampliação dos objetos e o alargamento das fronteiras consiste em pontos profícuos para historiografia, no entanto, ao tentar abarcar tudo que as ciências sociais podem oferecer, corre-se o risco de perder a capacidade de leitura e interpretação sintética da realidade, domínio próprio da história, visto que “[...] não se busca mais conectar os múltiplos objetos da história em um conjunto racional” (DOSSE, 1992, p. 183).

É inegável a contribuição dos *Annales* em relação à ampliação dos objetos, das fontes e alargamento das fronteiras entre as ciências sociais. Contudo, é possível perceber que isso fomentou a fragmentação da pesquisa, a volta à narrativa e à descrição em um processo de desprezo pelas sínteses e análises críticas dos grandes porquês que a história científica pode proporcionar. Diante disso, aos historiadores e, em específico, aos historiadores da educação, coloca-se a necessidade de problematizar essa tendência, que embora se apresente como nova, traz rudimentos da velha história e, assim, propor outros encaminhamentos para pesquisa científica.

2.1 História da Educação objeto de pesquisa da História ou da Educação?

A pesquisa em História da Educação timidamente vem ganhando espaço entre os historiadores. Todavia, essa aproximação decorre mais dos que estudam a educação do que dos historiadores de ofício (SAVIANI, 2010b). Um exemplo emblemático sobre essa afirmativa é o conteúdo da obra organizada por Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas, **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**, de 1997 (CARDOSO; VAINFAS, 1997), na qual foram contemplados diversos domínios da história, no entanto, não há menção alguma a respeito da história da educação.

Mirian Jorge Warde explica que “a gênese e o desenvolvimento da História da Educação estão no campo da Educação, do qual ela foi convertida em enfoque, em abordagem” (WARDE, 1990, p. 8), ou seja, se desenvolveu tanto no ensino como na pesquisa. Dessa maneira “**efetivamente**, a História da Educação não se configura uma especialização temática da História, mas sim, uma **ciência da educação** ou uma **ciência auxiliar da educação**” (WARDE, 1990, p. 8, grifo nosso). A autora se reporta aos renovadores da Educação para situar o lugar da História da Educação

no contexto das ciências auxiliares da educação, e assinala que “a História da Educação é filha tardia da ideia de aportes múltiplos à Educação: não é incluída, entre as ciências auxiliares, com o mesmo escopo das matriciais” (WARDE, 1990, p. 9) tais como a Sociologia, a Psicologia e a Biologia. A partir de 1930, quando a disciplina se tornou obrigatória no contexto brasileiro, “Filosofia e História da Educação são incorporadas não exatamente como ciências, mas como disciplinas formadoras” (WARDE, 1990, p. 9) nos currículos dos cursos de formação de professores – Curso Normal e Pedagogia.

Em 2012, Cardoso e Vainfas publicaram um novo livro: **Novos domínios da História**, com o objetivo de complementar a obra precedente. Presumimos, então, que nela haveria a indicação da História da Educação como território de pesquisa do historiador, contudo, ao observarmos os títulos dos capítulos, identificamos que a história da educação e a educação não aparecem como objeto nessas pesquisas. Em uma verificação detalhada, encontramos a palavra educação em quatro capítulos do livro, mas não a encontramos na Introdução e na Conclusão.

No capítulo 3 da referida obra, intitulado **História e Economia Política**, há uma única menção à palavra educação em uma abordagem sobre intelectuais e cultura no contexto da história política (MENDONÇA; FONTES, 2012). No capítulo 6, **Nova História Militar**, encontramos o termo educação caracterizando uma especificidade religiosa, em que os autores utilizaram a fim de caracterizar um grupo específico de judeus compreendidos como judeus não judeus que “não frequentavam a sinagoga, não possuíam **educação judaica** e, na verdade, muitos eram oficialmente cristãos” (SOARES; VAINFAS, 2012, p. 123, grifo nosso). No capítulo 12 – **História e Textualidade**, Cardoso (2012) faz menção ao processo educativo humano, quando trata da apreensão da linguagem que se dá por meio da educação.

O capítulo 16 da obra em questão - **História e Informática** - último do livro, pode ser considerado a parte em que mais se abordou a educação, nesse caso, como uma modalidade de ensino escolar contemporânea e amplamente difundida, quais sejam, os cursos de educação a distância no início do século XXI. Trata-se de um avanço na área de História da Educação, porém, ainda não pode ser contemplado como objeto de análise, mas sim, como uma possibilidade de discussão dentro de uma área específica, a informática. É também o capítulo que

mais citou a palavra ensino ou ensino-aprendizagem, ou seja, algo específico da área da educação.

A análise da obra publicada em 2012 reforça a afirmação de que, em relação à pesquisa em História da Educação, esta é feita prioritariamente pelos historiadores de educação no campo da educação e não pelos historiadores de ofício no campo da história.

No que concerne à relação entre História e Educação, concordamos com Saviani ao afirmar que: “[...] o concreto é histórico e para dar conta da problemática concreta da educação é necessário assumir a postura histórica” (SAVIANI, 1993, p. 45). Assim, podemos verificar que História e Educação se imbricam ao tratar da História da Educação.

É importante ressaltar que tais considerações devem acompanhar a caracterização sobre o que compreendemos por educação, visto que partimos do pressuposto de que educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, por isso é social. Sua origem está intimamente ligada à origem do próprio homem que, no processo de transformação da natureza, transforma a si mesmo pelo trabalho (SAVIANI, 1991a; SAVIANI, 2007). Desta forma, “[...] o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação” (SAVIANI, 1991a, p. 19) que, dada a sua intencionalidade, é passada de geração em geração por meio do processo educativo. Logo, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1991a, p. 21), isto é, socialmente. História, educação e trabalho se imbricam e constituem o todo, que faz parte da vida humana.

Manacorda indica que o “[...] processo educativo pelo qual a humanidade elabora a si mesma, em todos os seus vários aspectos” (MANACORDA, 2004, p. 6) pode ser resumidamente explicado a partir da “[...] inculturação nas tradições e nos costumes [...], na instrução intelectual em seus dois aspectos, o formal-instrumental (ler, escrever, contar) e o concreto (conteúdo do conhecimento), e, finalmente, na aprendizagem do ofício” (MANACORDA, 2004, p. 6). É por meio dos processos de interação e comunicação ou socialização/mediação que os seres humanos assimilam saberes, técnicas, atitudes, habilidades e valores organizados culturalmente, ou seja, são históricos (LIBÂNEO, 2010).

Mario Alighiero Manacorda foi professor de História da Pedagogia e Educação durante muitos anos no século XX e, nesse domínio específico, escreveu a obra **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**, traduzida para a Língua Portuguesa e publicada no Brasil nos anos de 1980. Como veremos adiante, a história da publicação desse livro, como a de outros escritos do autor, se entrelaça com a própria história da pesquisa/produção em história da educação em nosso país, isso porque ocorreu quando o pensamento marxista, materialismo histórico, teve amplo alcance no cenário dos cursos de pós-graduação em educação no final dos anos de 1970 e no decorrer da década de 1980 (SAVIANI, 2001).

Compreendidos esses pressupostos, faremos uma incursão sobre a História da Educação Brasileira a partir do início do século XX. Para tanto, trataremos da História da Educação enquanto disciplina, apontaremos o percurso histórico da pesquisa em História da Educação na pós-graduação e, por fim, apresentaremos o contexto da recepção dos escritos de Manacorda no Brasil e a tendência atual da pesquisa nesse campo.

2.2 História da Educação enquanto disciplina

A História da Educação, enquanto disciplina acadêmica, surgiu no final do século XIX com a criação das Escolas Normais Superiores e Escolas Normais. As Escolas Normais Superiores eram destinadas à formação de professores de nível secundário, ou seja, para trabalharem nas Escolas Normais, as quais, por sua vez, eram destinadas à formação de professores para atuarem no ensino primário. A história da instituição da Escola Normal Superior data do ano de 1795, na França, local onde foi instalada a primeira instituição com esse nome - Escola Normal Superior de Paris (SAVIANI, 2012a).

No norte da Itália, esta instituição foi instalada em 1802 com o nome Escola Normal de Pisa, seguindo o modelo da Escola Normal Superior de Paris. A ação foi coordenada por Napoleão Bonaparte, conquistador daquela região italiana naquele período. Depois da França e da Itália, outros países como Estados Unidos, Alemanha e Inglaterra instalaram suas Escolas Normais ao longo do século XIX (SAVIANI, 2012a). A partir de 1880 iniciou-se a publicação de conteúdos para esse nível de ensino em diversos lugares da Europa e da França (LOPES, 1995).

No Brasil, a primeira Escola Normal foi criada em Niterói no Rio de Janeiro, em 1835, direcionada à formação de professores primários de nível médio, logo após a “[...] promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob a responsabilidade das províncias” (SAVIANI, 2012a, p. 12).

Nesse contexto, é importante destacar que a História da Educação, enquanto disciplina, está intimamente ligada à História das Escolas Normais, isto é, ligada à formação de educadores. Eliane Marta Teixeira Lopes elucida que, em Minas Gerais, por meio do Decreto de 1º de dezembro de 1890, no governo de Crispim Jacques Bias Fortes (1847-1917), foi desencadeada uma nova organização do ensino, contudo, ainda não incluía a História da Educação como disciplina obrigatória nos currículos, mas, caminhava nesse sentido, ao contemplar a História do Brasil e noções gerais de história (LOPES, 1995).

Somente em 1946 a disciplina apareceu como obrigatória nos Cursos Normais do país, porém, era acompanhada da filosofia e denominada como **História e Filosofia da Educação**, por meio da Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto-Lei nº 8.530, de 2 janeiro de 1946, que “[...] centralizou as diretrizes e fixou normas para sua implantação em território nacional” (LOPES, 1995, p. 17).

No que diz respeito à presença da disciplina no curso de Pedagogia, Dermeval Saviani apresenta o percurso histórico partindo de seus primórdios, no contexto das reformas da Escola Normal do Distrito Federal (Rio de Janeiro) e também da Escola Normal de São Paulo, que se tornaram Universidade do Distrito Federal e Universidade de São Paulo:

O ensino de história da educação ocupa um lugar próprio no espaço acadêmico da pedagogia ao figurar na reforma da Escola Normal do Distrito Federal (Rio de Janeiro) empreendida por Anísio Teixeira em 1932 e na reforma da Escola Normal de São Paulo, levada a efeito por Fernando de Azevedo em 1933, tendo passado, no primeiro caso, para a Universidade do Distrito Federal (UDF), fundada por Anísio Teixeira em 1935 e, no segundo caso, para Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934. Instituído o curso de pedagogia em decorrência do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, a história da educação passa a figurar como disciplina obrigatória no segundo e no terceiro ano desse curso, diferenciada de filosofia da educação que aparece apenas no terceiro ano. E com a ‘Lei Orgânica do Ensino Normal’, instituída pelo decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, ela passa a integrar o currículo de todas as escolas Normais do país, sob a denominação de ‘história e filosofia da educação’. Para atender às exigências do ensino da disciplina começaram a surgir manuais que compendiam o conteúdo básico

a ser ministrado. O primeiro deles foi o livro *Noções de história da educação*, de Afrânio Peixoto (1933), seguido de Theobaldo Miranda Santos (1945), também tendo por título *Noções de história da educação*, Ruy de Ayres Bello (1945), *Esboço de história da educação*, e de Raul Briquet (1946), *História da educação: evolução do pensamento educacional* (SAVIANI, 2006, p. 11-12).

No passo que a disciplina História da Educação se tornou obrigatória, efetivamente em 1939, com a criação dos cursos de Pedagogia, isto é, quando passou a se firmar no âmbito acadêmico, houve a necessidade de desenvolver pesquisas de cunho científico para essa área. Foi assim que, na década de 1950, duas frentes despontaram: uma delas tendo como protagonistas Laerte Ramos de Carvalho (1922-1972) e Roque Spencer Maciel de Barros (1927-1999) na USP, e outra constituída por estudos independentes, elaborados no Rio de Janeiro, como os de Serafim Leite, Zoraide Rocha Freitas, Luiz Alves de Mattos, Leonel Franca, Celso Suckow da Fonseca e Geraldo Bastos Silva (SAVIANI, 2006).

Pesquisas regulares e sistemáticas sobre a História da Educação ocorreram a partir da instituição dos cursos de pós-graduação em educação em 1969. A partir de então, a disciplina tem apresentado um acentuado número de produções que podem ser utilizadas na prática pedagógica, contudo, não sem problemas e desafios. Nas considerações de Saviani podemos constatar que

[...] o ensino, de modo especial o de graduação, tem amargado um certo abandono agravado pelo fato de que a perspectiva teórica dominante, a nova história, ao fragmentar a produção, também dificulta sua absorção para efeitos da alimentação dos programas de história da educação como disciplina integrante dos currículos escolares (SAVIANI, 2006, p. 18).

É importante pensar não apenas nas produções científicas desse campo de pesquisa, mas, da mesma maneira, no ensino da disciplina tanto na graduação como na pós-graduação, no intuito de estabelecer uma relação orgânica e fértil entre os dois segmentos. Uma vez que “[...] efetivamente é pelo ensino que se dá sua difusão, se amplia o leque de seus cultores e se renovam seus quadros de pesquisadores” (SAVIANI, 2006, p. 18).

O trabalho pedagógico junto à disciplina de História da Educação contava com manuais didáticos produzidos por intelectuais brasileiros e estrangeiros. Por suas características peculiares de trabalhar com síntese de longa duração, os

manuais se apresentaram como instrumentos amplamente socializados principalmente no início da implantação da disciplina, dada a escassez de produção científica nacional nessa área naquele período.

Sobre a contribuição estrangeira, é interessante o artigo de Décio Gatti Júnior, **As ideias de Rousseau nos manuais de história da educação com autores estrangeiros publicados no Brasil (1939-2010)**, no qual o autor faz um mapeamento de doze obras utilizadas na formação de professores das Escolas Normais e nos cursos de Pedagogia. O autor estabelece que o artigo “[...] objetiva comunicar os resultados de um estudo no campo da História Disciplinar da História da Educação” (GATTI JÚNIOR, 2014, p. 476). Seu objeto de investigação é o ideário rousseauiano contido nesses manuais que foram traduzidos para a Língua Portuguesa e publicados no Brasil entre os anos de 1939 e 2010.

Para Gatti Júnior, esses manuais são compreendidos como fontes “[...] que permitem enxergar o conteúdo explícito que deveria ser veiculado em uma determinada época, com suas preferências e ênfases, conforme o vínculo do autor a uma determinada concepção de mundo” (GATTI JÚNIOR, 2014, p. 478). Ao analisar esse texto, notamos que a obra **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**, de Mario A. Manacorda, foi contemplada em sua lista. Sua contribuição para a formação dos educadores brasileiros será objeto de estudo privilegiado na penúltima seção desta tese.

2.3 Pesquisa em História da Educação

A pesquisa em História da Educação no Brasil tem origem no campo da educação, na metade do século XX, apresentando maior importância e dimensão no final do século, especificamente, nos anos 1980. Pode ser dividida em dois momentos históricos distintos: o primeiro, antes do advento da pós-graduação; e o segundo, após a instituição da pós-graduação (BITTAR, 2012).

Um marco antes da pós-graduação está situado nos anos de 1938, quando o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) foi criado. Contudo, antes do INEP, Anísio Teixeira já se lançava nessa área com um “serviço de teses no Departamento de Educação da prefeitura do Distrito Federal (Rio de Janeiro) que, de certa forma, produzia atividade de pesquisa” (BITTAR, 2012, p. 102). Outro marco anterior ao INEP é a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em

1924, “[...] por iniciativa de Heitor Lyra” (SAVIANI, 2011a, p. 177). A instituição “foi a primeira organização dos profissionais da área educacional e, pelo seu caráter acadêmico, de disseminação de ideias, e, principalmente dos princípios da Escola Nova pode ser considerada como o marco inicial da formação no campo” (BITTAR, 2012, p. 102).

Neste trabalho, o que nos interessa é apreender a pesquisa em História da Educação após o advento da pós-graduação, momento que encontramos os traços iniciais da contribuição de Manacorda à formação dos pesquisadores brasileiros. Então, vejamos.

2.3.1 Pesquisa na pós-graduação em educação

A pós-graduação no Brasil foi instituída entre os anos de 1965 e 1969, inspirada em uma visão tecnocrática que buscava “segurança e desenvolvimento” (SAVIANI, 2011a, p. 392), visão pode ser comprovada a partir de seus Planos Oficiais destinados a esse setor, a saber: Plano Nacional de Desenvolvimento (PND); Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG); Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT); Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) (SAVIANI, 2011a).

Com o advento da pós-graduação em educação no território nacional, a pesquisa em Educação ampliou-se, e mesmo em meio aos limites impostos pela ditadura civil-militar, despontou fundamentada no materialismo histórico, tecendo críticas ao caráter ideológico do Estado em relação à educação.

A pós-graduação no Brasil foi normatizada pelo Parecer CFE nº 977/65, que tratou da conceituação da pós-graduação, de autoria de Newton Sucupira, e pelo Parecer CFE nº 77/69, que regulamentou sua implantação. Em 1965, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro deu início às atividades do primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação no Brasil, em nível de mestrado (SAVIANI, 2012b).

A inauguração da pós-graduação trouxe um dado peculiar e, de certa maneira, ambíguo: por um lado, legalmente amparada em orientações norte-americanas efetivadas em seus documentos legais de cunho tecnocrático ou técnico operativo; por outro, os professores, responsáveis pelo desenvolvimento dessa nova instituição de ensino inspirados pela formação europeia lograram uma perspectiva

de trabalho teórico, visto que “[...] a maioria dos docentes guinados à posição de professores de pós-graduação vinham de uma formação marcada pela influência europeia” (SAVIANI, 2011a, p. 393). Saviani explica que a instituição da pós-graduação brasileira sofreu, portanto, uma dupla influência: por um lado, a influência do “[...] modelo organizacional americano que foi articulado, no funcionamento efetivo do processo formativo” (SAVIANI, 2020, p. 36) e, por outro, a influência pela “[...] exigência do trabalho teórico autonomamente conduzido” (SAVIANI, 2020, p. 36). Nas palavras do autor:

Daí termos chegado a um modelo brasileiro de pós-graduação, sem dúvida bem mais rico do que aqueles que lhe deram origem, pois promoveu a fusão entre uma estrutura organizacional bastante articulada, derivada da influência americana, e o empenho em garantir um grau satisfatório de densidade teórica, decorrente da influência europeia. Embora implantada segundo o espírito do projeto militar do ‘Brasil Grande’ e da modernização integradora do país ao capitalismo de mercado, a pós-graduação se constituiu num espaço privilegiado para o incremento da produção científica. No caso da educação contribuiu de forma importante para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, gerando estudos consistentes a contrapelo da orientação dominante, alimentou um movimento emergente de propostas pedagógicas contra hegemônicas (SAVIANI, 2020, p. 36).

Esse posicionamento teórico dos docentes fez da pós-graduação em educação um espaço para reflexões sobre as contradições da sociedade brasileira, um “[...] espaço importante para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, embora não predominante, gerou estudos consistentes e significativos sobre a educação” (SAVIANI, 2011a, p. 393).

Bittar faz um panorama de desenvolvimento no campo da História da Educação a partir do advento da pós-graduação em Educação no Brasil, e aponta que

1) a Pós-Graduação retirou a educação do ‘pedagogismo’ em que se encontrava; 2) criou uma bibliografia de referência, especialmente oriunda das primeiras dissertações e teses produzidas nos Programas; 3) trouxe para a pesquisa os vieses teóricos como idealismo, economicismo, reprodutivismo, etc.; 4) rejeitou a escola pública como objeto de estudo, uma vez que ela era entendida como aparelho ideológico de um Estado ditatorial e, portanto, ela mesma autoritária; e 5) no final do período, com a luta contra a ditadura, a escola começou a ser valorizada como objeto de pesquisa e a educação a ser vista em seu papel transformador, o que coincidiu

com a influência do pensamento de Antonio Gramsci (BITTAR, 2012, p. 106).

Sobre a apropriação do pensamento de Antonio Gramsci na Pós-Graduação, Saviani relata sua experiência vivenciada na primeira turma de Doutorado da PUC-SP, em 1979, sob sua coordenação. A turma era composta por onze integrantes: Carlos Roberto Jamil Cury, Neidson Rodrigues, Luís Antonio Cunha, Guiomar Namó de Mello, Paolo Nosella, Betty Antunes de Oliveira, Miriam Jorge Warde, Osmar Fávero, Antonio Chizzotti e Bruno Pucci (BIANCHETTI, 2021; SAVIANI, 1991a) somados a outros três do Doutorado em Psicologia Educacional, e uma aluna não regular: José Alberto Pedra, Cláudio Gomide, Ezequiel Theodoro da Silva e Lilian Anna Wachowicz (aluna especial) (BIANCHETTI, 2021), lograram abordar dialeticamente as questões da educação, objetivaram a superação dos limites da crítica pela crítica empreendida pela vertente das Teorias Crítico-Reprodutivistas, e elegeram a categoria contradição como chave para as análises².

Paolo Nosella assim relata sua experiência como integrante dessa turma:

Em agosto de 1977, ingressei no Doutorado em Filosofia da Educação da PUC-SP. Na primeira turma do curso. Faria parte do time dos acadêmicos, de forma definitiva. O 'jogo' no campo da educação começou firme, às vezes duro. O problema central era a superação da tendência teórica crítico-reprodutivista. O retorno do debate político, franco e aberto, deixava entrever novas e diferentes soluções democráticas. Se todos concordávamos quanto à necessidade de se criticar o regime militar, ditatorial, nem todos pensávamos em engajamento político-profissional da mesma forma. As nuances teóricas refletiam também diferentes perspectivas partidárias. Pelo marxismo derrubávamos o positivismo, o tecnicismo, o idealismo, o liberalismo, o escolanovismo, o existencialismo, a fenomenologia e o reprodutivismo (NOSELLA, 2013b, p. 196-197)³.

Em relação à categoria contradição, foi Jamil Cury quem sistematizou sua pesquisa no trato direto dessa categoria vinculada à educação, cujo trabalho resultou na obra **Educação e Contradição**, publicada em 1985 (CURY, 1992). Havia, pois, “[...] um empenho em colocar a contradição como a categoria-chave e

² “Aluna não regular” ou “aluna especial” significa aquela que cursa um crédito, mas sem estar regularmente matriculada no programa.

³ As teorias Crítico-Reprodutivistas são: **Teoria da escola como aparelhos ideológicos do Estado**, de Louis Althusser (1918-1990); **Teoria do sistema de ensino como violência simbólica ou Teoria da reprodução**, de Pierre Bourdieu (1930-2002) e Jean-Claude Passeron (1930-); **Teoria da escola capitalista/dualista**, de Christian Baudelot (1938) e Roger Establet (1938) (SAVIANI, 1991a; 2011a).

mostrar como as outras se subordinam a ela: mesmo o aspecto reprodutor da educação é contraditório e não mecânico” (SAVIANI, 1991a, p. 75),

[...] a partir daí, estas preocupações tomam corpo e vão sendo discutidas mais amplamente, tanto pelos movimentos de professores e especialistas em educação, como pelos mestrados e orientadores de mestrado. Começava-se a tentar descobrir formas de analisar a educação, mantendo presente a necessidade de criar alternativas, e não apenas fazer a crítica do existente (SAVIANI, 1991a, p. 76).

Assim, para empreender suas análises, o grupo se propôs ao estudo dos escritos de Antonio Gramsci. Saviani lembra que tais estudos não foram efetuados por sua própria decisão, mas, sim, a convite do grupo de doutorandos inscritos na disciplina de Teoria da Educação, por ele ministrada, como é possível verificar em seu relato: “por iniciativa dos próprios alunos fui instado a assumir a disciplina e organizar sua programação em torno da obra de Gramsci” (SAVIANI, 2010c, p. 18). Porém, Saviani afirma que somente aceitaria a proposta se o objetivo do grupo fosse estudar Gramsci não por ele mesmo, mas sim, a fim de examinar em qual medida as reflexões do sardo marxista os ajudariam a “compreender melhor os problemas” (SAVIANI, 2010c, p. 18) que estavam enfrentando na educação brasileira⁴.

Sobre o estudo dos escritos de Gramsci, Nosella contribui com suas lembranças:

Gramsci representou um autor especial. A sociedade civil era a menina dos nossos olhos. Das três disciplinas obrigatórias, uma, Teoria da Educação, ministrada pelo professor Saviani, se propunha estudar de forma monográfica os Cadernos do cárcere deste autor italiano. Líamos os textos na edição temática de Togliatti, editada no Brasil pela Civilização Brasileira nos anos de 1960. Sentia-me em casa. Devido ao fato de eu ser italiano de formação, era natural que os colegas me perguntassem o significado de certas palavras do dicionário gramsciano, como por exemplo: mezzogiorno, cadornismo, Caporetto, Cattaneo, Gobetti, etc. Nessa hora me tornei um ‘tradutor’ de Gramsci. Seus textos tratavam da classe trabalhadora, do operário de fábrica, da necessidade deste se tornar mais culto para superar o senso comum e se tornar assim um técnico-político, da sociedade civil e política, dos intelectuais orgânicos e tradicionais, da educação como processo hegemônico, da escola unitária, etc. (NOSELLA, 2013b, p. 197).

⁴ Sobre a apropriação dos escritos de Antonio Gramsci na pesquisa em educação no Brasil, consultar a obra de Gomes (2017).

Em tais circunstâncias, junto aos estudos dos escritos de Gramsci, é relevante antecipar que, Mario Alighiero Manacorda despontou como referencial teórico marxista que tratava especificamente das questões pedagógicas, a princípio por meio de duas obras escritas em língua espanhola, *Marx y la pedagogia moderna* (1969) e *El principio educativo en Gramsci* (1977), que circulavam entre os pesquisadores naquele período. A sua vinda ao Brasil, em 1987, resultou na tradução e publicação de suas obras em nosso país, como veremos detalhadamente mais adiante.

Especificamente sobre a contribuição de Manacorda, vale acrescentar que Saviani a menciona ao se reportar sobre os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, ou seja, no contexto das pesquisas de cunho crítico, mas, não crítico-reprodutivista:

[...] as fontes específicas da pedagogia histórico-crítica se reportam às matrizes teóricas do materialismo histórico representadas, basicamente, por Marx e Gramsci às quais cabe acrescentar, também, a contribuição dos autores que procuraram abordar os problemas pedagógicos com base nessas matrizes. Menciono, entre eles, [...] Mario Alighiero Manacorda, *O marxismo e a educação* (1964), *Marx e a pedagogia moderna* (1969) e *O princípio educativo em Gramsci* (1977) [...] (SAVIANI, 2008, p. 264).

Sobre a abrangência da **Pedagogia Histórico Crítica** elaborada no início dos anos de 1980, é importante destacar que naquele período, “[...] essa proposta pedagógica conseguiu razoável difusão, tendo sido tentada, até mesmo, a sua adoção em sistemas oficiais de ensino, como foi o caso, em especial, dos estados do Paraná e de Santa Catarina” (SAVIANI, 2011b, p. XV-XVI).

Ainda sobre a criação dos programas de pós-graduação em Educação, houve um acentuado avanço quantitativo e qualitativo nas pesquisas em Educação e em História da Educação, que pode ser verificado pela criação de diversos órgãos e entidades que tratam de sua socialização. Dentre eles, destacamos: Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), em 1977; Centro de estudos Educação & Sociedade (CEDES) (Revista Educação & Sociedade e Cadernos do CEDES), em 1978; Associação Nacional de Educação (ANDE) (Revista da ANDE), em 1979; Grupo de Trabalho (GT) História da Educação na ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, em 1984; Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR, em 1986; Sociedade

Brasileira de História da Educação (SBHE), em 1999; Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHE), em que o primeiro foi realizado em 2000; Revista Brasileira de História da Educação, em circulação desde 2001; Articulação internacional com o Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, em que o primeiro aconteceu em 1996, e com o Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana (iniciada a partir de 1992); Congresso Internacional da *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE), o primeiro foi iniciado em 2003 (SAVIANI, 2006; BITTAR, 2012).

Segundo Saviani,

[...] a ANPEd se constituiu num dos principais elementos da luta em defesa da educação pública tendo integrado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte, na LDB e na elaboração e tramitação do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE) e assim vem procedendo em todas as ocasiões nas quais a defesa da educação pública exige a manifestação dos programas e dos pesquisadores da área de educação (SAVIANI, 2020, p. 37).

Percebemos que desde a criação da ANPEd, em 1977, esta área de pesquisa permanece frutífera tanto nacional quanto internacionalmente. As produções e publicações são resultados dos investimentos públicos realizados na área por meio de suas agências de fomento, como, por exemplo, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em nível nacional, como também em nível estadual, no caso do Paraná, a Fundação Araucária.

Vale ressaltar que, embora Dermeval Saviani tenha participado da fundação da maioria dessas entidades de pesquisa, a que ele permanece líder é o HISTEDBR, mesmo sendo um grupo que preza pela liberdade de escolha em relação à filiação teórica, vem se apresentando como um relevante difusor da epistemologia marxista, quer pela produção de seus líderes, quer pela produção de seus integrantes. Vejamos, pois, como se deu a história de sua criação.

2.3.2 Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR)

Na conferência de abertura do V Seminário Nacional do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), realizado em agosto de 2001, Dermeval Saviani teceu um relato sobre a constituição do grupo criado em 1986. Lembrou que foi inicialmente composto por seus orientandos e mais dois professores, Evaldo Amaro Vieira e José Luís Sanfelice, da turma do Doutorado em Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP (SAVIANI, 2013).

O objetivo do grupo foi delineado com o intuito de que, mesmo após a conclusão do curso, seus membros permanecessem articulados a fim de desenvolver novas pesquisas de caráter coletivo, cada qual em sua região de origem para que, dessa maneira, o grupo não se dissolvesse por causa da distância territorial, mas, ao contrário, se expandisse dada sua característica de trabalho permanente. O nome História, Sociedade e Educação no Brasil foi escolhido por Saviani, que explica que há duas razões para essa atribuição:

[...] de um lado, buscou-se uma denominação suficientemente abrangente para acolher a diversidade de temas dos projetos de tese dos alunos, não se limitando aos estudos específicos tradicionalmente classificados na disciplina de história da educação, de outro lado, procurou-se definir um eixo que sinalizava a perspectiva de análise, aglutinando investigações que estudassem a educação enquanto fenômeno social que se desenvolve no tempo. Assim, o termo ‘sociedade’ apareceria como mediação entre ‘história’ e ‘educação’, sugerindo que a história da educação será entendida em termos concretos, isto é, como uma via para se compreender a inserção da educação no processo global de produção da existência humana, enquanto prática social determinada materialmente (SAVIANI, 2013, p. 91).

Essa explicação sobre a escolha do nome do grupo revela sua intenção geral, qual seja: se distanciar da forma tradicional de investigação histórica centrada nas ideias pedagógicas e instituições de ensino, e se aproximar da perspectiva de pesquisa fundamentada no materialismo histórico e dialético formulado por Marx e Engels, que compreende a educação como um fenômeno social que se desenvolve historicamente a partir do trabalho (SAVIANI, 2013). Em sua exposição, o autor abordou a historicidade da influência da epistemologia marxista nas pesquisas em educação no final dos anos de 1970 e decorrer dos anos 1980, e declarou que a intenção original de alguns dos integrantes do grupo era que o HISTEDBR se constituíssem como um grupo de pesquisas rigorosamente marxista, isto é, “[...]”

numa referência nacional para os estudos marxistas de educação, buscando articular os pesquisadores da educação de todo o país interessados em trabalhar nessa perspectiva” (SAVIANI, 2013, p. 91). Contudo, destaca que não desconsideravam possíveis contribuições de outras perspectivas teórico-metodológicas de pesquisa no campo da história da educação (SAVIANI, 2013).

Os orientandos que compunham o HISTEDBR em 1986 defenderam suas teses no início dos anos 1990. Podemos notar que a diversidade dos temas revela o conteúdo e a forma do grupo, da mesma maneira que o vínculo institucional no momento do doutoramento demonstra a abrangência territorial que seria, pois, uma de suas marcas relevantes no decorrer dos anos. Cabe dizer que, ao arrolar os nomes dos doutorandos, nos deparamos com três que, naquele momento, participavam do quadro de docentes da Universidade Estadual de Maringá (UEM), à qual essa pesquisa está vinculada. Vejamos detalhadamente cada um dos doutorandos (Quadro 1):

Quadro 1 – Doutorandos integrantes do HISTEDBR em sua criação

Nome	Orientador	Área de Concentração	Vínculo institucional em 1986	Título da tese e ano da defesa
May Guimarães Ferreira	Dermeval Saviani	Filosofia e História da Educação	Universidade Federal do Maranhão	Conselho Federal de Educação: o coração da reforma (1990)
Jorge Luís Cammarano Gonzalez	Evaldo Amaro Vieira	Filosofia e História da Educação	Universidade Estadual de Maringá	A dimensão pedagógica do marxismo na obra de Mario Manacorda (1990)
José Willington Germano	Evaldo Amaro Vieira	Filosofia e História da Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Estado militar e educação no Brasil: 1964/1985 - um estudo sobre a política educacional (1990)
Gilberto Luiz Alves	Dermeval Saviani	Filosofia e História da Educação	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	O pensamento burguês e o Plano de Estudos do Seminário de Olinda (1800-1836) (1991)
Ana Maria Moura Lins	Dermeval Saviani	Filosofia e História da Educação	Universidade Federal de Alagoas	A burguesia sem disfarce: a defesa da ignorância versus as lições do capital (1992)
Ema Júlia	Dermeval	Filosofia e	<i>Universidad de</i>	Proceso de trabalho,

Escolástica Massera Garayalde	Saviani	História da Educação	<i>la Republica</i> – Montevideo, Uruguai	sindicato e conhecimento operário no contexto da reconversão produtiva: o caso AAU do Uruguai (1992)
José Claudinei Lombardi	Dermeval Saviani	Filosofia e História da Educação	Universidade Estadual de Maringá	Marxismo e história da educação: algumas reflexões sobre a historiografia educacional brasileira recente (1993)
Nora Rut Krawczyk	Dermeval Saviani	Filosofia e História da Educação	<i>Universidad Nacional de Luján</i> - Argentina	A utopia da participação: a posição dos movimentos docentes na formulação da política educativa na Argentina (1993)
Rita Filomena Andrade Januário Bettini	Dermeval Saviani	Filosofia e História da Educação	Universidade Estadual Paulista – Campus de Presidente Prudente	A instrução pública em Limeira (1993)
Yara Maria Martins Nicolau Milan	José Luís Sanfelice	Filosofia e História da Educação	*	A educação do "soldado-cidadão" (1870-1889): a outra face da modernização conservadora (1993)
Maria de Fátima Felix Rosar	Dermeval Saviani	Filosofia e História da Educação	Universidade Federal do Maranhão	Globalização e descentralização: o processo de desconstrução do sistema educacional brasileiro pela via da municipalização (1995)
Maria Rosemary Coimbra Campos Sheen	Dermeval Saviani; José Luís Sanfelice	Filosofia e História da Educação	Universidade Estadual de Maringá	Política educacional e hegemonia: a criação das primeiras universidades estaduais do Paraná na década de 1960 (2000)

* Não encontramos dados de vínculo profissional em 1993.

Fonte: adaptado de SAVIANI, 2013.

No que diz respeito à abrangência territorial, verificamos quatro integrantes da Região Nordeste (Alagoas, Maranhão e Rio Grande do Norte), um integrante da Região Centro-Oeste (Mato Grosso do Sul), um integrante da Região Sudeste

(Presidente Prudente – SP), três integrantes da Região Sul (Maringá – PR) e dois integrantes de outros países da América do Sul, sendo um da Argentina e outro do Uruguai. Destes, há um integrante cujo vínculo profissional não foi informado.

Quanto aos temas, podemos perceber pelos títulos dos trabalhos defendidos que a perspectiva de um estudo voltado às ideias pedagógicas ou instituições educacionais, tal como tradicionalmente tratados pela disciplina história da educação não foi predominante, abrindo espaço para ampliação do conceito de educação, compreendendo-a como um fenômeno social, concreto e histórico, diretamente articulado com a produção da existência humana, ou seja, o trabalho.

Em 2021, o HISTEDBR completou 35 anos de existência, mantendo sua coordenação nacional sediada na Faculdade de Educação da UNICAMP, liderado por Dermeval Saviani e José Claudinei Lombardi. Atualmente, soma trinta Grupos de Pesquisas vinculados e cadastrados no CNPq, e diversos Grupos de Trabalho distribuídos por todo território nacional. Apresenta-se, pois, como um relevante Grupo de Estudos na área da história da educação. Dentre esses Grupos de Trabalho e Grupos de Pesquisas, destacamos onze, sediados no estado do Paraná (Quadro 2):

Quadro 2 - O HISTEDBR no Paraná: Grupos de Pesquisa e Grupos de Trabalho (GT)

Nome do GT	Instituição	Município	Coordenador/líder
História de Política de Educação e Formação de Professores	Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC PR	Curitiba	Maria Elisabeth Blanck Miguel
História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR do Centro Oeste do Paraná	Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO	Guarapuava	Solange Aparecida de Oliveira Collares, Adnilson José da Silva
História, Sociedade e Educação no Brasil	Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP	Jacarezinho	Vanessa Campos Mariano Ruckstadter e Flavio Massami Martins Ruckstadter
Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, História, Tempo Livre e Educação	Universidade Estadual de Londrina - UEL	Londrina	Elza Margarida de Mendonça Peixoto, Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Francisco Mauri de Carvalho Freitas
HISTEDBR Sul/Sudeste do Paraná	Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná	Palmas	Teresa Jussara Luporini

	– UNICS		
Educação Moderna no Brasil	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	Ponta Grossa	Gilberto Luís Alves
História das Instituições Escolares	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	Ponta Grossa	Maria Isabel Moura do Nascimento
Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	Ponta Grossa	Maria Isabel Moura Nascimento
GT Cascavel – PR	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE	Cascavel	Paulino José Orso
GT Maringá - PR	Universidade Estadual de Maringá - UEM	Maringá	Maria Cristina Gomes Machado.
GT União da Vitória - PR	Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/FAFIUV	União da Vitória	Márcia Stentzler Lima.

Fonte: adaptado de HISTEDBR, 2021.

É pertinente mencionar que encontramos, nessa lista, o Grupo de Pesquisa **História, Sociedade e Educação no Brasil** de Jacarezinho, coordenado pelos pesquisadores doutores Vanessa Campos Mariano Ruckstadter e Flavio Massami Martins Ruckstadter, os quais também são vinculados ao **Grupo de Pesquisas sobre Política, Religião e Educação na Modernidade** coordenado pelo orientador desta tese, professor doutor César de Alencar Arnaut de Toledo. Da mesma maneira, encontramos o **GT Maringá – PR** coordenado pela doutora Maria Cristina Gomes Machado, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, do qual advém este trabalho de conclusão de curso de doutoramento. Os testemunhos servem para afirmar a abrangência e relevância acadêmica do HISTEDBR em todo território nacional.

Uma das maneiras de socializar os resultados das pesquisas realizadas pelos integrantes do grupo se dá por meio de eventos em nível nacional, regional e local. São os seminários, jornadas regionais, encontros e colóquios. Sobre os Seminários, são realizados a nível Nacional com o nome **Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. Em 2019, registrou sua XI edição. Mas, foi no VII Seminário realizado em 2006 que encontramos a contribuição direta de Manacorda, que participou da Conferência de abertura

(videoconferência) do evento, tratando sobre **Reflexões sobre história e educação: o século XX e as perspectivas para o futuro**, cujo conteúdo será analisado no final da quarta seção deste trabalho. Ainda sobre os eventos, os coordenadores do grupo vêm publicando em formato de livro (coletânea) o teor de suas palestras e mesas redondas, proporcionando ao pesquisador/leitor a oportunidade de apreciar as discussões abordadas. Além disso, conta com a **Revista HISTEDBR-ONLINE** com publicações ativas desde o ano 2000 - e página oficial do grupo na *web* **HISTEDBR**, como veículos de divulgação das pesquisas no campo da Educação e História da Educação.

É importante acrescentar que, em 2009, por iniciativa do **Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, História, Tempo Livre e Educação** (MHTLE), com o apoio dos Grupos **História, Sociedade e Educação no Brasil** (HISTEDBR/UNICAMP) e **Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer** (LEPEL), foi publicada a primeira edição da **Revista Germinal: marxismo e educação em debate**, periódico voltado exclusivamente à socialização das pesquisas relacionadas ao marxismo e educação (PEIXOTO; PEREIRA, 2009).

Notamos, pois, que o HISTEDBR se destaca como relevante grupo de Estudos e Pesquisas que vem contribuindo para o avanço do campo da educação e especificamente do campo da história da educação no Brasil.

2.4 O Campo da História da Educação no limiar do Século XXI

No início dos anos dois mil, Dermeval Saviani fez uma avaliação sobre o estágio em que se encontrava a pesquisa em História da Educação e declarou que, quanto aos enfoques ou perspectivas de pesquisa, “[...] se num primeiro momento predominou a perspectiva positivista seguida daquela dos Annales coexistindo com o marxismo, hoje a predominância pertence à nova história” (SAVIANI, 2006, p. 10). O autor avaliou que foi completado o processo de formação do campo e que esse se deu apoiado no tripé ensino, pesquisa e organização do campo, que se articulam e independem entre si, embora seja necessário destacar que na trajetória brasileira tais elementos se desenvolveram seguindo a sequência exposta: ensino, pesquisa, finalizando com a organização do campo (SAVIANI, 2006).

Contribuindo com o debate sobre a predominância da nova história como perspectiva de pesquisa no campo da história da educação, José Claudinei

Lombardi trata dos fundamentos teórico-metodológicos da História e Historiografia da educação e afirma que “todo conhecimento produzido implica e pressupõe métodos e teorias que embasam o processo e o resultado da construção do conhecimento científico, sendo estes igualmente produtos sociais e históricos” (LOMBARDI, 2006, p. 83). Esclarece que há necessidade de se diferenciar o que é uma concepção e o que é aquilo que ele tem denominado como movimento. O autor usa o termo **concepção** para definir uma comunidade científica que partilha dos “mesmos postulados ou pressupostos ontológicos, gnosiológicos e axiológicos” (LOMBARDI, 2006, p. 83). Tal concepção, por sua vez, pode se desdobrar em tendências, contudo, há de se enfatizar que qualquer que seja a concepção ou tendência adotada pelo pesquisador, essa não é neutra, logo, a pesquisa científica, especificamente a da História da Educação, não pode ser desvinculada do tempo histórico em que se dá sua produção, como também não se desvincula dos interesses contraditórios da sociedade (LOMBARDI, 2006). Em relação ao termo **movimento**, Lombardi indica que o usa para se direcionar “[...] à comunidade que se articula em torno de algumas grandes bandeiras, algumas palavras de ordem que colocam a reflexão ou a produção acadêmica em conformidade com as modas dominantes em determinados momentos” (LOMBARDI, 2006, p. 85), e alerta que essas modas se esvaem logo que passam suas motivações, acrescentando que também utiliza o termo para caracterizar a nova história. Em suas palavras: “[...] também é como um movimento que tendo a caracterizar a chamada Nova História, como é conhecida a ‘terceira geração’ dos Annales [...]” (LOMBARDI, 2006, p. 95).

Ampliando um pouco mais as considerações em relação a nova história, Bittar e Ferreira Júnior no texto **História, Epistemologia Marxista e Pesquisa Educacional Brasileira**, publicado em 2009, apontam a historicidade dessa perspectiva de pesquisa e afirmam que, com a crise do marxismo, ou seja, a partir do final do século XX, “[...] o campo da história da educação passou a contar com a hegemonia da Nova História. Desde então, os objetos de estudo passaram a privilegiar a história das mentalidades, a vida cotidiana, das mulheres, do micro acontecimento educacional [...]” (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2009, p. 481). A partir disso, “no âmbito da produção acadêmica em educação, assistiu-se a um processo de pulverização da pesquisa em micro-objetos fragmentados e isolados dos fenômenos econômicos, sociais e políticos que animam as relações capitalistas de produção” (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2009, p. 490). Acrescentam que,

Para os chamados paradigmas epistemológicos emergentes, a história da sociedade humana não se explica pelas relações sociais de produção; pela lógica do desenvolvimento das forças produtivas; pelo conflito que se estabelece entre as classes sociais antagônicas; pelo papel de controle econômico e ideológico que o Estado assume no âmbito da sociedade de classes, pela relação dialética existente entre sociedade civil, sociedade política e Estado, pela capacidade de autonomia e criatividade que as instituições superestruturais gozam frente às relações sociais de produção da vida material (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2009, p. 491).

Nesse embalo ou movimento, segundo os autores, “[...] ganharam proeminência investigativa os fenômenos de natureza cultural, pois o mundo cultural é interpretado como uma nuvem de fenômenos desprovida de qualquer conexão que possa contar com um sentido lógico explicativo” (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2009, p. 492), isto é, não há uma conexão com a materialidade que o criou.

Os autores apresentam o percurso em que se desenvolveu a Nova História na França, com a Terceira Geração dos *Annales*, e ressaltam que tal tendência foi apropriada entre os brasileiros de maneira acrítica, visto que em nosso país o percurso da pesquisa histórica ainda estava sendo trilhado, enquanto que, na França, já estava sedimentada havia muitos anos. Todavia, a ânsia em se apropriar dessa nova tendência gerou sérios problemas, dentre eles podemos citar o desprezo pelas datas e por alguns nomes relevantes da história (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2009).

Em relação à predominância da perspectiva da Nova História, Marisa Bittar reafirma suas considerações a respeito do movimento histórico que levou a esse predomínio:

A superação do autoritarismo no Brasil transcorreu ao mesmo tempo em que ocorria a derrocada do ‘socialismo real’ no leste europeu e cujos momentos marcantes foram a queda do Muro de Berlim (1989) e o fim da União Soviética (1991). O rebatimento desses dois eventos no campo epistemológico é bem conhecido: chegou-se a decretar o fim da História bem como o fim da capacidade explicativa do marxismo. A visão de totalidade passou a ser rejeitada e em seu lugar instaurou-se uma visão fragmentária do mundo, caracterizada pela dispersão e pelo relativismo. A expressão mais acabada de pós-modernismo na pesquisa passou a ser o entendimento de que cada um tem a sua verdade, uma forma relativista de compreender o conhecimento como se a verdade fosse algo interno, um objeto que se possui, e não o mundo, a realidade, os outros (BITTAR, 2012, p. 107).

A partir do final dos anos de 1980, desenvolveu-se uma crítica ao positivismo e ao marxismo, ou seja, aos velhos esquemas interpretativos, com esse movimento a pesquisa acadêmica em História da Educação passou a valorizar o “[...] fragmentário, o efêmero e o imaginário” (BITTAR, 2012, p. 108), portanto, “[...] sofreu influência da história em migalhas e incorporou novos objetos centrados nas mentalidades e no cotidiano, passando a predominar as fontes orais” (BITTAR, 2012, p. 109).

Arnaut de Toledo contribui com essa discussão ao se reportar às críticas infundadas realizadas contra a história dita positivista:

[...] ultimamente na área de história da educação, que é a área em que eu pesquiso, é muito comum, esse dizer que é necessário superar as visões tradicionais de educação porque elas estão ultrapassadas. E essas visões tradicionais são as seguintes: primeiro o positivismo porque conta a história dos heróis, segundo, o marxismo, porque conta a história a partir de uma visão economicista. Tudo falso, mas, facilita muito para quem quer se fazer divulgar, ou fazer valer algumas ideias que também não são novas, ao contrário do que se pensa, elas são bem antigas. Isso nós vemos na produção recente da área de história, isso nós vemos consagrado nos documentos, nos parâmetros e nas diretrizes, e o que é pior, nós vemos este tipo de infâmia nos livros didáticos (ARNAUT DE TOLEDO, 2015, p. 133-134).

O problema se põe em evidência à medida em que, com o pretexto de realizar a crítica à visão tradicional, esse grupo gerou uma lacuna na formação dos estudantes, o que pode ser evidenciado ao observarmos um “[...] livro didático de quinta, sexta e sétima série, que não tem nome de gente, não tem Dom Pedro I ou outras figuras históricas, mas também não tem ninguém, quer dizer, a história é feita por quem?” (ARNAUT DE TOLEDO, 2015, p. 134). Substituem a história, que situa o estudante historicamente com nomes e datas relevantes, por questões temáticas, desprezam, então, figuras históricas como Manoel da Nóbrega (1517-1570), Antônio Vieira (1608-1697), José de Anchieta (1534-1597) e também os Jesuítas: “[...] como é que se pode entender o Brasil, sem ao menos ter noção de que os jesuítas tiveram uma participação importante no início no processo de colonização do país?” (ARNAUT DE TOLEDO, 2015, p. 134). Escrevem uma história sem nome de gente, sem movimento, comprometendo a formação das futuras gerações.

Não podemos negar as relevantes contribuições que a Escola dos *Annales* trouxeram para a pesquisa histórica, dentre elas, podemos citar a ampliação dos objetos, fontes e o alargamento das fronteiras entre as disciplinas que compõem as Ciências Sociais. No entanto, a apropriação acrítica dessa tendência tem apresentado resultados problemáticos, da mesma maneira como ocorreu com a apropriação acrítica do materialismo histórico⁵.

Vemos, pois, o predomínio de pesquisas que privilegiam recortes minúsculos e particulares de caráter cotidiano ou cultural no âmbito do tempo presente, afastados da dimensão política e dos marcos teóricos que as sustentam, ocasionando redução de temas e “afrouxamento do método” (BITTAR, 2012, p. 112).

Nesse contexto, para o campo da História da Educação no limiar do século XXI, se apresentam os seguintes desafios:

1. Revigorar a teoria.
2. Recuperar ambição da síntese e da visão de mudança.
3. Valorizar temas e estudos mais abrangentes.
4. Valorizar o uso de fontes primárias.
5. Evitar dois perigos: o da generalização teórica abstrata desvinculada do real e o da descrição de casos singulares [...].
6. Promover o respeito à pluralidade teórica no campo e na prática da convivência entre grupos e coletivos de pesquisadores com diferentes posições teóricas (BITTAR, 2012, p. 112-113).

Diante de tais desafios, o marxismo se apresenta como aporte teórico necessário à formação crítica dos pesquisadores brasileiros em tempo de mundialização do capital, trabalho flexível, precarização do trabalho e do trabalho docente, entre outros enfrentamentos vivenciados mais intensamente nos primeiros decênios do século XXI, ao passo que proporciona análises abrangentes sobre as questões do trabalho e da educação, com vistas ao avanço no campo de pesquisa e à luta pela escola pública, gratuita, laica para todos⁶.

Nesta seção, apreendemos a dinâmica da consolidação da história da educação, percorrendo-a enquanto disciplina e campo de pesquisa e, nesse ínterim, foi possível perceber que, no limiar do século XXI, as pesquisas no campo da história da educação têm recebido influências da terceira geração dos *Annales* - a nova história, ocasionando a fragmentação das pesquisas em micro-objetos isolados

⁵ Para exemplificar a apropriação acrítica do materialismo histórico, sugerimos a leitura do livro **Introdução ao Estudo do Método de Marx**, escrito por José Paulo Netto, especificamente a parte que o autor trata das interpretações equivocadas, contidas nas páginas 11-16 (NETTO, 2011).

⁶ Sobre a precarização do trabalho docente consultar a obra de Oliveira (2015).

dos fenômenos que regem as relações capitalistas, ou seja, isolados dos fenômenos sociais, econômicos e políticos. Nesse contexto, o referencial teórico marxista, especificamente o de Manacorda, se apresenta como relevante contribuição para pesquisas do campo da Educação e especificamente da História da Educação.

3. MARIO ALIGHIERO MANACORDA: historiador da Educação

Mario Alighiero Manacorda nasceu em Roma, na Itália, no dia 9 de dezembro de 1914. Oriundo de uma família de intelectuais, terceiro de seis irmãos, ficou órfão de pai aos cinco anos de idade, vivenciou uma refinada formação no Colégio Visconti e na Universidade de Pisa.

O pai de Mario A. Manacorda, Giuseppe Manacorda, também estudou na Universidade de Pisa e lecionou no Colégio Visconti. No desenvolvimento desta pesquisa, percebemos que a história de vida do pai influenciou a vida de Manacorda. Por isso, nesta seção, primeiramente adentraremos à biografia de Giuseppe Manacorda, para depois avançarmos para a biografia de Mario A. Manacorda, que inclui uma incursão necessária ao contexto do fascismo italiano e sua conceituação, acrescido da listagem de suas obras publicadas na Itália e no Brasil, finalizando com a contextualização da recepção de seus escritos no nosso país⁷.

3.1 Giuseppe Manacorda

Giuseppe Manacorda e Lina Romagnoli tiveram seis filhos, todos nascidos em Roma, os dois primeiros, gêmeos - Umberto Manacorda e Edoardo Manacorda – a partir de relato de Mario Alighiero, provavelmente os gêmeos nasceram em 1913 –, seguidos de Mario Alighiero Manacorda, Gastone Manacorda, Paolo Emilio Manacorda e Giuliano Manacorda, o qual nasceu pouco antes de o pai falecer.

Segundo Mario Alighiero, a família Manacorda tem seu registro paroquial em Penango (Região de Piemonte), desde 1580 (MANACORDA, 1980).

Giuseppe foi o segundo de três filhos de Vittorio Manacorda e Francesca Dermartini. Vittorio nasceu em 14 de janeiro de 1829 e faleceu em 14 de janeiro de 1896, quando completaria 67 anos. Era professor, sua jornada ensinando percorreu quase quarenta anos, atuou na área técnica fundando e gerenciando estabelecimentos de ensino. Há registros que foi professor no *Convitto Nazionale di*

⁷ O Colégio Visconti ou **Liceo Classico Statale Ennio Quirino Visconti** foi assim batizado em 1870. Utiliza as instalações do histórico do *Collegio Romano* – Colégio jesuíta fundado por Santo Inácio de Loyola (1491-1556) na segunda metade do Século XVI, entre os anos de 1582 e 1584 (PRESENTAZIONE..., 2022).

Alessandria (MANACORDA, 1980), e professor da *Scuola Normale Superiore* de Pisa - instituto de fundação napoleônica que tem sua sede no Palácio dos Cavaleiros. Trabalhou nessa instituição de ensino até sua morte, em 1896⁸.

Giuseppe nasceu em Carmagnola (Província de Turim) em 20 de janeiro de 1876. Seu irmão mais velho, Umberto, estudou na área da magistratura, faleceu com trinta anos, em 1903. Giuseppe, junto do irmão caçula Guido (três anos mais novo) caminharam como o pai nos estudos sobre ensino e letras, estudaram na Faculdade de Letras da Universidade de Pisa – Giuseppe entre os anos de 1894 e 1898, e Guido entre 1897 e 1901 e tiveram como professores Alessandro D’Ancona em Literatura e Amedeo Crivellucci em história (MANACORDA, 1980). Em meio à grande dificuldade financeira, conseguiu se formar em 1898, na Universidade de Pisa, ocasião em que apresentou como trabalho de conclusão de curso um estudo sobre o poeta lírico Galeotto del Carretto. Esta obra foi publicada em 1899, com o título **GALEOTTO DEL CARRETTO: Poeta Lirico e Drammatico Monferrino – 1495-1531** (MANACORDA, Giuseppe, 1899). Da mesma maneira, obteve diploma na Escola Normal Superior de Pisa apresentando um trabalho na área da história literária sobre *Pier Jacopo Martello*. Posteriormente, se formou em Filosofia na Universidade de Turim, seu trabalho de conclusão de curso versou sobre a história da escola com o título “*Della forma catechetica nei trattati grammaticali del medio evo*”⁹ (MANACORDA, 1980, p. 18).

Quando esteve na Escola Normal Superior fez vários amigos, os mais chegados foram Giovanni Gentile; Fortunato Pintor; Gloacchino Volpe; Luigi Ferrari e Giuseppe Lombardo Radice¹⁰. Destes, tinha mais proximidade com Fortunato Pintor, de “[...] *spirito laico e liberale, poi direttore della biblioteca del Senato, finché non*

⁸ O *Convitto Nazionale di Alessandria* – Internato nacional da província de Alessandria (tradução nossa) é uma escola em formato de internato.

⁹ “A forma catequética nos tratados gramaticais da Idade Média” (MANACORDA, 1980, p. 18 – tradução nossa).

¹⁰ É importante destacar que em 1922, Giovanni Gentile foi nomeado por Mussolini (Regime Fascista) como Ministro do Ministério da Instrução Pública italiana. Por sua vez, Gentile convidou Giuseppe Lombardo Radice (disseminador da Escola Nova) para ocupar o cargo de Diretor-geral da Instrução Primária, que aceitou e juntos realizam uma ampla reforma educacional naquele período. Contudo, em 1924, Lombardo Radice se demitiu do cargo por não concordar com o ideário fascista (HORTA, 2012). Mais à frente abordaremos esse assunto ao tratarmos do período da formação escolar de Mario Manacorda.

*lasclò il posto per non sottoscrivere il giuramento fascista*¹¹ (MANACORDA, 1980, p. 18).

Vemos pois, que o pai de Mario Alighiero foi um intelectual que se dedicou aos estudos sobre Literatura, História Literária e História da Educação. Ao concluir seus estudos na Universidade de Pisa e Escola Normal Superior, iniciou seu percurso profissional como docente trabalhando em escolas secundárias no sul da Itália. Nesse período, teve que se responsabilizar pelo provimento financeiro da família – mãe e irmão mais novo, Guido – em virtude da perda do irmão mais velho, ocorrida em 1903. Consolidou sua carreira docente peregrinando de uma escola a outra, de uma região a outra. Trabalhou de 1899 a 1900 na comuna Mazara del Vallo, província de Trapani. Em 1900 e 1901, trabalhou em Treviglio, província de Bergamo. De 1902 a 1903, em Procida, província de Nápoles. De 1904 a 1905, em Foggia e, de 1905 a 1911, permaneceu na comuna Cremona. Durante todo esse período não parou de estudar, mesmo em frágil situação financeira, por vezes viajou até alguns distritos alemães próximos a fim de aperfeiçoar os estudos filológicos. Mais tarde, da mesma maneira seu irmão Guido, se aventurou nessa imigração temporária.

Afinado com as causas sociais, lecionou alemão e história da arte gratuitamente aos alunos do instituto em Cremona. Colaborou com atividades de difusão da cultura na Universidade Popular. Foi secretário da Seção A – de inspiração democrática e laica - da Federação Nacional dos professores do Ensino Médio – FNISM, participou e promoveu conferências e congressos sobre os assuntos pertinentes à categoria, se manteve ativamente envolvido em batalhas políticas e escolares. Mario Alighiero relata que “[...] *effettivamente fu iscritto nel Partito socialista, mas non so dire da quando e per quanto tempo*”¹² (MANACORDA, 1980, p. 20).

Em 1911, ainda em Cremona, junto de outros companheiros, escreveu uma declaração contendo os princípios da FNISM, que foi publicada em periódico local. O documento pautava a independência da escola, proclamava a liberdade de ensino dos professores, o respeito às opiniões e às verdades adquiridas pela ciência sem

¹¹ “[...] espírito laico e liberal, foi diretor da biblioteca do Senado, até deixar o cargo por não assinar o juramento fascista” (MANACORDA, 1980, p. 18 – tradução nossa).

¹² “[...] efetivamente foi inscrito no partido Socialista, mas, não sei dizer desde quando e por quanto tempo” (MANACORDA, 1980, p. 20 – tradução nossa).

ter que se submeter às penalidades das autoridades e às retaliações do país (MANACORDA, 1980).

Seus estudos foram publicados em revista e jornais:

I suoi studi, che ci richiamano ai suoi soggiorni monferrini, pisani, torinesi, liguri, oltre che ad occasioni più disinteressante, sono pubblicati su varie riviste, in particolare gli 'Studi storici' del Crivellucci, il 'Giornale storico della letteratura italiana' del D'Ancona, poi la 'Rassenga bibliografica della letteratura italiana', la 'Rivista delle biblioteche e degli archivi', nonché varie riviste erudite regionali e memorie accademiche [...] (MANACORDA, 1980, p. 24)¹³.

Mario Alighiero Manacorda descreve que os textos de seu pai tinham um caráter erudito de uma pesquisa escrupulosa e paciente:

Essi vertevano su soggetti di varia erudizione, attraverso i quali si veniva consolidando l'attitudine alla ricerca scrupolosa e paziente, il gusto e la capacità di calarsi in ambienti e momenti storici lontani. A cominciare dal 1897, cioè ancor prima della laurea, quando aveva appena passati i vent'anni, egli pubblica edizioni e commenti di codici, 'notizie e spigolature' da archivi medievali, monografie su eruditi e poeti del nostri primi secoli letterari (MANACORDA, 1980, p. 24)¹⁴.

Trabalhou por anos em uma obra que merece destaque especial neste texto. Trata-se da ***Storia della scuola in Italia: Il Medio Evo*** (MANACORDA, Giuseppe, 1980)¹⁵, que teve sua primeira publicação em 1913. Sobre sua escrita, assim relata Mario Alighiero:

La redazione definitiva del libro, un'opera a cui aveva dato tanta parte della sua giovinezza tormentata da mille angustie, fu portata a termine nel 1913, quando egli aveva trentasette anni. La propose all'amico Giuseppe Lombardo Radice, che dirigeva allora presso

¹³ “Seus estudos, que nos lembram suas estadias em Monferrato, Pisa, Turim, Liguria e também em outros lugares mais distantes, são publicados em várias revistas, particularmente nos ‘Estudos Históricos’ do Crivellucci, o ‘O jornal histórico da literatura italiana’, de D’Ancona, depois o ‘Relatório bibliográfico da literatura italiana’, a ‘Revista das bibliotecas e dos arquivos’, sem esquecer das várias revistas eruditas regionais e memórias acadêmicas [...]” (MANACORDA, 1980, p. 24 – tradução nossa).

¹⁴ “Eles eram de erudição diversa, através dos quais vinham se consolidando com uma atitude de uma pesquisa escrupulosa e paciente, com o gosto e a capacidade de penetrar em ambientes e momentos históricos distantes. Iniciaram no começo de 1897, isto é, praticamente antes da formatura, quando tinha ainda vinte anos, publicou edições e comentários sobre códigos ‘notícias e curiosidades’ dos arquivos medievais, monografias sobre eruditos poetas do nosso primeiro século literário” (MANACORDA, 1980, p. 24 – tradução nossa).

¹⁵ “História da escola na Itália: a Idade Média” (tradução nossa).

l'editore Sandron la collana 'Pedagogisti ed educatori antichi e moderni', e la risposta fu pronta e affettuosa: 'anche se non corrisponde del tutto alla collana, un tuo libro è sempre ben accetto' (MANACORDA, 1980, p. 25)¹⁶.

Storia della scuola in Italia: Il Medio Evo é uma publicação em duas partes, em que a primeira, intitulada "**Storia del diritto scolastico**"¹⁷, está organizada em 280 páginas, contendo um prefácio escrito pelo próprio autor e nove capítulos, cada um com poucas ilustrações em foto miniatura. A primeira é de **Santo Agostinho** ensinando em sua Cátedra. Os testemunhos são abordados em ordem cronológica percorrendo o desenvolvimento dos fatos, isto é, em uma apresentação diacrônica, característica dos estudos filológicos. Nesse volume, é interessante destacar a dedicatória carinhosa destinada à sua esposa Lina: "*Dedico, Lina, a te queste pagine perchè alla meta d'ogni mio affetto e pensiero convergano anche gli studi che soli a te mi contendono*"¹⁸ (MANACORDA, Giuseppe, 1913a, p. v). Eles se casaram em 1912.

A Parte II, "**Storia interna della scuola medioevale italiana. Dizionario geografico delle scuole italiana nel Medio Evo**"¹⁹ - um estudo voltado a conhecer a escola por dentro, isto é, as "*condizioni morali, intellettuali ed economiche dei maestri e degli allievi, i programmi, i metodi didattici, la disciplina, i libri e la suppellettile stessa della scuola*"²⁰ (MANACORDA, Giuseppe, 1913b, p. 1). Esse volume contém 429 páginas e contém uma quantidade moderada de ilustrações.

Mario Alighiero Manacorda utilizou a referida obra para escrever os capítulos que tratam da Idade Média, especificamente os capítulos IV e V de seu livro **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. Na seção que trata das referências justifica sua escolha:

¹⁶ "A redação definitiva do livro, uma obra a qual ele havia dedicado tanto de sua juventude atormentada por mil angústias, foi terminada em 1913, quando tinha trinta e sete anos. Propôs a obra ao amigo Giuseppe Lombardo Radice, que dirigia na época a editora Sandron e a coleção 'Pedagogos e educadores antigos e modernos' e a resposta foi rápida e carinhosa: 'até não sendo atinente a coleção, um livro seu é sempre bem-vindo' (MANACORDA, 1980, p. 25 – tradução nossa).

¹⁷ "História do Direito Escolar" (tradução nossa).

¹⁸ "Dedico, Lina, a ti estas páginas, porque aos objetivos de todo meu carinho e pensamento convergem também aos estudos que só com você disputa" (MANACORDA, Giuseppe, 1913a, p. v – tradução nossa).

¹⁹ "História interna da escola medieval italiana. Dicionário geográfico das escolas italianas na Idade Média" (tradução nossa).

²⁰ "[...] condições morais, intelectuais e econômicas dos professores e dos alunos, os programas, métodos de ensino, disciplina, livros e os móveis da escola" (MANACORDA, Giuseppe, 1913b, p. 1 - tradução nossa).

Não são numerosas as histórias e as antologias da pedagogia medieval completas sob o aspecto cronológico. Posso mencionar, antes de tudo a obra que utilizei: MANACORDA, Giuseppe. *Storia della scuola in Itália*. Palermo-Milão, Sandron, 1913, v. I, II *Medio Evo*, Parte I, História do direito escolástico, Parte II, História interna da escola medieval italiana. (A obra parou na Idade Média: uma reimpressão anastática, com prefácio de Eugênio Garin, em Florença, *Le Lettere*, 1981); citado GM (MANACORDA, 2004, p. 368).

Podemos encontrar várias citações diretas desta obra, das quais selecionamos uma que se encontra no capítulo V, subtítulo 4, que trata da metodologia de ensino na universidade e nas escolas inferiores nos anos de 1200. No que se refere às escolas,

Já nos alongamos bastante sobre a universidade e resta perguntar: mas o que se ensinava nas escolas medievais de nível inferior? Quais os métodos e os conteúdos? Os textos da época nos revelam que ainda estão em vigor antiquíssimos procedimentos didáticos. São Boaventura nos informa sobre o primeiro ensino do alfabeto: 'As crianças inicialmente aprendem a, b, c, em seguida, a pronunciar as sílabas (*sillabicare*) e a ler e, enfim, a entender o sentido de cada parte do discurso' (**G.M., II, 172**) (MANACORDA, Giuseppe, 1913, *apud* MANACORDA, 2004, p. 155, grifo nosso).

Note-se a indicação da referência que remete ao volume II da obra citada.

No ano de 1910, Giuseppe conseguiu licença para lecionar em Universidades, a primeira foi a de Pavia. Em 1911, se transferiu para Roma a fim de lecionar no liceu e na universidade e conseguiu uma vaga no **Liceo Viscontit di Roma**. Seu casamento com Lina ocorreu em 1912 e, logo em seguida, vieram os filhos. Entre os anos de 1913 e 1914 obteve o cargo de professor no Instituto Superior de Magistério feminino, ministrou cursos livres de história e literatura italiana na Universidade de Letras junto de Vittorio Rossi, em 1914. Da mesma maneira que fez em Cremona, em Roma também lecionou de graça na Universidade Popular (MANACORDA, 1980).

O ritmo de sucesso profissional e alegrias no casamento com a chegada dos filhos foi abalado pelos acontecimentos históricos que marcaram aquele período, isto é, a Primeira Guerra Mundial.

Ma sull'Italia e sull'Europa si addensavano nuove minacce: la guerra di Libia, poi le guerre balcaniche, mettevano definitivamente in crisi i vecchi equilibri: nascevano nuovi movimenti nazionalisti e interventisti, il PSI si divideva su questi problemi, e anche la FNISM, dopo aver approvato fra contrasti la guerra di Libia, aderiva all'intervento in guerra del 1915. Nel suo pacifismo intransigente, Giuseppe Manacorda finiva per sentirsi isolato (MANACORDA, 1980, p. 27)²¹.

A situação vivenciada evidenciou sua posição política. Giuseppe não concordava com a guerra, travou um desentendimento áspero com seu irmão Guido, que era favorável ao conflito. Nesse contexto de derramamento de sangue, sentiu a dor pela perda de jovens, parentes e alunos. Sua mãe, Francesca, foi morar com ele, mas logo faleceu. Tendo a guerra se encaminhado para o fim, em 16 de outubro de 1919, escreveu como para um amigo anônimo:

In questo ipotetico amico egli rivela se stesso: polemico ormai non solo contro il positivismo, 'una filosofia crassa anzi che no, sempliceistica, anzi sempliciotto spesso', ma anche contro 'il pericoloso sanfedismo di questi filosofi dell'idealismo' e contro 'certi misticismi affettati ed empi che ridiventano di moda', e fedele ai suoi ideali politici: 'Socialista fui e sono; anzi, più sono tale ora, dopo il suicidio folle della borghesia'. E ribadisce il suo antimilitarismo: lo, per me, l'ultimo fante fuggiasco da Caporetto, affamato cacciato a morte di là e di qua... cristianamente lo abbraccio'. Ma soprattutto, in questa presentazione e nelle poesie latine, si esprime un nuovo pensiero religioso non confessionale, e un mesto sentimento di morte che si intreccia al senso della santità della vita (MANACORDA, 1980, p. 29)²².

No momento desses escritos tinha cinco filhos: Umberto e Edoardo (gêmeos), Mario Alighiero, Gastone e Paolo Emilio. Em novembro de 1919 nasceria o sexto filho, Giuliano. Porém, em 14 de janeiro de 1920, Giuseppe Manacorda morreu,

²¹ “Mas sobre a Itália e a Europa estavam chegando novas ameaças: a guerra na Líbia, depois as guerras balcânicas, colocava em crise as velhas alianças: nasciam novos partidos nacionalistas e de intervenção, o PSI se dividia sobre esses problemas, e também o FNISM, depois de ter aprovado com alguma diferença a guerra na Líbia, aderiu pela intervenção na guerra de 1915. No pacifismo intransigente, Giuseppe Manacorda acabou se sentindo isolado” (MANACORDA, 1980, p. 27 – tradução nossa).

²² “Com esse hipotético amigo ele revela a si mesmo: polêmico não somente com o positivismo, ‘uma filosofia incompetente, melhor dizendo, simplista, muitas vezes muito simplesinha’, mas também contra ‘o perigoso *sanfedismo* desses filósofos do idealismo’ e contra ‘alguns misticismos facetados e vazios que voltam à moda’, e fiel ao seu ideal político ‘Socialista fui e sou: melhor dizendo, agora sou mais ainda, depois do suicídio louco da burguesia’. E reafirma o seu antimilitarismo: ‘Eu, para mim, o último soldado da infantaria perdido de Caporetto, faminto, expulso para cá e para lá..., cristianamente o abraçaria’. Mas, sobretudo, nessa apresentação e nos poemas latinos, expressa um novo pensamento religioso não confessional, e um triste pressentimento de morte que se mistura ao sentimento de santidade da vida” (MANACORDA, 1980, p. 29 – tradução nossa).

vítima da gripe espanhola, tendo convivido apenas alguns dias com seu último filho²³.

Em nossa pesquisa não encontramos relatos sobre a vida e morte dos gêmeos – Edoardo e Umberto. Sobre Paolo Emílio, sabemos que nasceu em 1918, sobre o qual Mario Alighiero relata com profunda tristeza o falecimento ocorrido durante uma batalha de guerra entre a Itália e a Iugoslávia, em 25 de fevereiro de 1942. Depois dessa morte, a mãe, Lina, acometida de muito pesar, não suportou a dor pela perda do filho e faleceu em novembro do mesmo ano (VITTORIA, 2003; MANACORDA, 2010b). Como Mario Alighiero, Gastone e Giuliano se destacaram como intelectuais marxistas, atuando e produzindo um significativo arcabouço teórico amplamente disseminado entre os italianos durante o século XX.

Gastone Manacorda nasceu em 10 de maio de 1916 e faleceu em 27 de abril de 2001, foi professor de História e participou da Fundação do Instituto Gramsci e da revista ***Studi storici***. Foi um antifascista e comunista determinado. Desenvolveu estudos sobre a história contemporânea, história do pós-Ressurgimento italiano e história da Itália liberal, com o propósito de conhecer a origem do fascismo. Outros temas foram incluídos em suas pesquisas, dentre eles: história do socialismo, socialismo utópico, movimento trabalhista. É importante acrescentar que o autor teceu análises críticas sobre a Segunda Guerra Mundial, o que se configurou como uma contribuição à renovação da historiografia italiana, visto que esse assunto era monopólio da classe dirigente. Trabalhou na Seção Cultural do Partido Comunista Italiano. Pautou seu trabalho sob a perspectiva do compromisso político e cultural. Lecionou na Universidade de Catania e na Universidade de Roma. Dirigiu a revista ***Rinascita*** juntamente com Palmiro Togliatti. Dentre sua ampla produção intelectual, destacamos as obras: ***Il movimento operaio italiano attraverso i suoi congressi: dalle origini alla formazione del Partito socialista, 1853-1892, Roma, Rinascita, 1953*** (MANACORDA, Gastone, 1953); ***Il socialismo nella storia d'Italia. Storia documentaria dal Risorgimento alla Repubblica, Bari, Laterza, 1966*** (MANACORDA, Gastone, 1966); ***Storiografia e socialismo: saggi e note critiche, Padova, Liviana, 1967*** (MANACORDA, Gastone, 1967); ***Crisi economica e lotta politica in Italia, 1892-1896, Torino, Einaudi, 1968*** (MANACORDA, Gastone, 1968);

²³ Interessante pensar que, no momento da composição desta tese – segundo semestre de 2020 -, estamos novamente em um desafio de superação de um novo vírus letal que ataca diretamente o sistema respiratório, a COVID-19 que já fez milhares de vítimas em todo o mundo. No Brasil, já passa de 130 mil mortos, dentre eles diversos colegas de profissão, parentes e amigos.

Rivoluzione borghese e socialismo: studi e saggi, Roma, Editori riuniti, 1975 (MANACORDA, Gastone, 1975) (VITTORIA, 2001).

Giuliano Manacorda nasceu em 16 de novembro de 1919, em Roma, e faleceu no mesmo local, em 26 de agosto de 2010, aos 90 anos. Foi um historiador e crítico da literatura italiana de orientação marxista, professor de História da Literatura Italiana, lecionou por muitos anos na Faculdade de Literatura da Universidade **La Sapienza**, em Roma. Dentre suas inúmeras produções, destacamos as obras: ***Montale*** (MANACORDA, Giuliano, 1969); ***Dalla Ronda al Baretti*** (MANACORDA, Giuliano, 1972a); ***Vent'anni di pazienza*** (MANACORDA, Giuliano, 1972b); e os volumes sobre a história da literatura italiana nos novecentos são as que mais se destacam: ***Storia della letteratura italiana contemporânea 1940-1975*** (MANACORDA, Giuliano, 1977); ***Storia della letteratura italiana tra le due guerre 1919-1943*** (MANACORDA, Giuliano, 1980); ***Letteratura italiana d'oggi 1965-1985*** (MANACORDA, Giuliano, 1987) (MANACORDA, Giuliano, 2014; LA REPUBBLICA, 2010).

3.2 Mario Alighiero Manacorda: percurso formativo como estudante e educador no fascismo italiano

Em 14 de janeiro de 1920, o pai de Mario A. Manacorda faleceu de gripe espanhola deixando os seis filhos órfãos, poucos anos antes havia eclodido a Primeira Guerra Mundial (1914), e a Revolução Russa (1917). Nesse cenário de efervescência dos primeiros decênios do século XX, o fascismo chegou ao poder na Itália, após a histórica Marcha sobre Roma e a nomeação de Benito Mussolini como chefe de gabinete, nesse mesmo período se deu o início da formação escolar de Manacorda, durante o período mais duro do fascismo, a partir de 1930, que ocorreu sua formação em nível médio e universitário, por isso, é importante, primeiro fazermos uma incursão rápida, mas, necessária sobre o que foi o fascismo clássico italiano, para depois adentrarmos ao percurso formativo de Manacorda²⁴.

3.2.1 O que é Fascismo?

²⁴ Outrossim, na Alemanha, o nazismo logrou vitória nos anos 1930 com o Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães – NSDAP, personificado na imagem de Adolf Hitler.

Conceituar o que é fascismo é uma tarefa árdua, visto que se trata de um termo amplamente discutido nos últimos tempos, por isso, vamos nos deter à apreensão de sua essência enquanto fenômeno historicamente datado. Para tanto, lançaremos mãos dos escritos dos italianos Antonio Gramsci e Palmiro Togliatti, que vivenciaram o fenômeno na Itália, e do brasileiro Leandro Konder, que se dedicou a estudá-lo rigorosamente.

Antonio Gramsci, em um de seus artigos da juventude, publicado em 25 de agosto de 1921, **Os dois fascismos**, aborda a origem do fascismo (ou o pré-fascismo) e destaca que foi após a Primeira Guerra Mundial que os *Fasci di combattimento* nasceram, “[...] com o caráter pequeno-burguês das várias associações de ex-combatentes que surgiram naquela época” (GRAMSCI, 2004, p. 80). O grupo teve apoio dos capitalistas e das autoridades motivadas “[...] por seu caráter de oposição aberta ao movimento socialista, resultante em parte da herança das lutas entre o Partido Socialista e as associações que defendiam a intervenção da Itália na guerra” (GRAMSCI, 2004, p. 80).

No livro **Lições sobre o fascismo**, de Togliatti, publicado no Brasil em 1978, o autor pontua que a mais completa definição de fascismo foi elaborada pelo XIII Pleno da Internacional Comunista e consiste em: “o fascismo é uma ditadura terrorista aberta dos elementos mais reacionários, mais chauvinistas, mais imperialistas do capital financeiro” (TOGLIATTI, 1978, p. 1). Com uma ideologia nacionalista, eclética, comungada pelos grupos mais reacionários, o fascismo se dedica a “[...] ter um movimento de massa, organizando a burguesia e a pequena burguesia” (TOGLIATTI, 1978, p. 5) sufocando com violência qualquer iniciativa de organização dos trabalhadores. A eclética ideologia serve “[...] para unificar diversas correntes na luta pela ditadura sobre as massas trabalhadoras e para criar, com este fim, um amplo movimento de massas” (TOGLIATTI, 1978, p. 9).

O fascismo se consolidou em um período marcado por profundas crises revolucionárias, declínio político “[...] descontentamento geral, particularmente das grandes massas operárias e camponesas, e tendência à confluência, no sentido de formação de um bloco, das forças operárias e camponesas revolucionárias que tendem a uma mudança de situação” (TOGLIATTI, 1978, p. 15). Em linhas gerais, o fascismo usa a violência e o terror para manter o poder da burguesia, “[...] desencadeando uma ofensiva desapietada contra as condições de existência dos trabalhadores, destruindo toda possibilidade de organização autônoma do

movimento operário e das grandes massas, amordaçando a opinião pública, etc.” (TOGLIATTI, 1978, p. 117). O autor divide o fascismo em três períodos assim dispostos:

Primeiro período, o fascismo até a Marcha sobre Roma, até o final de 1922; segundo período, aquele que vai de 1922 a 1925 e que se pode definir como o período da tentativa de criar um regime fascista não totalitário; por fim, o terceiro período, que vai de 1925 a 1930 e que é o período da criação do totalitarismo e da entrada na grande crise econômica (TOGLIATTI, 1978, p. 15).

Os períodos elencados carregam suas marcas históricas datadas, por isso são compreendidos como o fascismo histórico ou fascismo clássico. O fascismo histórico está circundado no período entreguerras, mas há aqueles que defendem que as análises sobre o fascismo não devem permanecer apenas nesse âmbito cronológico, visto que suas características podem ser encontradas em outros momentos, inclusive no presente do segundo decênio do século XXI²⁵.

Leandro Konder, em seu livro **Introdução ao Fascismo**, pondera que o tema é objeto de muitas publicações não consensuais, e isso pode ser justificado por se tratar de um assunto que se localiza em um terreno de confronto teórico que se dá em “[...] torno de temas ‘quentes’ das ciências sociais” (KONDER, 2009, p. 24). Para o autor, “[...] o fascismo é, com toda a certeza, um desses temas. É, aliás, um tema tão ‘quente’ que costuma provocar queimaduras” (KONDER, 2009, p. 24).

Essas queimaduras mais se parecem com um terreno minado e explosivo, pois, ao adentrar à bibliografia sobre o tema, encontramos conceitos diversos e divergentes, por isso é válido o alerta de Konder que “[...] nem todo movimento reacionário é fascista” (KONDER, 2009, p. 25) e que nem toda feroz e violenta repressão é fascista, portanto, os limites do conceito por vezes explodem em outras mais complexas interpretações que o torna nebuloso. Por isso a definição do conceito sobre o que é fascismo não é algo simples. Todavia, após percorrer as análises das condições históricas sobre a ascensão do fascismo, Leandro Konder conceitua-o da seguinte maneira:

[...] o fascismo é uma tendência que surge na fase imperialista do capitalismo, que procura se fortalecer nas condições de implantação

²⁵ Sobre as novas vertentes do fascismo: neofascismo e pós-fascismo, consultar Boito Junior (2021); Calil (2019); Löwy (2020); Rebuá (2020); Semeraro (2020); e Traverso (2019).

do capitalismo monopolista de Estado, exprimindo-se através de uma política favorável à crescente concentração do capital; é um movimento político de conteúdo social conservador, que se disfarça sob uma máscara 'modernizadora', guiado pela ideologia de um pragmatismo radical, servindo-se de mitos irracionalistas e conciliando-os com procedimentos racionalistas-formais de tipo manipulatório. O fascismo é um movimento chauvinista, antiliberal, antidemocrático, antissocialista, antioperário. Seu crescimento num país pressupõe condições históricas especiais, pressupõe uma preparação reacionária que tenha sido capaz de minar as bases das forças potencialmente antifascistas (enfraquecendo-lhes a influência junto às massas); e pressupõe também as condições da chamada sociedade de massas de consumo dirigido, bem como a existência nele de um certo nível de fusão do capital bancário com o capital industrial, isto é, a existência do capital financeiro (KONDER, 2009, p. 52).

A partir do exposto, é certo que o fascismo é um fenômeno histórico datado. Entretanto, nos deparamos com posicionamentos que relacionam o fascismo ao autoritarismo e conservadorismo racista, antifeminista, machista e homofóbico vivenciado nestes últimos anos. Embora sabendo que o fascismo comporta essas características, a partir da análise de suas particularidades conceituais e históricas é possível afirmar que o fascismo não permanece nesse âmbito, ou seja, ele vai além disso, visto que se trata de uma resposta do capital, seja em sua fase monopolista, imperialista ou financeira, frente a qualquer tipo de contraposição a sua lógica de existência, sendo essa, a sua essência²⁶.

3.2.2 Percurso formativo

Marancorda vivenciou todas as etapas do fascismo clássico, sendo que, foi no seu período mais duro – totalitário, que cursou o Liceu (Ensino Médio), a Universidade e iniciou seu percurso profissional como professor, mas, antes de adentrarmos à essa fase de sua vida, abordaremos o início de sua escolarização.

No texto *La mia scuola sotto il fascismo*²⁷ (MANACORDA, 2010b) – texto-base para apresentar sua biografia – o educador italiano relata suas lembranças de seu primeiro percurso educativo, ainda no berçário, que aconteceu no Jardim de Infância ou asilo das irmãs francesas do Sagrado Coração. Depois disso, no início dos anos de 1920, em Roma, foi matriculado na escola primária, uma escola situada

²⁶ Sobre as manifestações da onda conservadora e sua possível relação com o fascismo, ver: Aliaga (2020).

²⁷ "Meus estudos na época do fascismo" (tradução nossa).

no prédio do “*Principe di Piemonte’ tra via Salaria, dopo l’incrocio con via Po, e via Pacini*”²⁸ (MANACORDA, 2010b, p. 27). Como já sabia ler e escrever, não ficou no primeiro ano, foi direto ao segundo depois de realizar um exame de admissão. Nessa escola estudou até o terceiro ano, depois a família mudou-se para o centro e ele foi transferido para a escola localizada em um prédio do convento de Madallena. Por causa de sua data de nascimento (dezembro) os coordenadores acharam melhor que estudasse mais uma vez o terceiro ano. Assim, seus estudos iniciais somaram quatro anos distribuídos em: segundo ano, terceiro ano, terceiro ano e quarto ano.

No último ano dessa fase escolar – 1924, foi premiado publicamente entre os 24 melhores alunos de Roma e, na ocasião, foi fotografado no pátio do Colégio Visconti junto dos outros 23 premiados. Lembra que, naquele momento, sentiu-se constrangido por ser o único que estava com o uniforme do seu colégio, os outros estavam vestidos com roupa de cerimonial (MANACORDA, 2010b). Naquele mesmo ano foi aprovado no exame de admissão para dar sequência aos estudos do ginásio (ginásio inferior – 3 anos) no mesmo colégio em que foi fotografado, o Colégio Visconti, onde seu pai, Giuseppe Manacorda já havia lecionado. Nessa nova fase de estudos, teve aula de latim com o filólogo Carlo Vignoli e de francês com o professor Marzullo – da Calábria. Fez novo exame de admissão e cursou o ginásio superior (2 anos), totalizando cinco anos de Ginásio (MANACORDA, 2010b).

Em 1929, iniciou um novo percurso formativo após prestar novo exame, agora para estudar no Liceu ou Colegial Clássico, o que durou 3 anos (1929-1932). Tratava-se de uma escola de elite. Estudou Literatura Italiana com Mariano Pelaez, Latim e Grego com o professor Dom Primo Vannutelli, História e Filosofia com os professores Rizzo, Vittorio Santoli e Raffaello Morghen, Matemática e Física com Cialdea, Ciências com o professor Fano e Maria Piazza e História da Arte com o professor Mario Rivosecch (MANACORDA, 2010b).

Sobre a influência do fascismo nas escolas de sua época, Manacorda explica que “[...] *quanto alla presenza dell’ideologia del regime, c’era differenza tra la scuola elementare e il ginnasio-liceo, dove non era ancora penetrata alcuna propaganda*

²⁸ “Príncipe de Piemonte’ entre a rua Salaria, depois do cruzamento com a rua Po, e rua Pacini” (MANACORDA, 2010b, p. 27 – tradução nossa).

*ufficiale del fascismo*²⁹ (MANACORDA, 2010b, p. 36). Sua formação elementar foi cursada sob o manto da pátria e das asas de Deus de cunho liberal (MANACORDA, 2010b). Durante o ginásio e o liceu, portanto, entre os anos 1924 e 1932, o fascismo ainda não havia tido tempo de se alastrar no trabalho pedagógico dos professores, pelo menos nos trabalhos daqueles que lecionavam em escolas de elite como o Colégio Visconti, pois, os professores que ali lecionavam eram do tipo tradicionais de cultura liberal.

Acerca dos desdobramentos da educação no regime fascista italiano, em 2009, José Silvério Baia Horta publicou o texto **A Educação na Itália fascista (1922-1945)** contendo expressivos testemunhos sobre como se deram esses encaminhamentos. O autor explica que, quando o fascismo chegou ao poder, em 1922, não apresentou projeto educacional algum claramente definido (HORTA, 2009). Sua primeira ação foi nomear o idealista e filósofo Giovanni Gentile para o Ministério da Instrução Pública, que convidou Giuseppe Lombardo Radice (escolanovista) para ser diretor-geral da Instrução Primária (HORTA, 2009). Ficaram pouco tempo no quadro dos dirigentes do governo fascista, ambos se demitiram em 1924. O primeiro, Lombardo Radice, motivado pelo crime de assassinato cometido contra o deputado do Partido Socialista Unitário Giacomo Matteotti, em junho de 1924, depois foi Gentile. Todavia, realizaram uma acentuada reforma no ensino italiano no período, mas, não com espírito totalmente fascista, e sim liberal. Lombardo Radice reformou o ensino primário em 1923 a partir de sua orientação fundamentada na Escola Nova. Gentile reformou o Ginásio, o Liceu e a Universidade sob o manto liberal (HORTA, 2009).

Depois de Gentile, Pietro Fedele foi nomeado para esse ministério (antes dele, Casati teve uma breve passagem), ficando à frente da pasta até 1935. Foi responsável por iniciar o desenvolvimento do projeto fascista para educação: *Corporazione della Scuola*, em 1923, e na fascitização da escola com a introdução do livro de texto Único do Estado, em 1930. Em seguida, em 1935, para implantar a proposta de militarização das escolas e as leis racistas, em 1938, foi nomeado o conde Cesare Maria de Vecchi - antigo comandante da Milícia. O último Ministro

²⁹ “[...] quanto a presença da ideologia do regime nas escolas, tinha diferenças entre a escola elementar e o ginásio-liceu, onde ainda não penetrara nenhuma propaganda oficial fascista” (MANACORDA, 2010b, p. 36 – tradução nossa).

fascista foi Giuseppe Bottai, incumbido da Carta da Escola, em 1939 (HORTA, 2009).

Dessa maneira, o projeto de fascistização da escola se deu primeiramente pela associação dos professores com a instituição do *Corporazione della Scuola* em 1923, que trabalhou intensamente para inviabilizar a atuação das já existentes – *Unione Magistrale* (maçônica), *Sindacato Magistrale* (socialista), *Niccolo Tommaseo* (católica), a fim de tornar-se monopólio na representação dos professores por intermédio de seu diretor Accuzio Sacconi. Para isso, exerceu pressão política para que o ministro – Pietro Fedele – não recebesse os outros dirigentes, assim como procurou “[...] provar aos professores que estava pronto a defender seus interesses” (HORTA, 2009, p. 63). Diante disso, em meio a intensas pressões para que os professores se filiassem à associação, em 1925, realizou o seu Congresso Nacional, apresentando-se como única representatividade dos professores. É relevante enfatizar que congresso foi inaugurado por Mussolini.

Outra via para fascistização da escola se deu por meio da instituição do livro de texto Único do Estado na escola elementar em 1930, foram distribuídos “mais de cinco milhões de exemplares do livro de texto único” (HORTA, 2009, p. 69), o livro do Estado fascista.

A militarização da escola, em 1934, e as leis racistas, em 1938, foram mais um passo em direção à fascistização da escola. Com a militarização, investia-se na formação do cidadão/soldado de alma fascista, adestrado segundo as ordens e ideais do regime totalitário. As leis racistas buscavam excluir da escola italiana qualquer judeu, fossem eles alunos ou professores.

Por fim, merece destaque o programa de gestão da educação elaborado pelo ministro Giuseppe Bottai, a Carta da Escola de 1939. Trata-se de uma nova organização da escola, seu conteúdo versou sobre “[...] os princípios, os fins e os métodos” da escola fascista (HORTA, 2009, p. 80). De conteúdo extremista, propôs uma profunda reforma na escola italiana em linha vertical, mas, não se efetivou por completo, pois foi abafada pela guerra que se iniciava naquele momento, a saber, a Segunda Guerra Mundial

Dando continuidade ao percurso formativo de Mario A. Manacorda, agora em curso universitário, entre os anos de 1932 e 1936, cursou Letras na Universidade de Pisa e estudou na *Scuola Normale Superiore*, a mesma que seu pai – Giuseppe Manacorda – estudou juntamente de Gentile e Lombardo Radice. Foi aprovado em

terceiro lugar no exame de admissão. Depois dos anos na Universidade de Pisa, fez um ano de aperfeiçoamento na Universidade da Alemanha – Universidade de Frankfurt, seguidos de dois anos de serviço militar.

Seus estudos universitários se deram em um clima cultural explicitamente antifascista, a princípio ameno do tipo veterano-liberal, depois mais avançado, mais arrojado, de tipo comunista. Em suas palavras: “*Nel suo insieme, questa generazione del fascismo trionfante fu una generazione non fascista, e il suo spezzo normalista di questi anni, in particolare, fu afascista quanto all’attività concreta, antifascista nel gusto e nell’atteggiamento mentale*”³⁰ (MANACORDA, 1985, p. 142).

Em 1939, iniciou seu percurso profissional em Siena, como professor no Liceu Clássico de Siena, período em que a pressão fascista havia se intensificado. Manacorda (2010b) relata que, nessa escola, dava aulas lendo os clássicos em italiano e em latim, conviveu com alguns professores fascistas declarados, mas, a maioria apresentavam-se como apolíticos e, outros, como antifascistas. Provavelmente foi nesse período que se casou com Anna Maria Bernardini – que nasceu em 26 de março de 1913 e faleceu em 6 de dezembro de 2013, aos 100 anos de idade –, que conheceu no Liceu e, como ele, ela era professora, lecionou disciplinas literárias, italiano e latim, além de história e geografia³¹.

Manacorda relata o belo trabalho humanístico de sua esposa junto aos seus alunos, um trabalho de escrita de crônicas sobre a vida cotidiana daquele período (MANACORDA, 2010b). As crônicas que o encantaram, fazendo-o rir ou chorar, foram publicadas com o nome ***Parole di pace in tempo de guerra: cronache di alunne e alunni di una Scuola media senese (1941-1943)*** (MANACORDA, A., 2013), editadas por Anna Maria Bernardini Manacorda, com prefácio de Mario Alighiero Manacorda escrito em 13 de janeiro de 2013. A edição do livro foi um último ato de amor à sua esposa, dedicado ao centenário de seu nascimento (MANACORDA, A., 2013), contudo, não puderam comemorar juntos, Mario partiu antes, em 17 de fevereiro de 2013. No prefácio, Manacorda se lembra de Siena, local apaixonante, em um momento de incertezas e aflições da guerra, faz referência

³⁰ “Como um todo, essa geração do fascismo triunfante foi uma geração não fascista, e a parte normalista desses anos, em particular foi afascista nas atividades concretas, antifascistas no gosto e na atitude mental” (MANACORDA, 1985, p. 142 – tradução nossa).

³¹ Obtivemos a informação sobre a data da morte de Anna Maria por meio de seu obituário publicado no periódico *La Repubblica*, em 6 de dezembro de 2013. Sobre sua data de nascimento, a encontramos no prefácio do livro ***Parole di pace in tempo de guerra*** (NECROLOGIE, 2013; MANACORDA, A., 2013).

ao prazer proporcionado ao casal pelas leituras das crônicas e, com palavra poética, enfatiza que os autores daquelas crônicas são alunos que, na ocasião da escrita do prefácio, estariam com mais de oitenta anos. Ao final do livro, encontramos fotos demonstrando momentos de alegria e contentamento familiar naquele tempestuoso momento de guerra que a humanidade presenciou.

Segundo as notas contidas em orelhas ou contracapas de suas obras (MANACORDA, 1964; MANACORDA, 2004; MANACORDA, 2008; MANACORDA, 2010a; MANACORDA, 2012), assim que concluiu seus estudos universitários, o educador italiano marxista trabalhou em liceus e institutos do magistério, Na mesma época, iniciou suas atividades como tradutor de textos literários e histórico-políticos, tais como: NOVALIS, *Cristianità o Europa*; HUGO VON HOFMANNSTAHL, *La donna senz'ombra*; AUGUSTO CORNU, *Karl Marx, l'uomo e l'opera*; MARX, *Le Lotte di classe in Francia da 1848 al 1850*; MARX-ENGELS, *Carteggio*; FRANZ MEHRIGN, *Vita di Marx, e altri*. Foi diretor da *Edizioni Rinascita* entre 1954 e 1957, período em que acompanhou especialmente de perto as coleções **Pequena biblioteca marxista**, **Os clássicos do marxismo** e **Nova Biblioteca de Cultura**.

Gradativamente, passou a especializar-se nos assuntos pedagógicos e colaborou com diversos jornais e revistas sobre o assunto, como, por exemplo: *Studi Storici*, *Il Contemporâneo*, *Rinascita*, *Rassegna Sovietica*, *Ulisse*, *Il Calendario del Popolo e Società*. Especificamente em periódicos pedagógicos contribuiu com *Scuola e Costituzione* e *Voce della scuola democratica*, da qual foi diretor por vários anos.

Vale destacar sua atuação junto à revista *Riforma della scuola*, da qual por um período foi codiretor, a lado de Lucio Lombardo Radice. A revista foi fundada por Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine em 1956, e circulou até 1992. Paolo Cardoni (2001), ao se reportar ao trabalho de Mario Manacorda junto a essa revista, enfatiza seu papel na difusão na Itália dos textos de cunho pedagógico dos fundadores do marxismo Marx, Lenin e Gramsci. De maneira direta, “[...] *all cui attenzione filologica si deve la diffusione in Italia dei testi di più diretto interesse pedagogico dei teorici del pensiero socialista, da Marx a Lenin e soprattutto a Gramsci*”³² (CARDONI, 2001, p. 230).

³² “[...] cuja atenção filológica devemos a difusão na Itália dos textos de maior interesse pedagógico direto dos teóricos do pensamento socialista, desde Marx a Lenin e, sobretudo, Gramsci” (CARDONI, 2001, p. 230 – tradução nossa).

Lecionou Pedagogia e História da Pedagogia nas universidades de Cagliari, Viterbo, Florença e Roma. Como genuíno militante, foi dirigente sindical e de associação de docentes, membro do Comitê Administrativo da Federação Internacional Sindical dos Docentes (FISE) e da Comissão nacional italiana na UNESCO, membro da Associação de defesa e desenvolvimento da escola pública italiana, integrante da seção pedagógica do Instituto Gramsci e da Comissão cultural do Partido Comunista italiano. Participou ativamente dos debates pedagógicos do seu tempo, colaborou com a redação da Lei *Donini-Luporini* sobre o Ensino Médio Único. Viajou a estudo por vários países da Europa, Ásia, África e América.

Em 2001, foi publicado pela *La Nuova Italia* o livro ***L'educazione dell'uomo completo: scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda / a cura di Angelo Semeraro*** (SEMERARO, 2001), em homenagem a Mario Alighiero. A obra reúne artigos de renomados educadores italianos, dentre eles um conhecido no Brasil, Dario Ragazzini, que escreveu sobre Educação Física – ***Dalla ginnastica educativa all'educazione fisica nella scuola elementare*** (RAGAZZINI, 2001). Uma das paixões de Manacorda era o esporte.

Como já mencionamos, Manacorda nasceu em 9 de dezembro de 1914 e faleceu em 17 de fevereiro de 2013. Seis anos depois de sua morte, em 13 março de 2019, foi realizado o Seminário ***Fra le carte e i libri di Mario Alighiero Manacorda: Il laboratorio di uno studioso militante*** - Entre papéis e livros de Mario Alighiero Manacorda: o laboratório de um estudioso militante (tradução nossa) – no ***Museo dela Scuola e dell' Educazione Mauro Laeng – Università Degli Studi, Roma Tre***, organizado por Carmela Covato. O evento abordou Manacorda como estudioso da história da educação e da pedagogia, destacou seus múltiplos interesses culturais, compromisso civil e sua contribuição à reflexão marxista sobre a educação (COVATO; META, 2020; SIPSE, 2019). Contou com a participação dos seguintes palestrantes:

- Daniele Manacorda (*Università Roma Tre*) – Ricordando Mario;
 - Francesco Giasi (*Fondazione Istituto Gramsci*) – *La ricerca e l'impegno. Gli intellettuali nel Pci di Togliatti*;
 - Nicoletta Valente (*Archivista-Memoria s.r.l.*) – *L'Archivio Manacorda: riordinamento e inventariazione*;
-

- Chiara Meta (*Università Roma Tre*) - *L' Archivio Manacorda. Una prima indagine*;
- Rosella Frasca (*Università dell' Aquila*) – *Diana e le Muse. Soma e psiche negli studi di Mario Alighiero Manacorda*;
- Alessandro Höbel (*Università Federico II Napoli*), *Mario Alighiero Manacorda e l' esperienza dei convitti Rinascita* (SIPSE, 2019).

Na ocasião foi apresentado o trabalho desenvolvido sobre o Fundo Mario Alighiero Manacorda, organizado pelo **Museo dela Scuola e dell' Educazione Mauro Laeng – Università Degli Studi, Roma Tre** que contém numerosos volumes de documentos, textos, livros, correspondência privada e fotos, alguns documentos redigidos a mão ou datilografados (MUSED, 2022). O trabalho de catalogação foi realizado em 2017 e conta com 42 caixas de documentos e 18 caixas de revistas e impressos; já a biblioteca de Manacorda foi incluída à *University Library System* (COVATO; META, 2020; MUSED, 2022).

Em 2020, por iniciativa de Carmela Covato e Chiara Meta, foi publicado o livro **Mario Alighiero Manacorda un intellettuale militante tra storia, pedagogia e politica** pela editora Roma Tre-press, contendo uma introdução escrita por Carmela Covato e Chiara Meta, seguido de sete artigos assim sequenciados: **Ricordando zio Mario** - Daniele Manacorda; **Marxismo e Educazione** - Carmela Covato; **Mario Alighiero Manacorda e la politica culturale del Pci** - Gregorio Sorgonà; **Il Fondo Mario Alighiero Manacorda. Una prima indagine** – Chiara Meta; **Il Foscolo critico di Mario Alighiero Manacorda** – Donatello Santarone; **Mario Alighiero Manacorda e l'esperienza dei convitti Rinascita** – Alessandro Höbel; **Per una bibliografia di Mario Alighiero Manacorda: monografie, traduzioni e curatele** – Luca Silvestri; **Fra le carte di Mario Alighiero Manacorda. Antologia di documenti** – organizado por Chiara Meta e Luca Silvestri, composto por cinco textos e quatro cartas de Mario A. Manacorda, dentre as quais é possível encontrar uma enviada aos amigos brasileiros em 8 de setembro de 1989, porém, sem especificar os nomes dos destinatários (COVATO; META, 2020)³³.

Em relação aos artigos, destacamos o primeiro, escrito pelo sobrinho de Mario A. Manacorda, Daniele Manacorda, intitulado **Ricordando zio Mario** no qual o

³³ Alguns artigos do livro correspondem ao conteúdo das palestras proferidas no Seminário sobre Mario A. Manacorda realizada no dia 13 de março de 2019 na Universidade Roma Tre.

autor inicia relatando o sentimento de gratidão, em nome da família, pela organização do vasto acervo pessoal de Mario A. Manacorda, seguido de suas considerações sobre a obra **Diana e as Musas: três milênios de esporte na literatura** indicando que Mario A. Manacorda foi um intelectual que praticou esporte desde criança e se empenhou no compromisso em socializar as teses sobre a formação do homem omnilateral, que objetiva a união do corpo e mente, matéria e espírito, ações e palavras, ou seja, a formação do homem completo, e viu na construção da história do esporte por meio da literatura e imagens um importante espaço para reafirmação dessas teses. No final do texto, Daniele Manacorda presenteia os leitores com fotos do tio, que retratam o educador marxista em diversas fases da vida, desde os anos de 1920 até os anos 2000, encerrando com a foto de uma escrivanhinha, sobre ela, uma cópia da Constituição italiana. Essa foto data fevereiro de 2013, mês de sua morte (MANACORDA, D., 2020)³⁴.

A fecunda produção intelectual de Mario Alighiero Manacorda pode ser verificada a seguir, na apresentação das obras publicadas na Itália e no Brasil.

3.3 Obras

Apresentaremos a seguir as obras publicadas na Itália e no Brasil, dispostas por ordem cronológica. Para as publicadas na Itália, seguiremos a relação encontrada em pesquisa no Catálogo Único da Universidade Central de Roma. Embora seja uma fonte de pesquisa oficial, alertamos que não encontraremos nessa relação textos publicados em jornais, como por exemplo, os *artigos* ***Non voglio crocifissi nelle scuole: sono un «vetero»?*** (MANACORDA, 1988a) e ***Encicliche papali Marxismo è «carne» contro lo spirito*** (MANACORDA, 1988b) ambos publicados no periódico comunista ***L'Unità*** em 1988 – Jornal do Partido Comunista Italiano, como também não encontraremos as inúmeras publicações na Revista ***Rinascita***, dentre as quais citamos o texto ***La gioventù in potere dei clericali*** de Abril/Maio de 1948 (MANACORDA, 1948). É importante ressaltar que, neste periódico, há publicações dos irmãos de Mario Alighiero, Gastone e Giuliano e também Valentino Gerratana – intelectual responsável por organizar a edição crítica dos ***Cadernos do Cárcere***, de Antonio Gramsci. O periódico permaneceu em

³⁴ As fotos contidas no artigo de Daniele Manacorda são de seu arquivo pessoal.

circulação de 1944 a 1991 e foi fundado por Palmiro Togliatti, que o liderou na função de editor e diretor. Os arquivos dessa revista comunista e também de outras de cunho socialista, democrático e humanista se encontram no domínio da Biblioteca Digital *Gino Bianco* (BIBLIOTECA GINO BIANCO, 2020).

A julgar por estes testemunhos, é possível verificar que, neste estudo, elencamos apenas uma parte das produções de Mario Alighiero Manacorda, pois suas produções são constituídas de muito outras além das listadas nesta seção.

As obras publicadas no Brasil foram elencadas a partir de consultas em artigos publicados a respeito do autor, como, por exemplo Paolo Nosella (NOSELLA, 2013a), Marisa Bittar (BITTAR, 2013) e por intermédio de pesquisa em meios eletrônicos.

3.3.1 Obras publicadas na Itália

As obras publicadas na Itália foram elencadas a partir dos dados obtidos em consulta ao ***Catlogo del Servizio Bibliotecario Nazionale do Istituto Centrale per il Catalogo Unico delle Biblioteche Italiane e per le Informazioni Bibliografiche***³⁵ (ISTITUTO..., 2020). Esse Catálogo rastreia todas as bibliotecas italianas, indicando em quais delas encontra-se a obra pesquisada. Optamos, então, por elencar as edições originais, ficando de fora as edições posteriores, mantendo os títulos em sua língua vernácula.

Quadro 3 - Entrevistas

Ano	Título	Dados do Periódico
1988	<i>I giovani, il mondo, la Chiesa e il comunismo: intervista a Mario Alighiero Manacorda / a cura di Ermanno Detti e Maria Rosaria Mascellani.</i>	<i>Nuovo albero a elica: per una pedagogia del sistema formativo integrato: bimestrale di cultura pedagogica scolastica ed extrascolastica, n. 6, 1988, p. 62-64.</i>

Fonte: *Catlogo del Servizio Bibliotecario Nazionale* (ISTITUTO..., 2020).

Quadro 4 - Artigos publicados em periódicos

Ano	Título do artigo	Título do Periódico e dados
1957	<i>Il Convegno degli Amici degli Amici del Mondo, Stato e Chiesa: alla serietà della</i>	<i>Roma: La voce della scuola democratica, a. 4, n. 8, 16 aprile</i>

³⁵ Catálogo de serviços da Biblioteca Nacional do Instituto Central de Catálogo Único de Bibliotecas Italianas e de Informação Bibliográfica (Tradução livre).

	<i>documentazione del marasma cui son giunti i rapporti tra stato e Chiesa in Italia, e alla proposta di denunciare il Concordato non ha forse corrisposto un'adeguata ricerca dei mezzi e delle alleanze politiche</i>	1957.
1957	<i>Il Convegno degli Amici del Mondo, Stato e Chiesa: alla serietà della documentazione del marasma cui son giunti i rapporti tra Stato e Chiesa in Italia</i>	Roma: <i>La Voce della scuola democratica</i> , a. 4, n. 8, 16 aprile 1957.
1959	<i>Idee del tempo: Il fronte laico della scuola / Mario Alighiero Manacorda</i>	<i>Il Contemporaneo: Direttore responsabile: Antonello Trombadori. Anno 2., n. 13 maggio 1959.</i>
1977	<i>Per una pedagogia dell'uomo integrale</i>	<i>Critica marxista</i> , 1977, n. 4-5. p. 147-160.
1980	<i>Pedagogia e politica scolastica del Pci dalle origini alla Liberazione</i>	<i>Critica marxista</i> , n. 6, 1980. p. 154-175.
1988	<i>Franco Rodano lettore di Marx</i>	<i>Critica marxista</i> , n. 5, 1988. p. 123-143.
1990	<i>Lo Sport a Roma ieri e oggi</i>	<i>Studi romani: rivista bimestrale dell'Istituto di studi romani</i> , 1990, n.1-2 (gen./giu.), p.34-52.
1991	<i>Testi & figure: La poesia è difficile (da tradurre)</i>	<i>Metafore: lingue, letterature, storia nella scuola superiore</i> , n. 5(1991), p. 15.

Fonte: *Catalogo del Servizio Bibliotecario Nazionale (ISTITUTO..., 2020).*

Quadro 5 - Artigos publicados em livros e Capítulos de Livros

Ano	Título do artigo	Título da Obra	Editora
1972	<i>Estratto dal volume Il marxismo italiano degli anni sessanta e la formazione teorico-politica delle nuove generazioni</i>	<i>In: Il marxismo italiano degli anni sessanta e la formazione teorico-politica delle nuove generazioni.</i>	Editori Riuniti; Istituto Gramsci, 1972. p. 419-432.
1983	<i>Scuola e insegnanti</i>	<i>In: Introduzione alle culture antiche, a cura di Mario Vegetti; vol. 1, Oralità scrittura spettacolo.</i>	Torino: Boringhieri, 1983. p. 188-209.
1985	<i>Prolegomeni a una pedagogia marxista</i>	<i>In: Filosofia e pedagogia oggi. Studi in onore di Giuseppe Flores d'Arcais. A cura di: Aldo Agazzi; Theodor Ballauff; Sergio Baratto.</i>	Padova: Libreria Gregoriana editrice, 1985.
1985	<i>Il linguaggio televisivo: un sacco di parolacce alla moda</i>	<i>In: Il fascino indiscreto delle parole / Massimo Baldini; testi di Andreski et al. Roma: Armando, c1985.</i>	Roma: Armando, 1985. p.118-127.
1985	<i>L'unità della cultura</i>	<i>In: memoria di Lucio Lombardo Radice / M. Barra ... [et al.]</i>	Bari: Dedalo, 1985.

1989	<i>Istruzione ed emancipazione della donna nel Risorgimento. Riletture e considerazioni</i>	<i>In: L'Educazione delle donne: scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento / a cura di S. Soldani.</i>	<i>Milano: Franco Angeli. p. 1-36.</i>
1991	<i>Cattolici, marxisti, laici nella Costituente</i>	<i>In: Educazione scuola e costituzione.</i>	<i>Roma: Euroma, 1991. p. 62-81.</i>
1999	<i>Gli inganni del Concordato</i>	<i>In: Manifesto laico / a cura di Enzo Marzo e Corrado Ocone: contributi di Sergio Lariccia. Con un intervento di Norberto Bobbio.</i>	<i>Roma: Eitori Laterza, 1999. p. 49-58.</i>
1999	<i>Stato, società civile, intellettuali: il ruolo "progressivo" della scuola</i>	<i>In: Scuola, intellettuali e identità nazionale nel pensiero di Antonio Gramsci / a cura di Lorenzo Capitani, Roberto Villa.</i>	<i>Roma: Gamberetti, 1999. p. 75-89.</i>
1999	<i>Stato, società civile, intellettuali: il ruolo "progressivo" della scuola</i>	<i>In: Scuola, intellettuali e identità nazionale nel pensiero di Antonio Gramsci / a cura di Lorenzo Capitani, Roberto Villa.</i>	<i>Roma: Gamberetti, 1999.</i>
2006	<i>Le voci della laicità</i>	<i>In: Le voci della laicità / a cura di Raffaele Carcano; presentazione di Franca Eckert Coen ; introduzione di Sergio Lariccia.</i>	<i>Roma: EDUP, 2006.</i>
2010	<i>La mia scuola sotto il fascismo</i>	<i>In: C'ero anch'io!: a scuola nel Ventennio: ricordi e riflessioni / a cura di Giovanni Genovesi.</i>	<i>Napoli: Liguori, 2010. p. 27-47.</i>

Fonte: *Catalogo del Servizio Bibliotecario Nazionale (ISTITUTO..., 2020).*

Quadro 6 - Livros

Ano	Título	Edição
1942	<i>Cristianità o Europa / Novalis</i>	<i>Torino: Einaudi, 1942.</i>
1945	<i>Karl Marx: l'uomo e l'opera: dallo hegelismo al materialismo storico, 1818-1845 / Auguste Cornu (autore principale). V. 1.</i>	<i>Milano: La nuova biblioteca, 1945.</i>
1946	<i>Karl Marx: l'uomo e l'opera: dallo hegelismo al materialismo storico, 1818-1845 / Auguste Cornu (autore principale). V. 2.</i>	<i>Milano: La nuova biblioteca, 1946.</i>
1946	<i>Karl Marx: l'uomo e l'opera: dallo hegelismo al materialismo storico, 1818-1845 / Auguste Cornu (autore principale). V. 3.</i>	<i>Milano: La nuova biblioteca, 1946.</i>
1946	<i>La donna senz'ombra / Hofmannsthal /</i>	<i>Modena, Roma: Guanda, 1946.</i>

	<i>Hofmannsthal, Hugo: von (autore principale).</i>	
1964	<i>Il marxismo e l'educazione: testi e documenti (1843-1964) v. 1. Il Classic: Marx, Engels, Lenin.</i>	<i>Roma: Armando, 1964.</i>
1965	<i>Il marxismo e l'educazione: testi e documenti (1843-1964) v. 2. La scuola sovietica.</i>	<i>Roma: Armando, 1965.</i>
1966	<i>Il marxismo e l'educazione: testi e documenti (1843-1966) v. 3 La scuola nei paesi socialisti.</i>	<i>Roma: Armando, 1966.</i>
1966	<i>Marx e la pedagogia moderna.</i>	<i>Roma: Editori Riuniti, 1966.</i>
1970	<i>Il principio educativo in Gramsci: americanismo e conformismo.</i>	<i>Roma: Armando, 1970.</i>
1971	<i>La paideia di Achille.</i>	<i>Roma: Editori Riuniti, 1971.</i>
1972	<i>L'alternativa pedagogica / Antonio Gramsci: antologia a cura di Mario A. Manacorda.</i>	<i>Firenze: La nuova Italia, 1972.</i>
1976	<i>Per la riforma della scuola secondaria; in appendice il testo della proposta di legge comunista per il riordinamento della scuola secondaria superiore.</i>	<i>Roma: Editori Riuniti, 1976.</i>
1977	<i>Momenti di storia della pedagogia.</i>	<i>Torino: Loescher, 1977.</i>
1979	<i>La scuola degli adolescenti.</i>	<i>Roma: Editori Riuniti, 1979.</i>
1979	<i>Storia della letteratura italiana per saggi / U. Foscolo; A cura di M. A. Manacorda.</i>	<i>Torino: Einaudi, 1979.</i>
1980	<i>Il linguaggio televisivo, ovvero La folle anadiplosi.</i>	<i>Roma: A. Armando, 1980.</i>
1983	<i>Storia dell'educazione: dall'antichità a oggi.</i>	<i>Torino: ERI Edizioni RAI, 1983.</i>
1989	<i>Lettura laica della Bibbia.</i>	<i>Roma: Editori Riuniti, 1989.</i>
1992	<i>Storia illustrata dell'educazione: dall'antico Egitto ai giorni nostri.</i>	<i>Firenze: Giunti, 1992.</i>
1997	<i>Perché non possiamo non dirci comunisti.</i>	<i>Roma: Editori Riuniti, 1997.</i>
1997	<i>Storia dell'educazione.</i>	<i>Roma: TEN, 1997.</i>
1999	<i>Le ombre di Wojtyła / Mario Alighiero Manacorda, Giovanni Franzoni.</i>	<i>Roma: Editori Riuniti, 1999.</i>
1999	<i>Scuola pubblica o privata?: la questione scolastica tra Stato e Chiesa.</i>	<i>Roma: Editori Riuniti, 1999.</i>
2000	<i>Etruschi greci romani a scuola: aspetti e vicende dell'educazione antica.</i>	<i>Valentano: Scipioni, 2000.</i>
2000	<i>Perché non posso non dirmi comunista: una grande utopia che non può morire.</i>	<i>Valentano (VT): Scipioni, 2000.</i>

2003	<i>Cristianità o Europa?: come il Cristianesimo salì al potere.</i>	Roma: Editori Riuniti, 2003.
2008	<i>Marx e l'educazione.</i>	Roma: Armando, 2008.
2012	<i>Quel vecchio liberale del comunista Karl Marx.</i>	Roma: Reggio Emilia: Aliberti, 2012.
2016	<i>Diana e le Muse: tre millenni di sport nella letteratura; a cura di Rosella Frasca et al. Vol. 1: Grecia e a Roma.</i>	Roma: Lancillotto e Nausica, 2016.
2019	<i>Diana e le Muse: tre millenni di sport nella letteratura; a cura di Rosella Frasca et al. Vol. 2: Dal Medioevo al Rinascimento.</i>	Roma: Lancillotto e Nausica, 2019.

Fonte: *Catalogo del Servizio Bibliotecario Nazionale (ISTITUTO..., 2020).*

Quadro 7 - Livros traduzidos para o italiano

Ano	Título	Edição
1948	<i>Le lotte di classe in Francia / Karl Marx. A cura di Mario A. Manacorda.</i>	Torino: Einaudi, 1948.
1950	<i>Marx, Karl <1818-1883> Engels, Friedrich. Carteggio: Vol. I. (1844 - 1851). Traduzione [dal tedesco] di Mario Alighiero Manacorda. Collezione I Classici del marxismo.</i>	Roma: Ed. Rinascita, 1950 (Firenze, Tip. A. Vallecchi).
1951	<i>Marx, Karl <1818-1883> Engels, Friedrich. Carteggio Vol. III. 1857 1860. Traduzione [dal tedesco] di Mario Alighiero Manacorda. Collezione I Classici del marxismo.</i>	Roma: Ed. Rinascita, 1951 (Firenze, Tip. A. Vallecchi).
1972	<i>38: Lettere, 1844-1851 / Karl Marx, Friedrich Engels; a cura di Mazzino Montinari. Traduzione di Mario Alighiero Manacorda e Mazzino Montinari.</i>	Roma: Editori Riuniti, 1972.
1972	<i>39: Lettere, 1852-1855 / Karl Marx, Friedrich Engels; a cura di Mazzino Montinari. Traduzione di Mario Alighiero Manacorda e Mazzino Montinari.</i>	Roma: Editori Riuniti, 1972.
1973	<i>41: Lettere, gennaio 1860-settembre 1864 / Karl Marx, Friedrich Engels; a cura di Mazzino Montinari. Traduzione di Mario Alighiero Manacorda; Mazzino Montinari e Sergio Romagnoli.</i>	Roma: Editori riuniti, 1973.
1979	<i>La donna senz'ombra / Hugo von Hofmannsthal; traduzione di M. Alighiero Manacorda; saggio introduttivo e note di Giorgio Manacorda.</i>	Parma: Guanda, 1979.

Fonte: *Catalogo del Servizio Bibliotecario Nazionale (ISTITUTO..., 2020).*

Quadro 8 - Prefácio, Posfácio, Notas críticas e Introdução

Ano	Título	Edição
1952	<i>Storia dell'U.R.S.S. Parte 1 / sotto la direzione di A. P.; [scritta da Sergei Vladimirovic] Bakhruscin, [Kostantin Vasilevic] Bazilevic, [A. V.] Foght [e Anna Michailovna] Pankratova; [traduzione dal russo di Alberto Carpitella e Giuseppe Garritano; prefazione di Mario Alighiero Manacorda].</i>	<i>Roma: Ed. di Cultura sociale, 1952 (Tip. La stampa moderna).</i>
1953	<i>Vita di Marx / Franz Mehring. Introduzione di Mario Alighiero Manacorda.</i>	<i>Roma: Edizioni Rinascita, 1953.</i>
1954	<i>Opere complete: Lenin, Vladimir Il'ič. Vol. 1., 1893-1894, traduzione [dal russo] di Alberto Carpitella, riveduta da E. Fubini, A. Herzel, Mario Alighiero Manacorda, Elena Robotti e I. Solfrini; Vol. 2., 1895-1897, traduzione [dal russo] di Ignazio Ambrogio, riveduta da E. Fubini, A. Herzel, Mario Alighiero Manacorda, Felice Platone e Elena Robotti.</i>	<i>Roma: Ed. Rinascita, 1954 (Novara, Tip. La Stella Alpina).</i>
1954	<i>Storia segreta della guerra di Corea / I. Stone, Isidor F.; prefazione di Mario A. Manacorda.</i>	<i>Roma: Edizioni di cultura sociale, 1954.</i>
1954	<i>Storia segreta della Guerra di corea / Stone, Isidor F / Traduzione dall'inglese di Lena Cini Poli. Prefazione di Mario A. Manacorda.</i>	<i>Roma: Ecs, Edizioni di cultura Sociale, 1954 (Bologna, Tip. Steb, Soc. Tip. Ed. Bolognese).</i>
1955	<i>Storia della Cina contemporanea / a cura del Collettivo della Accademia politico-militare di Tung-Pei; prefazione di Mario Manacorda.</i>	<i>Roma: Edizioni di cultura sociale, 1955.</i>
1956	<i>Storia della Cina contemporanea / a cura del Collettivo della Accademia politico-militare di Tung-Pei; prefazione di Mario Alighiero Manacorda.</i>	<i>Roma: Edizioni di cultura sociale, 1956.</i>
1969	<i>L' autoritarismo nella scuola / Alberto Alberti... [et al.]; prefazione di M.A. Manacorda.</i>	<i>Roma: Editori Riuniti, 1969.</i>
1971	<i>I miei sette figli / Alcide Cervi, Renato Nicolai; prefazione di Mario Alighiero Manacorda.</i>	<i>Roma: Editori Riuniti, 1971.</i>
1976	<i>La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica: 1943-1948 / Tina Tomasi; prefazione di Mario Alighiero Manacorda.</i>	<i>Roma: Editori Riuniti, 1976.</i>
1976	<i>Societa industriale e formazione umana nel pensiero di Gramsci / Dario Ragazzini; prefazione di Mario Alighiero Manacorda.</i>	<i>Roma: Editori Riuniti, 1976.</i>
1978	<i>L' educazione degli adulti in Italia 1848-</i>	<i>Roma: Editori Riuniti, 1978.</i>

	<i>1976: dal "diritto di Adunarsi" alle "150 ore" / Filippo Maria De Sanctis ; prefazione di Mario Alighiero Manacorda.</i>	
1978	<i>Teoria della didattica / [scritti di] E. Becchi... [et al.]; prefazione di Mario Alighiero Manacorda.</i>	<i>Roma: Editori Riuniti, 1978.</i>
1989	<i>E l' uomo educò la donna / G. Berlinguer; a cura di Carmela Covato e Maria Cristina Leuzzi; introd. di Mario Alighiero Manacorda.</i>	<i>Roma: Editori Riuniti, 1989.</i>
1995	<i>Politica e magistratura nell'antica Roma: Dizionario delle istituzioni romane / Mara Braidà, Bernardo Cartoni; introduzione di Mario Alighiero Manacorda.</i>	<i>Roma: Oberon, 1995.</i>
1995	<i>Stato e chiesa: il potere clericale in Italia dopo il "nuovo Concordato" del 1984 tra Craxi e Wojtyla / a cura di Mario Alighiero e Marcello Vigli, Gianni Long.</i>	<i>Viterbo: tipografia Union Printing, 1995.</i>
1997	<i>Merda: note di teologia delle cose ultime / Giovanni Franzoni; con una dotta postilla di Mario Alighiero Manacorda.</i>	<i>Roma: EDUP, 1997.</i>
1998	<i>Verità e menzogne della Chiesa cattolica / Pepe Rodríguez; prefazione di Mario Alighiero Manacorda.</i>	<i>Roma: Editori Riuniti, 1998.</i>
2003	<i>L' officina comunista: Enrico Berlinguer e l'educazione dell'uomo, 1945-1956 / Alessandro Sanzo; presentazioni di Nicola Siciliani de Cumis e Chiara Valentini; postfazione di Mario Alighiero Manacorda.</i>	<i>Roma: Aracne, 2003.</i>
2007	<i>Da Lula a Pietralata: le battaglie di Albino Bernardini per il rinnovamento democratico della scuola elementare / Giuseppe Guzzo; presentazione di Mario Alighiero Manacorda; con un inedito di Albino Bernardini.</i>	<i>Soveria Mannelli: Rubbettino, 2007.</i>
2013	<i>Parole di pace in tempo di guerra: cronache di alunne e alunni di una scuola media senese (1941-1943) / a cura di Anna Maria Bernardini Manacorda; prefazione di Mario Alighiero Manacorda.</i>	<i>Arcidosso (GR): Effigi, 2013.</i>
2014	<i>Memorie olimpiche / Pierre de Coubertin; a cura di Rosella Frasca; saggi introduttivi di Franco Cambi e Rosella Frasca; nota critica di Mario Alighiero Manacorda; traduzione di Maria Luisa Frasca.</i>	<i>Roma: Lancillotto e Nausica, 2014.</i>

Fonte: *Catalogo del Servizio Bibliotecario Nazionale (ISTITUTO..., 2020).*

3.3.2 Obras traduzidas e publicadas no Brasil: Entrevistas, artigos prefácio e livros

Ao arrolar as obras – entrevistas, artigos, prefácio e livros – publicadas no Brasil, destacamos que a primeira foi uma entrevista para a *Revista Ande* em 1986, momento em que os textos do autor foram recepcionados em nosso país.

Quadro 9 – Entrevistas

Ano da publicação	Título	Dados do Periódico
1986	Depoimento. Entrevista concedida a Maria de Lourdes Stamato de Camillis. Revista ANDE.	São Paulo: Cortez, ano 5, número 10, p. 59-64, 1986.
1989	Educação e trabalho. Entrevista concedida à Jandira Araújo Teixeira e Zuleide Araújo Teixeira, traduzida por Marilza de Oliveira e Gigliola Capadaglio.	Natal: Revista Educação em Questão, p. 102-109, 1989.
2004	Entrevista com Mario M. Manacorda. Concedida à Rosemary Dores Soares.	Marília: Novos Rumos, ano 19, n. 41, 2004, p. 3-23.
2007	Aos educadores brasileiros. Entrevista concedida a Paolo Nosella em 07 de Julho de 2006.	Campinas: HISTEDBR-FE/UNICAMP, 2007. DVD.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 10 - Artigos publicados em Periódicos

Ano da publicação	Título do artigo	Título do Periódico e dados
2001	Marx: do Liberalismo ao Comunismo (por um discurso “apenas” cultural).	Florianópolis: Perspectiva.v.19, n.2, p. 271-293, jul./dez.2001a.
2001	Marx: do liberalismo ao comunismo (por um discurso “apenas” cultural)	Itajaí: Contrapontos. Ano, nº 3, p. 41-56, jul./dez. 2001b.
2011	Marx e a Formação do Homem.	Campinas. HISTEDBR, número especial, p. 6-15, abr., 2011.
2017	Humanismo de Marx e industrialismo de Gramsci.	São Carlos: Revista Eletrônica de Educação, v. 11, n.1, p.26-43, jan./maio, 2017.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 11 - Artigos publicados em livros

Ano da publicação	Título do artigo	Título da Obra	Editora
1991	Humanismo de Marx e industrialismo de Gramsci.	In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Trabalho, Educação e Prática Social.	Porto Alegre: Artes Médicas, 1991b. p. 94-116.
2009	Reflexões sobre a história e educação: o século XX e as perspectivas para o futuro.	In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTEDBR.	Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2009. p. 15-44.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 12 – Prefácio

Ano da publicação	Título	Editora
1986	Teoria da Didática. BEECHI, Egle (<i>et al</i>); Prefácio de Mário Alighiero Manacorda; Traduzido por Gaetano Lo Monanco.	São Paulo: Cortez; Associados, 1986b.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 13 – Livros

Ano da publicação	Título	Editora
1ª Edição		
1988	História da educação: da antiguidade aos nossos dias.	São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988c.
1990	O princípio educativo em Gramsci.	Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1990.
1991	Marx e a pedagogia moderna.	São Paulo: Cortez, 1991a.
2012	Karl Marx e a liberdade.	Campinas: Alínea.
Última Edição		
2018 – 13ª edição	História da educação: da antiguidade aos nossos dias.	São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2018.
2019 - 3ª edição Revisada	O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo.	Campinas: Campinas: Alínea, 2019.
2017 - 3ª edição Revisada	Marx e a pedagogia moderna.	Campinas: Alínea, 2017.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.4 Recepção de Manacorda no Brasil

A recepção dos escritos de Mario Alighiero Manacorda no Brasil se deu nos anos de 1980, a princípio por meio de algumas obras publicadas na Espanha e em Portugal: ***Marx y la pedagogia moderna*** (MANACORDA, 1969); ***El principio educativo en Gramsci*** (MANACORDA, 1977) e ***Marx e a Pedagogia Moderna*** (MANACORDA, 1975). Sobre as obras publicadas na Espanha, podemos encontrá-las nas referências das obras ***Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações*** de Dermeval Saviani (SAVIANI, 1991a) e ***Pedagogia da Práxis*** de Moacir Gadotti (GADOTTI, 1995a; 1995b). Em Portugal, encontramos a publicação nas referências do texto ***Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum***, de Celso de Rui Beisiegel, publicado em 1981 (ANDE, 1981).

Em um exercício de busca das obras ***Marx y la pedagogia moderna*** e ***El principio educativo em Gramsci*** nas listas de referências das publicações de outros pesquisadores brasileiros, podemos citar os seguintes exemplos:

- Livro de Acácia Zeneida Kuenzer, ***Pedagogia da Fábrica: As relações de produção e a educação do trabalhador*** publicado em 1985 (KUENZER, 1985). Kuenzer é professora titular aposentada da Universidade Federal do Paraná, defendeu sua tese de Doutorado em Educação, História, Política, Sociedade na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, em 1984, sob a orientação de Dermeval Saviani.
- O texto ***Ensino de 2º grau: Em busca de uma organização condizente com as novas determinações postas pelo mercado de trabalho***, de Maria Beatriz Loureiro de Oliveira, publicado na Revista Paidéia em 1994 (OLIVEIRA, 1994), faz parte do acervo da biblioteca eletrônica SCIELO – ***Scientific Electronic Library***. A autora é professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Departamento de Psicologia da Educação, e defendeu sua tese de doutorado em Educação intitulada História, Política, Sociedade na PUC/SP, em 1991, sob a orientação de Evaldo Amaro Vieira.
- O artigo ***O pensamento pedagógico de Gramsci*** foi escrito por Maria Elisabeth Blanck Miguel (MIGUEL, 2002), líder do grupo de estudos vinculado HISTEDBR, História de Política de Educação e Formação de Professores da PUC/PR. O artigo foi publicado na ***Revista Diálogo Educacional***, em 2002.

Blanck Miguel é professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e defendeu sua tese de Doutorado em História e Filosofia da Educação na PUC/SP, em 1992, sob a orientação de Mirian Jorge Warde.

As três autoras defenderam suas teses na PUC/SP e realizaram seus doutoramentos no período de 1980 a 1992. Frigotto fez parte da primeira turma de doutorandos em educação da PUC/SP 1979-1983. Trata-se, pois, de pesquisadores brasileiros que lançaram mão dos escritos de Manacorda em língua estrangeira no momento em que seus escritos foram recepcionados no Brasil. Com tais exemplos é possível perceber que renomados intelectuais da pesquisa no campo da educação e história da educação estudaram os textos de Manacorda antes de serem publicadas em nosso país, e são, portanto, evidências do primórdio de sua contribuição à formação dos educadores brasileiros.

Além desses, é possível encontrar na lista de referências do livro **A Produtividade da Escola Improdutiva [...]**, de Gaudêncio Frigotto (2010), menção ao texto ***Marx y la pedagogia de nuestro tiempo*** escrito em língua espanhola mexicana em 1966. Trata-se de uma resenha de 30 páginas do livro **Marx e a Pedagogia Moderna**. Frigotto é professor titular aposentado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, defendeu sua tese de Doutorado em Educação, intitulada História, Política, Sociedade na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP em 1983, sob a orientação de Dermeval Saviani³⁶.

Em outubro de 1987, Manacorda veio ao Brasil à convite de Paolo Nosella, ministrou a conferência de abertura do evento que comemorou os 10 anos de existência do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos - São Paulo que, naquele momento, era coordenado pela professora Ester Buffa. Após o evento, os pesquisadores brasileiros se mostraram interessados pelos seus escritos e, assim, passaram a traduzir para a Língua Portuguesa e publicar no Brasil algumas de suas obras: **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias; O princípio Educativo em Gramsci; Marx e a Pedagogia Moderna** e recentemente a obra **Karl Marx e a Liberdade** (NOSELLA, 2013a; SAVIANI, 2010a)³⁷.

³⁶ A primeira edição do livro **Produtividade da Escola improdutiva** data do ano de 1984.

³⁷ O evento ocorreu no dia 29 de outubro de 1987.

Bittar esclarece que “a relação de Mario Alighiero Manacorda com o campo da História da Educação no Brasil está associada ao término da ditadura Militar” (BITTAR, 2013, p. 10), momento em que veio ao Brasil à convite de “Paolo Nosella, seu amigo ítalo-brasileiro”. Nosella relata o seu envolvimento nesse convite:

Em outubro de 1987, a convite da Coordenação do PPGE de São Carlos que comemorava 10 anos do programa, me empenhei para que esse ilustre professor de história da educação aqui proferisse a palestra, ainda inédita, sobre o tema ‘humanismo em Marx e industrialismo em Gramsci’. Naquela ocasião, realizou um ciclo de palestras em várias universidades brasileiras, estabelecendo contatos. Alguns acadêmicos daqui, passando pela Itália, visitaram Manacorda, inclusive para entrevistá-lo (NOSELLA, 2013b, p. 212).

Então, quando de sua vinda ao referido evento, proferiu a palestra intitulada **Humanismo de Marx e industrialismo de Gramsci**, que foi traduzida e publicada no livro **Trabalho, Educação e Prática Social**, organizado por Tomaz Tadeu da Silva e publicado em 1991 pela Editora Artes Médicas Sul (MANACORDA, 1991a) e recentemente republicada na **Revista Eletrônica de Educação** em 2017 (MANACORDA, 2017). Na ocasião de sua vinda ao Brasil, Manacorda percorreu outros estados do nosso país ministrando a mesma palestra em vários Programas de Pós-Graduação em Educação, como também concedeu entrevistas, dentre elas destacamos a publicada na **Revista Educação em Questão** em 1989, realizada por Jandira Araújo Teixeira e Zuleide Araújo Teixeira (MANACORDA, 1989) que versou sobre a temática Trabalho e Educação.

É importante esclarecer que o primeiro contato presencial de Paolo Nosella com Manacorda se deu dois anos antes do referido evento do PPGE da UFSCar. O autor relata que, ao conhecer os textos em língua espanhola, desejou dialogar com Manacorda a respeito da educação no âmbito marxista e, para isso, foi visitá-lo em sua casa, em Bolsena, em fevereiro de 1985 (NOSELLA, 2013a). Na ocasião da visita, recebeu das mãos do intelectual marxista um exemplar da obra **Storia dell'educazione: dall'antichita a oggi**, marcado com dedicatória e assinado, o qual sublinha que guarda “com carinho” (NOSELLA, 2013a, p. 27).

Nosella destaca com saudosa lembrança sua experiência de intercâmbio internacional e contato com o intelectual marxista:

O contato mais marcante foi, e é, com o historiador e pedagogo italiano Mario Alighiero Manacorda. Certamente, há em nossa relação pessoal algo que transcende o interesse profissional, algo que toca a esfera do existencial. Toda vez que a gente se despede, a emoção embarga nossa voz. Mario é para mim uma referência intelectual importante, inspiração profunda que sequer sei definir. Sua cultura clássica, sua disciplina e dedicação nos estudos, seu amor à independência, à política me fascinam. Em dezembro completou 96 anos. Em recentíssimo e-mail de 1º de fevereiro de 2011, escreve: *Caro Paolo, eccotiil texto 'definitivo', buttal'altro. Um abbracio. Mario.* (Caro Paolo, eis o texto 'definitivo', joga fora o outro. Um abraço. Mario). Refere-se a seu último ensaio de mais de cem páginas, 'definitivo' entre aspas, cujo título provocativo é Karl Marx, aquele velho liberal comunista. A tradução está quase pronta e brevemente, espero, será publicado (NOSELLA, 2013b, p. 211).

Após o primeiro contato pessoal entre Nosella e Manacorda, foi publicada em 1986 pela **Revista ANDE** – Revista da Associação Nacional de Educação - trechos de uma entrevista concedida à pesquisadora Maria de Lourdes Stamato de Camillis. Vejamos, pois, a seguir, o conteúdo dessa entrevista, bem como o da entrevista concedida à Jandira Araújo Teixeira e Zuleide Araújo Teixeira e a palestra de abertura do seminário comemorativo dos 10 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar – **Humanismo de Marx e industrialismo de Gramsci**.

3.4.1 Entrevista de Manacorda na Revista ANDE - 1986

A entrevista de Manacorda publicada na sessão DEPOIMENTO da **Revista da Associação Nacional de Educação – ANDE**, ano 5, nº 10, de 1986, pode ser considerado um dos primeiros, se não o primeiro texto das ideias do autor traduzido para a Língua Portuguesa e publicado em nosso país, haja vista que já mencionamos o contato com a obra **Marx e a Pedagogia Moderna** publicada em Lisboa – Portugal. A entrevista foi realizada por Maria de Lourdes Stamato de Camillis contando com a colaboração de Marcos Salles de Oliveira para a transcrição e tradução do italiano, ficando o texto final sob a responsabilidade de Maristela Debenest.

Dentre as questões abordadas, selecionamos duas que chamam a atenção por conter reflexões candentes ao momento histórico vivido até então no Brasil, ou seja, os mais de vinte anos de ditadura militar e, com ela, o desenvolvimento do capitalismo dependente e a abertura democrática que se punham em processo.

A primeira diz o seguinte: “Sob a premissa de que a formação do homem está diretamente relacionada com a sua emancipação como indivíduo social, como se coloca a problemática educacional em países como o Brasil, que viveu sob a ditadura militar por mais de vinte anos?” (MANACORDA, 1986a, p. 60). A resposta fundamentada nas teses marxianas pode ser condensada no seu último parágrafo:

Atualmente, vivemos uma situação contraditória. A ciência não está concentrada nas grandes fábricas, mas também numa parte específica do mundo, no norte capitalista ou socialista. O restante do mundo, o chamado de 3º Mundo, é desprovido de todo conhecimento: recebe-o do mundo desenvolvido sob a forma de produtos, pelos quais paga caro e que aumentam seu endividamento. Mas o conhecimento corporificado em produtos, e não como capacidade de produzir, não contribui para o desenvolvimento desses países. Nessa espiral de contradições, aparentemente totais, vejo o 3º Mundo como o operário assalariado do século XIX, do ponto de vista de Marx. Há uma possibilidade de ruptura do sistema: essas populações, implicadas negativamente no desenvolvimento moderno, embora recebam os restolhos e não participem como produtoras de conhecimento, em primeiro plano, participem desse mundo moderno e adquirem cada vez mais consciência dessas contradições (MANACORDA, 1986a, p. 60).

A segunda, por sua vez, instiga à compreensão do papel privilegiado da educação à luz do horizonte da redemocratização do país: “Atualmente, pode-se sentir com mais crueza as consequências de vinte anos de ditadura no Brasil, ao nível do pensamento, da produção intelectual, da qualidade de vida etc., em toda uma geração. Nesse quadro, que papel o senhor reserva à educação?” (MANACORDA, 1986a, p. 60). Eis a resposta³⁸:

O problema é difícil.... Por um lado, creio que instrução seja sempre educação. Creio também que uma educação voltada apenas para a afirmação dos princípios de liberdade, democracia, participação cultural, seja sempre inadequada. Não basta. Porque tal gênero de educação os inimigos da democracia também podem fazer, no plano do discurso. Sem negar esses princípios ou ignorá-los, considero mais importante que os homens sejam instruídos, isto é, armados de saber, de tal modo que possam participar concretamente da criação de uma vida mais rica, de uma maior capacidade produtiva, com maior participação democrática. Isto significa mais instrução, mais cultura. Mas, o que é cultura hoje? Esse é o ponto. Retornando a Marx, no século passado discutia-se se era necessário ou não dar

³⁸ Sobre educação e redemocratização do Brasil, consultar: Sandroni (1986); Cruz (1997); Tavares (2003); Cunha (2009); Fernandes (1986); Almeida (2011); Shiroma, Moraes e Evangelista (2011).

instrução ao povo. Mesmo na Itália, em 1861, depois da unificação, discutia-se se era adequado dar instrução ao povo, e em que nível: 2, 3, 5 anos? dar instrução às mulheres? ler, escrever, fazer contas? Em resumo, alfabetizar? Acreditava-se que isso era o bastante, considerava-se que dar instrução ao povo era um fato revolucionário. Tanto que, no fim do século, em 1893, frente a uma rebelião popular na Sicília, os nobres e os conservadores sicilianos pediram que o governo eliminasse imediatamente a instrução elementar para o povo, por verem nela a causa da revolta.

Mas a cultura, hoje, não passa somente pelo ler, escrever e fazer contas. Passa exatamente pelo conhecimento teórico-prático, conhecimento e uso dos novos instrumentos de produção e de comunicação entre os homens aos quais nos referimos antes. É preciso dar instrução, sim, mas como instrumento concreto de conhecimento, de capacidade operativa, produtiva, e de capacidade cognoscitiva (MANACORDA, 1986a, p. 60).

A partir da leitura da entrevista, percebemos que o intelectual marxista estava sintonizado com as mudanças apresentadas pelo mundo contemporâneo, como era sensível às necessidades educativas dos países do chamado Terceiro Mundo, compreendendo-as como integrantes das trincheiras subalternas em nível mundial e, por isso, a escola deve proporcionar a apropriação efetiva da ciência, arte, do esporte e da tecnologia, em um movimento em consonância com o seu tempo, de avanços em todos os setores da vida humana. Compreendido assim, tal formação proporcionará ao estudante não apenas uma formação ou instrução técnica, mas também a capacidade de reivindicar seus direitos, de participar da democracia em âmbito micro social como em âmbito macro, na sociedade como um todo.

Esse mesmo nível de sobriedade e análise crítica pode ser verificado no conteúdo da entrevista concedida à Jandira Araújo Teixeira e Zuleide Araújo Teixeira realizada no ano seguinte. Então, vejamos.

3.4.2 Entrevista: Revista Educação em Questão - 1987

A entrevista foi concedida à Jandira Araújo Teixeira e Zuleide Araújo Teixeira quando da vinda de Manacorda ao Brasil, em 1987. O tema **Educação e Trabalho** nortearam o conteúdo da entrevista, da qual selecionamos algumas questões que avançaram no sentido de apreender o espírito da defesa pela democratização da escola no contexto de redemocratização do país, conforme segue: “Você concorda com a ideia de que a escola pode ser um instrumento do proletariado na luta contra a burguesia?” (MANACORDA, 1989, p. 107).

A palavra 'instrumento' me dá a ideia, negativa, de uso 'instrumental'. Justamente da escola com finalidades propagandísticas que não são suas.

É claro que a escola, como todas as instituições da sociedade civil, tem características das classes dominantes, cujas ideias são dominantes através do uso instrumental dessas instituições: o espírito não atua, pelo que eu sei, sem a matéria.

A igreja católica doutrinava, a escola liberal-burguesa ensinava seus princípios de liberdade de exploração, de propriedade etc. E Lênin tinha razão em denunciar a implícita e duradoura politização dela.

Mas não gosto de uma escola que, além dos outros problemas que tem, continue tendo aquele de ser sede de propaganda ideológica, mesmo que seja do proletariado.

Penso, com Marx, que a escola seja a sede para o ensino de noções que não admitem conclusões diferentes, não importa quem as ensine; e que os ensinamentos de tipo social possam ser dados e vividos em outras sedes. (Com exceção daquela abertura da escola, que eu almejava antes, como sede e tempo livre dos jovens: o que desloca o problema, e admite tudo. Mas então a escola é somente a sede 'dominada' de baixo para cima).

Na escola, o proletariado 'luta contra a burguesia' se, e na medida em que, faz sua herança cultural. Lênin afirmava que precisava construir a cultura futura com os tijolos da cultura burguesa. E no caso, a escola pode e deve ser conquistada pelo proletariado como todas as instituições da sociedade civil, as camadas do poder burguês, a serem conquistadas numa guerra de posição, como dizia Gramsci. E para livrá-la das tarefas de propaganda e fazer dela uma sede de verdadeira e livre cultura, sem dominações (MANACORDA, 1989, p. 107-108, grifo nosso).

A resposta é uma genuína aula de História da Educação em poucas linhas. A perspectiva de inculcação ideológica de qualquer tipo (tanto burguesa como proletária) é rejeitada e definitivamente negada pelo entrevistado. A seu ver, a escola do proletariado deve se ater em democratizar a cultura, a mais elevada e desenvolvida cultura produzida pela humanidade, pois estará fazendo o seu papel enquanto escola do proletariado, por isso se fazendo também revolucionária, haja vista que, na sociedade moderna, o conhecimento científico se tornou meio de produção, por isso, sua aquisição por parte do proletariado significa, também, a socialização dos meios de produção.

De forma direta, as autoras abordam o tema da democratização da escola pública. Vejamos, então, o questionamento seguido da resposta: "Dentro do contexto de uma organização sócio-política como a do Brasil, qual o seu comentário sobre nossa luta pela escola pública e gratuita em todos os níveis?" (MANACORDA, 1989, p. 109).

Concordo com tudo. A tarefa da formação a mais completa possível, da totalidade das novas gerações, é tão vasta e complexa que não pode requerer o compromisso total de toda a sociedade, organizada no Estado. E isso deve acontecer sem que a ideologia desse ou daquele governo domine a escola, ao contrário, com o máximo desdobramento das liberdades (MANACORDA, 1989, p. 109).

Ainda sobre o mesmo assunto, as entrevistadoras encaminham-se à última questão: “Defendemos que na nova Constituição deverá constar como princípio que é dever do Estado assumir a educação do cidadão desde zero ano de idade. Qual seu comentário a respeito?” (MANACORDA, 1989, p. 109).

Parece-me justo, contanto que (como já aponte) isso não signifique de maneira alguma que o Estado deva ser o educador. O Estado deve ser educado, dizia Marx, assim como a Igreja, que é também uma força dominante.

Remeto, para resumir, aos trechos de Marx que cito e discuto no meu livro ‘Marx e a pedagogia moderna’: uma intervenção no Conselho Geral da I Internacional, de agosto de 1869, e a crítica do Programa de Gotha, de 1875. ‘A instrução pode ser estatal, sem estar sob o controle do governo’. É um ponto em que eu polemizei com a posição do socialismo real, há mais de 20 anos atrás, e que enfatizo ainda hoje.

O Estado deve estabelecer por lei o próprio dever de providenciar a educação-instrução de todos os cidadãos (e também a obrigação dos cidadãos de usufruir das oportunidades fornecidas pelo Estado); fornecer, justamente, as condições materiais (fundos, estruturas, pessoal, etc.) para a realização dessa tarefa, e enfim controlar a execução e o respeito de suas leis. Dentre as quais, a liberdade dos professores e também – eu diria – dos alunos, de não sofrerem doutrinações, etc. (MANACORDA, 1989, p. 109).

O debate em torno da Nova Constituinte estava aflorado e contava com a mobilização dos educadores. As contribuições de Manacorda vieram ao encontro daquilo que se almejava, uma vez que o educador marxista defendeu uma formação completa para todos das novas gerações, portanto, uma escola para todos, laica – sem a interferência de qualquer ordem religiosa – e gratuita. Essa escola para todos nos remete às palavras de Celso de Rui Beisiegel (BEISIEGEL, 1981) contidas no texto **Relações entre quantidade e a qualidade no ensino comum** – trabalho apresentado na I Conferência de Educação em abril de 1980 e publicado na primeira edição da ANDE em 1981, ao se referir aos segmentos da população que historicamente foram excluídos da escola como, por exemplo, os escravos,

indígenas, pobres e subalternos, portanto, para aqueles que estavam à margem da escolarização (BEISIEGEL, 1981). É para esses a luta e o compromisso em defender uma escola pública de qualidade.

3.4.3 Humanismo de Marx e Industrialismo de Gramsci - 1987

Sobre o texto-base da conferência proferida em 1987, **Humanismo de Marx e industrialismo de Gramsci**, podemos aferir que se trata de um escrito cujas marcas históricas são bem definidas, isto é, foi elaborado em um momento em que estava em voga o questionamento a respeito das teses de Marx sobre a superação do capitalismo, visto que, naquele momento, já se encaminhava o fim do socialismo real, materializado na queda do muro de Berlim em 1989.

No mesmo sentido, naquele contexto, proliferavam-se as produções do que ficou conhecido como “a história em migalhas”, termo que compõe o título do livro de François Dosse, publicado originalmente em 1987 (DOSSE, 1992). Tais produções insinuavam Marx como ultrapassado por não tratar de temas próprios da superestrutura, isto é, temas amplamente abordados pela terceira geração do Movimento dos *Annales* – a Nova História ou Nova História Cultural.

Manacorda já havia ultrapassado a fronteira dos 70 anos quando proferiu essa palestra, portanto, acumulava uma acentuada experiência em relação às análises e estudos sobre os textos marxianos e gramscianos. Logo no início de sua fala, lança uma provocação astuta, dizendo: “Marx não era marxista. E Gramsci, era marxista?” (MANACORDA, 2017, p. 26). A partir dessa problematização, desenvolve seus argumentos a fim de contrapor a tendência de dissociar Gramsci de Marx, a qual reduz Marx ao economicismo, e atribui a Gramsci o estudo restrito aos aspectos humanísticos advindos da superestrutura.

Nessa apresentação, nos interessa focarmos naquilo que o autor trabalhou em relação à Marx, uma vez que tal aspecto insiste em perdurar nas primeiras décadas do século XXI, por isso, é sobre o Humanismo de Marx que iremos nos deter.

Manacorda inicia sua fala apresentando seus conterrâneos italianos Croce e Bobbio. Sobre o primeiro, afirma: “[...] depois que o velho Croce renovou no pós-guerra a costumeira acusação de economicismo, até a mais recente celebração do centenário de Marx foi para muitos uma ocasião para recolocar mais uma vez e pela

mesma razão, Marx no sótão (MANACORDA, 2017, p. 27). Sobre Bobbio, pontua: “Bobbio relegava o epifenômeno, nos textos marxistas, os temos liberdade e dignidade” (MANACORDA, 2017, p. 27). Sobre esses dois aspectos interligados conclui que “[...] o desvio por eles produzido no pensamento de Marx me parece evidente e total, pois deixaram de lado a origem, a substância e objeto último da sua economia” (MANACORDA, 2017, p. 27).

Da mesma maneira, cita o trabalho dos frankfurtianos Adorno e Horkheimer que sentiram “[...] a necessidade de contrapor à relevância das categorias econômicas marxistas uma mais forte presença das categorias políticas, reduzindo a marxiana produção da vida a um simples componente, secundário entre outros, do desenvolvimento histórico” (MANACORDA, 2017, p. 27-28). Contudo, faz essa colocação considerando o contexto em que as teorizações frankfurtianas foram produzidas, isto é, “[...] após a monstruosa dominação política do nazismo” (MANACORDA, 2017, p. 28).

Nesse bojo, faz menção sobre relevantes nomes, tais como: Habermas, Offe, Agnes Heller, Hannah Arendt, Negri, Bowles e Ginits, e conclui essa introdução afirmando:

[...] mas, para que continuar? De Popper a Foucault, ou nos níveis culturalmente mais baixos, do papa aos novos filósofos, as citações poderiam ser infinitas. Mas, eu sei bem, far-se-ia uma grave injustiça aos autores citados, posto que as citações isoladas correm o risco de sempre trair ou ao menos de reduzir o pensamento, além de tudo responsabilizando-os pelo péssimo uso que o senso comum pode fazer de seus pensamentos. E eu não queria, na verdade, fazer a eles aquilo que frequentemente vem sendo feito a Marx, por eles (MANACORDA, 2017, p. 28).

Na mesma linha de raciocínio, Manacorda acrescenta:

Pessoalmente, considero o conjunto das pesquisas dos autores citados, e de outros, uma contribuição determinante para o enriquecimento da tradição marxista, um feliz florescimento do pensamento contemporâneo. E não é de pouco mérito a sensibilidade deles pelos temas superestruturais da política, da cultura, da literatura, das artes, da educação, em uma palavra, da consciência, e o desenvolvimento de novos campos do saber como a antropologia cultural, a sociologia, a psicologia da pessoa e da sociedade, a psicanálise, etc., e em geral os campos que permanecem marginais (et pour cause!) ou, ainda ignorados na muito determinada investigação de Marx. Sem dúvida, todas essas

observações sobre Marx, e, mais ainda, sobre o marxismo “ortodoxo”, podem ser legítimas e dignas de serem tomadas em consideração, todavia, por convergirem todas na denúncia do exclusivo economicismo e da insensibilidade de Marx aos problemas da pessoa, confirmam no senso comum, não só uma imagem de Marx que a mim parece muito redutiva, mas também uma consideração esquemática daquilo que pode ser a economia política humanamente concebida. Isolando-a de todos os outros interesses humanos, acabam reduzindo-a, justamente, àquela imagem materialista e mecanicista que acreditam poder atribuir a Marx, e que, queriam, talvez exorcizar (MANACORDA, 2017, p. 28).

Ao arrolar seus argumentos, retoma o texto **Ideologia Alemã** e, com ele, as críticas que Marx elabora em relação à concepção hegeliana – que versa sobre a atividade humana subjetiva ou espiritual que ignora o trabalho material – e a tese materialista Ludwig Feuerbach (1804-1872), em que o acusa “[...] de conceber a matéria como objeto, e não subjetivamente, como atividade (MANACORDA, 2017, p. 29). Desse jeito, ao abordar as duas críticas – ao materialismo e ao idealismo –, evidencia a sua concepção de Materialismo, “[...] que é senão, a expressão imediata da luta contra o ideologismo e a falsa consciência dominante” (MANACORDA, 2017, p. 29), a fim de libertar a consciência humana das condições de sua falsidade, ou falsa consciência, logo, trata-se de temas alusivos à superestrutura.

Sobre o condicionamento da falsa consciência, afirma que está ligada diretamente às “[...] relações intersubjetivas humanas como objetos ou coisas e, portanto como fetiches” (MANACORDA, 2017, p. 30), e seria “[...] a libertação da consciência dos fetiches, das relações tidas como coisas, é uma questão de consciência?” (MANACORDA, 2017, p. 30). Indaga, e responde: “Essa libertação é a substância da boa crítica da economia política que é o título d’O Capital” (MANACORDA, 2017, p. 30).

Ainda sobre a falsa consciência:

[...] para descobrir esse mundo da falsa consciência, Marx fala de fetiches, segredos, mistérios, formas distorcidas, contorções, ficções sem fantasia, mistificações, loucuras, retificações e coisificações, figuras separadas irracionais e sem conteúdo, transsubstanciações e ‘quiproquó’ religiosos tais de fazer arrepiar os cabelos, etc. (MANACORDA, 2017, p. 31).

De fato, os temas elencados são genuínos da superestrutura, sem deixar de lado sua relação estreita com a estrutura – economia política. A atualidade e a relevância das teses marxianas podem ser evidenciadas não apenas no âmbito do

trato com temas relativos à superestrutura, mas, também às suas análises a respeito da evolução das forças produtivas na organização da produção capitalista que Manacorda retoma:

Poderá, então, representar-se como verdadeira, **tremendamente verdadeira**, e não **exorcizável**, a indicação de Marx sobre o fato de que as forças produtivas, enormemente desenvolvidas sob a hegemonia capitalista, se manifestam ao mesmo tempo como forças destrutivas (MANACORDA, 2017, p. 34, grifo nosso).

Para demonstrar essa afirmativa, apresenta alguns exemplos das trágicas contradições vivenciadas naquele momento, lembrando que, para ele, a categoria contradição é a chave de interpretação das relações capitalistas:

[...] o grande e sempre crescente desequilíbrio entre o norte e o sul do planeta, com o endividamento do terceiro mundo e a fome de populações inteiras; a assimilação destrutiva de antigas culturas “primitivas” e o desequilíbrio de riqueza e miséria no interior das próprias sociedades afluentes; o empobrecimento da natureza, a poluição do ar, das águas, dos terrenos e até do espaço; a “desertificação” progressiva dos trópicos africanos e o desmatamento irreversível das faixas equatoriais; a poluição das Antártidas; a extinção de populações humanas inteiras (os índios amazônicos reduzidos em poucos decênios, de muitos milhões a poucas centenas de milhares); o desaparecimento cotidiano de inúmeras espécies viventes; o saque das reservas energéticas; as guerras locais, a corrida armamentista; a ameaça de uma possível catástrofe nuclear, que não mais apenas na guerra mas também na paz nos ameaça; e enfim, se se quer verdadeiramente ser sensível aos fatos da consciência, a impalpável, mas obsessiva submissão das consciências aos meios de comunicação, e o desajustamento psicológico de massa nas sociedades desenvolvidas (MANACORDA, 2017, p. 34).

Se partirmos do fato que esse texto foi escrito em 1987, podemos perceber que tais contradições se exacerbaram nos primeiros decênios do século XXI, reafirmando que as forças produtivas se tornam forças destrutivas no âmbito do capitalismo e, com isso, podemos reafirmar a atualidade do aporte teórico de Marx como fundamento para análises nesse contexto.

Diante dos argumentos expostos, o autor conclui dizendo que “[...] não é por nada que Marx tem sido, por excelência, o crítico da unilateralidade real e o teórico da omnilateralidade possível do homem” (MANACORDA, 2017, p. 35). Esse é, portanto, o humanismo de Marx.

Vimos que Manacorda é um autor que se propôs a analisar as questões da educação à luz dos escritos de Marx, Engels e Gramsci. Trata-se de um intelectual marxista do século XX. De modo geral, a apropriação dos seus escritos no Brasil se deu em meio à luta contra a ditadura civil-militar vivenciadas nos anos de 1980, momento que os pesquisadores, organizados nos cursos de pós-graduação em educação, buscaram um referencial teórico que superasse as concepções de educação não críticas e crítico-reprodutivistas, e encontraram nas matrizes teóricas do materialismo histórico – Marx e Gramsci e seus interpretes, dentre eles Manacorda –, o aporte necessário às suas análises e pesquisas.

A partir do exame das edições Revista ANDE (ANDE, 1981; 1986), constatamos que o primeiro contato dos pesquisadores brasileiros com os escritos de Manacorda se deu por meio de duas obras publicadas na Espanha e uma publicada em Portugal, ***Marx y la pedagogia moderna*** (MANACORDA, 1969); ***El princípio educativo en Gramsci*** (MANACORDA, 1977) e ***Marx e a Pedagogia Moderna*** (MANACORDA, 1975). Nesse percurso, destacamos Dermeval Saviani, Moacir Gadotti, Celso de Rui Beisiegel, Acácia Zeneida Kuenzer, Maria Beatriz Loureiro de Oliveira, Maria Elisabeth Blanck Miguel e Gaudêncio Frigotto como exemplos de pesquisadores do campo da educação e história da educação que referenciaram tais obras em seus trabalhos. Da mesma maneira, encontramos testemunhos que Paolo Nosella, ao entrar em contato com as obras publicadas em espanhol, se interessou por elas e foi pessoalmente conversar com Manacorda na Itália sobre as questões relacionadas à educação no âmbito marxista. Trata-se pois, de evidências do primórdio da contribuição de Mario A. Manacorda à formação dos pesquisadores brasileiros.

Todavia, é importante destacarmos que foi após sua vinda ao Brasil, ocorrida em 1987, que algumas de suas obras foram traduzidas e publicadas em nossa língua tornando-as acessíveis à qualquer educador que se propunha a estudá-las. O conteúdo formativo contido nessas obras constitui o arcabouço teórico da contribuição marxista à formação dos educadores brasileiros, e é sobre isso que vamos nos deter na próxima seção.

4. CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DOS EDUCADORES BRASILEIROS: publicações no Brasil

No desenvolvimento desta pesquisa pudemos compreender que os textos de Manacorda contribuíram para formação dos pesquisadores brasileiros no contexto dos anos de 1980. Entendemos que podem continuar contribuindo, não apenas para os envolvidos no campo da pesquisa em educação ou história da educação, mas, do mesmo modo, à formação dos professores, pedagogos, funcionários de escola e militantes do campo da educação, portanto, para todos que buscam uma formação teórica sólida e crítica, uma vez que os temas por ele abordados permanecem latentes no cenário capitalista dos dois primeiros decênios do século XXI.

Por isso, nesta seção, adentraremos ao conteúdo de seus livros publicados no Brasil, a fim de evidenciar sua perspectiva pedagógica que versa sobre a relação entre trabalho e educação na formação humana. Refere-se, pois, à contribuição de Manacorda à formação dos educadores brasileiros.

Faremos a exposição em ordem cronológica de publicação dos originais na Itália, iniciando com **Marx e a Pedagogia Moderna**, seguido de **O Princípio Educativo em Gramsci**, **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias** e **Marx e a Liberdade**. Finalizaremos com a análise da última fala direcionada ao público brasileiro: **Mario Alighiero Manacorda: aos educadores Brasileiros**.

Vale dizer que, na maioria dos casos, manteremos as citações diretas realizadas por Manacorda como *apud*, visto que se trata de uma tradução diferente da que temos em mãos no Brasil dos anos 2020. Trata-se de um critério metodológico necessário para compreender a construção do pensamento de Manacorda, uma vez que as traduções mudam com o tempo, e buscamos apreender suas elaborações sobre marxismo e educação em seu espaço e tempo, ou seja, a Itália dos anos de 1960 e 1970, momento em que os escritos marxianos eram escassos, sendo ele mesmo tradutor de algumas obras de Marx e Engels para o italiano.

4.1 Marx e a Pedagogia Moderna

A primeira publicação do livro **Marx e a Pedagogia Moderna** no Brasil ocorreu em 1991, pela Editora Cortez. Depois de esgotada essa edição, foi publicado novamente em 2007, pela Alínea Editora, atualmente está na sua 3ª edição revisada em novembro de 2017. Sua publicação original se deu na Itália em 1966, pela Editora *Riuniti*, em Roma, no mesmo ano que Mario Alighiero publicou o último dos três volumes de ***Il marxismo e l'educazione: testi e documenti***³⁹ obra que “constitui a base permanente” (MANACORDA, 2010a, p. 33) do livro **Marx e a Pedagogia Moderna**.

Do conjunto da publicação de ***Il marxismo e l'educazione: testi e documenti***, destacamos o primeiro volume (MANACORDA, 1964), nele, o autor faz um levantamento rigoroso e cronológico das obras de Marx, Engels e Lenin que abordam o tema educação. Em nota de rodapé, há o comentário do autor a respeito do texto com a apresentação dos dados de quando foi escrito, onde foi publicado e em qual parte da redação consta o excerto selecionado. Citamos, como exemplo, o texto de Engels: ***La condizione umana deli operai***⁴⁰, do qual Manacorda apresenta cinco subtemas por ele nomeados como: “a) ***La scuola della borghesia per gli operai***; b) ***I frutti della scuola borghese***; c) ***L'educazione morale***; d) ***La legislazione sulle fabbriche e l'istruzione***; e) ***Altri esempi di scuole per i figli degli operai***”⁴¹.

Na nota de rodapé consta:

*Da La situazione della classe operaria in Inghilterra, scritta da Engels tra la metà di novembre del 1844 e la metà di marzo del 1845. I primi tre passi appartengono al cap. Intitolato 'Risultati', il quarto al cap. Su 'I singoli settori di lavoro. Gli operai di fabbrica', l'ultimo al cap. Su 'Gli altri settori di lavoro' [...] La sua stesura è contemporanea ai manoscritti economici di Marx, destinati a restare inediti [...]*⁴² (MANACORDA, 1964, p. 39).

³⁹ “O marxismo e educação: textos e documentos” - tradução nossa. Os três volumes são: ***Il marxismo e l'educazione (Testi e Documenti:1843-1964). Primo Volume. I Classici: Marx, Engels, Lenin***. Publicado em 1964 (MANACORDA, 1964); ***Il marxismo e l'educazione (Testi e Documenti:1843-1964). Secondo Volume. La scuola sovietica***. Publicado em 1965 (MANACORDA, 1965); ***Il marxismo e l'educazione (Testi e Documenti:1843-1966). Terzo Volume. La scuola nei paesi socialisti***. Publicado em 1966 (MANACORDA, 1966).

⁴⁰ A situação da classe operária (tradução nossa).

⁴¹ “a) A escola dos burgueses para os operários; b) frutos da escola burguesa; c) Educação Moral; d) A legislação da fábrica e da instrução; e) Outro exemplo de escola para os filhos dos operários” (tradução nossa).

⁴² “De A situação da Classe operária na Inglaterra, escrita por Engels entre meados de novembro de 1844 e meados de março de 1845. Os três primeiros passos pertencem ao capítulo intitulado ‘Resultados’, o quarto está no capítulo ‘Setores individuais de trabalho: Os operários de fábrica’, o último está no capítulo ‘Outros setores do trabalho’. [...] Sua escrita é contemporânea aos

Assim, seguindo as instruções elencadas, é possível encontrarmos os excertos nos textos completos das obras, tanto nos originais como nas traduções publicadas em nosso país.

Podemos, pois, dizer que esse trabalho de Manacorda pode ser comparado a um detalhado roteiro de pesquisas inédito sobre a educação nos escritos de Marx, Engels e Lenin. Desenvolvido a partir de um árduo trabalho de leitura, análise e seleção, cotejando datas e verificando fontes em um vasto número de publicações dos fundadores do marxismo, isto é, utilizando o método histórico-filológico de análise e pesquisa. É interessante ressaltar que esse método caminha com a família Manacorda, pois seu pai, Giuseppe, o utilizou em seu livro: *Storia della scuola in Italia: Il Medio Evo* (MANACORDA, Giuseppe, 1913a).

Nosella se refere à essa metodologia de pesquisa da seguinte maneira:

[...] quanto aos instrumentos de pesquisa, o autor utiliza, para traduzir e comentar os textos dos fundadores do marxismo, o rigor da filologia e da hermenêutica. Para Manacorda, ideologia ou política 'interessadas' jamais devem subverter as leis da linguagem. É um exímio conhecedor das línguas antigas (grego e latim), bem como do inglês, russo, e alemão. Por isso, traduz a próprio punho os textos escolhidos de Marx e Lênin sobre Trabalho e Instrução, identificando com precisão o contexto e o sentido das palavras e dos conceitos utilizados pelos autores. Em seguida, chega ao escrúpulo de pedir desculpas aos eventuais leitores por ter, ele próprio, erroneamente traduzido, no seu livro anterior, de 1964, com base em texto alemão não original, o termo com 'politécnico' onde deveria traduzir 'tecnológico' [...] (NOSELLA, 2010a, p. 12).

Nosella se refere a uma polêmica travada sobre o significado do termo politecnia e sua utilização entre os educadores brasileiros, contudo, neste trabalho não há o objetivo de adentrar a essa discussão. Mas, é interessante explicitar o que Manacorda diz na nota 14 do Livro **Marx e a Pedagogia Moderna**⁴³:

Remonta exatamente a Lênin, [...] a escolha do termo 'politécnico' em vez de 'tecnológico' para o ensino na perspectiva do socialismo

manuscritos econômicos de Marx, destinados a se manterem inéditos [...] (MANACORDA, 1964, p. 38 – tradução nossa).

⁴³ O aprofundamento dessa discussão pode ser apreendido ao ler o texto de Paolo Nosella, **Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica** (NOSELLA, 2007a), e o texto de Dermeval Saviani, **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos** (SAVIANI, 2007).

[...]. Foi precisamente a sua autoridade que, posteriormente, determinou o uso constante de 'politécnico', não só na terminologia pedagógica de todos os países socialistas, mas também – o que é filologicamente incorreto – em todas as traduções oficiais dos textos marxianos em russo e, daí em todas as línguas. Também quando Marx escreveu ou falou em inglês, como nas suas intervenções na Internacional [...], em que foi traduzido em 'seu' alemão, *technological* por *polytechnisch*. Também, afinal, quando varia os termos, alternando *technological* e *technical* para distinguir conscientemente a escola socialista da burguesa, traduzem-lhe sempre por *polytechnisch*, criando, inevitavelmente, bastante confusão [...]. É desnecessário repetir, aqui, quanto de importância se deva atribuir à escolha de uma palavra. À parte a 'responsabilidade' de Lênin, que repetimos – foi o primeiro, e por longo tempo o único, a compreender e relançar aquelas teses marxianas, parece que a ênfase tecnicista, quer dizer, aquele risco de o ensino socialista decair a esse ensino 'industrial universal' (ou, como se deveria dizer hoje, 'polivalente', que, com ou sem razão, muitos creem divisar), tem, naquela escolha filológica, se não a sua origem, pelo menos um indício [...].

Considerando, por outro lado, nosso dever acrescentar, aqui, que a tradução das *Istruzioni ai Delegati*, no citado volume ***II Marxismo e l'Educazione*** (1964b, p. 82-84), feita a partir do texto alemão, usa sempre o termo politécnico, até quando deveria dizer tecnológico, isto é, em todos os casos exceto um. **Pedimos desculpas aos eventuais leitores daquele volume.** Atualmente, dispomos, afinal, do original inglês, ***The General Council of the First International*** [...], sob a responsabilidade do **Instituto Para o Marxismo-Leninismo** (MANACORDA, 2010a, p. 202-203, grifo nosso).

Julgamos importante transcrever a nota por completo, haja vista que o autor explica com clareza o percurso histórico em torno da discussão sobre o termo politecnia. O que nos chama a atenção nessa nota é sua atenção em descrever as fontes e o contexto em que foram utilizadas, como também seu pedido de desculpas aos eventuais leitores daquela obra, se colocando em uma posição de humildade, algo pouco visto na academia.

Na obra **Marx e a Pedagogia Moderna**, encontramos a mesma dinâmica de exposição utilizada em ***II Marxismo e l'Educazione***, porém, as inferências do autor são diretas no texto.

A obra está dividida em três partes. A **Parte 1 - A "pedagogia" marxiana**, conta com quatro seções distribuídas em:

- 1 - Instrução e trabalho;**
- 2 - O que é trabalho?;**
- 3 - O homem omnilateral;**
- 4 - Escola e sociedade: o conteúdo do ensino.**

A **Parte 2, A “pedagogia” marxiana frente às demais pedagogias**, conta com duas seções:

5 - Tentativa de contextualização histórica;

6 - A pedagogia marxista na Itália: Antonio Gramsci;

A **Parte 3** - é constituída como uma única seção: **Discutindo com leitores e críticos de Marx.**

Dentre as seções elencadas, destacamos a **1 - Instrução e trabalho**, primeira seção da **Parte 1**. Em sua introdução, o educador italiano lança uma astuta problematização sobre a existência ou não de uma pedagogia marxiana, ou se, ao menos, podemos encontrar nos textos marxianos uma sinalização direta que possibilite a elaboração de “[...] uma temática pedagógica distinta das pedagogias do seu e do nosso tempo?” (MANACORDA, 2010a, p. 37). O autor demonstra compreender bem as discussões e contradições a respeito das leituras realizadas pelos marxistas dogmáticos que consideram Marx e Engels autores que trataram exclusivamente de temas voltados à infraestrutura, por isso argumenta:

Para Marx, sabe-se, o comunismo não é um ideal ao qual a realidade se deva conformar, mas sim ‘o movimento real que subverte o atual estado das coisas’; não há, portanto, nenhuma filosofia abstrata nele. Mas será que isso exclui que se possa apresentar uma teoria marxiana da pessoa e, principalmente, uma análise marxiana da realidade pedagógica e de suas contradições, como aspecto daquela análise do real por ele aprofundada sobre a economia como ‘anatomia da sociedade civil? (MANACORDA, 2010a, p. 38).

Seus argumentos se encerram em uma última indagação em tom provocativo: “[...] se não se pode falar de uma pedagogia marxiana, será que não se pode, pelo menos, falar de uma dimensão pedagógica do marxismo?” (MANACORDA, 2010a, p. 38). É importante evidenciar que o termo marxiana significa que se trata especificamente das elaborações de Karl Marx e Friedrich Engels, que não se desassociam. Já o termo marxista refere-se àqueles que, a partir da apreensão da teoria formulada por Marx e Engels, elaboram suas teses. Logo, teoria marxista compreende as contribuições de outros autores filiados ao materialismo histórico-dialético. A concluir sua indagação, apresenta a metodologia de sua pesquisa que possibilitou encontrar uma dimensão pedagógica nos escritos marxianos:

Uma pesquisa filologicamente atenta às formulações explícitas de uma crítica e de uma perspectiva pedagógica nos textos de Marx - e nos de Engels, que são absolutamente inseparáveis – revela, sobretudo, a existência de textos explicitamente pedagógicos, que, sem serem numerosos, adquirem, no entanto, extraordinário relevo pela dupla circunstância de apresentarem, de novo e com coerência, no intervalo de mais de trinta anos, e de coincidirem com momentos cruciais tanto da sua investigação como da história do movimento operário. Isso ocorre precisamente por ocasião da redação de três programas políticos:

- a. Para o primeiro movimento histórico da revolução, que assumiu o nome de Partido Comunista, às vésperas da revolução de 1848;
- b. Para a I Associação Internacional dos Trabalhadores, em 1866;
- c. Para o Primeiro Partido Operário Unitário, na Alemanha, em 1875 (MANACORDA, 2010a, p. 39).

A partir dessa marcação histórica, elenca e trabalha cronologicamente os textos:

- 1847-48: Princípios do comunismo e o Manifesto do Partido Comunista;
- 1866-67: Instruções aos delegados e O Capital;
- 1875: Crítica ao Programa de Gotha.

Princípios do Comunismo, também conhecido como **Princípios Básicos do Comunismo**, escrito por Friedrich Engels em novembro de 1847 é um texto redigido “de forma catequística” (MANACORDA, 2010a, p. 39), isto é, em forma de perguntas e respostas que, ao todo, somam 25 questionamentos. Na resposta formulada à 18ª questão – “Que curso de desenvolvimento tomará essa revolução?” (ENGELS, 1847, p. 11) – destaca a necessidade de adoção de doze medidas para serem desenvolvidas a partir da constituição do Estado democrático. Tais medidas são “[...] destinadas diretamente a atacar a propriedade privada e a garantir a existência do proletariado (MANACORDA, 2010a, p. 40). Dentre elas, Manacorda cita a oitava medida: “Instrução a todas as crianças, assim que possam prescindir dos cuidados maternos, em institutos nacionais e a expensas da nação. Instrução e trabalho de fábrica [Fabrikation] vinculados” (MARX; ENGELS, 1948c, p. 276-280 *apud* MANACORDA, 2010a, p. 40)⁴⁴. É interessante ler suas considerações a respeito dessa medida:

Vale a pena, pois, observar que, embora defenda essa política escolar de medidas aptas a ‘garantir a existência do proletariado’,

⁴⁴ Optamos por manter as citações diretas realizadas pelo autor como *apud*, visto que se tratam de uma tradução diferente da que temos em mãos publicada pela Edições *Avante!*.

Engels requer todas as suas determinações, isto é, não apenas as medidas democráticas referentes à universalidade e à gratuidade do ensino, mas também aquelas medidas socialistas referentes à união de ensino e trabalho, que serão destinadas a todas as crianças e não apenas aos filhos dos proletários. Pode-se concluir que se trata de medidas imediatas mas também futuras, ou seja, que não constituem indicação pedagógica contingente e limitada, mas permanente e com validade universal (MANACORDA, 2010a, p. 41).

Dessas indicações, nos chama a atenção a ideia de uma educação para todas as crianças e custeada pela nação, ou seja, gratuita para a população. Esses preceitos são encontrados posteriormente em Gramsci e reafirmados por Manacorda. Temos, pois, três gerações proclamando a universalização da educação gratuita, portanto, trata-se da constância do pensamento atualizado conforme seu momento histórico. Nesta sequência de seus argumentos, busca, ainda no texto de Engels, a premissa do conceito de omnilateralidade. Para tanto, destaca o contido na resposta à questão 20:

A divisão do trabalho, já minada pela máquina, que transforma um em camponês, outro em sapateiro, outro em operário de fábrica, e ainda outro em especulador da bolsa, desaparecerá por completo. O ensino permitirá aos jovens acompanhar o sistema total de produção, colocando-os em condições de se alternarem de um ramo da produção a outro, segundo os motivos postos pelas necessidades da sociedade ou por suas inclinações. Eliminará dos jovens aquele caráter unilateral imposto a todo indivíduo pela atual divisão do trabalho. **Deste modo, a sociedade organizada pelo comunismo oferecerá aos seus membros a oportunidade de aplicar, de forma omnilateral, atitudes desenvolvidas omnilateralmente** (MARX; ENGELS, 1948, p. 276-280 *apud* MANACORDA, 2010a, p. 41, grifo nosso).

Aprendemos com Manacorda que em uma pesquisa histórica-filológica é importantíssima a compreensão clara dos termos empregados pelos autores analisados, por isso, no intuito de apreender o significado do termo omnilateral introduzido a partir deste texto de Engels, achamos por bem apresentarmos os excertos do mesmo texto nas línguas inglesa, espanhola e portuguesa seguidos de suas traduções, quando necessário.

- Inglês: “*Thus the communist organisation of society will give its members the chance of an all-round exercise of abilities that have received all-round development*” (ENGELS, 2010, p. 353)⁴⁵.
- Espanhol: “*Así, la sociedad organizada sobre bases comunistas dará a sus miembros la posibilidad de emplear en todos los aspectos sus facultades desarrolladas universalmente*” (ENGELS, 1847, n.p.)⁴⁶.
- Português-Portugal: “Deste modo, a sociedade organizada numa base comunista dará aos seus membros oportunidade de porem em acção, integralmente, as suas aptidões integralmente desenvolvidas” (ENGELS, 2006, n.p.).

Notamos que os termos omnilateral ou omnilateralidade podem ser compreendidos como: desenvolvimento completo; universalmente desenvolvido e integralmente desenvolvido. Então, uma formação omnilateral significa uma formação completa, que atende o princípio da totalidade.

No **Manifesto Comunista**, redigido por Marx, há a incorporação das premissas de Engels sobre o ensino. Neste sentido, Manacorda detecta e destaca a décima medida elencada no Manifesto: “Ensino público e gratuito a todas as crianças. Abolição do trabalho das crianças na fábrica em sua forma atual. Unificação do ensino com a produção material [...]”⁴⁷ (MARX; ENGELS, 1948, *apud* MANACORDA, 2010a, p. 44)⁴⁸.

Manacorda enfatiza que não se trata de um estudo voltado a pluriprofissões, como o ensino politécnico, isso porque, entre o intervalo da escrita de Engels (Princípios do Comunismo) e a escrita de Marx (Manifesto do Partido Comunista), Marx fez uma fala – dentre outras conferências realizadas no mesmo período – na União dos Operários Alemães de Bruxelas que, posteriormente foi publicada com o nome Trabalho Assalariado e Capital, e no rascunho elaborado para a última conferência, Marx “[...] desenvolve uma tese sobre o ensino industrial, que se

⁴⁵ “Desse modo, a organização comunista da sociedade dará aos seus membros a oportunidade do pleno exercício das capacidades que foram completamente desenvolvidas” (ENGELS, 2010, p. 353 – tradução nossa).

⁴⁶ “Assim, a sociedade organizada sobre as bases comunistas dará aos seus membros a possibilidade de empenhar em todos os aspectos suas facultades universalmente desenvolvidas” (ENGELS, 1847, n.p. - tradução nossa).

⁴⁷ Na tradução brasileira, publicada pela Boitempo Editorial, temos: “Educação pública e gratuita a todas as crianças; abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Associação da educação com a produção material etc.” (MARX; ENGELS, 2017, p. 40).

⁴⁸ Mantemos a indicação da referência do autor como *apud*, visto que se trata de uma tradução diferente da que temos em mãos, publicada pela Boitempo Editorial.

apresenta em singular contraste com a de Engels, da qual destaca o caráter utópico e reformista” (MANACORDA, 2010a, p. 43). Diz assim o texto marxiano:

Outra proposta preferida pelos burgueses é o ensino, em especial o ensino industrial [industrialle] universal...
O verdadeiro significado que o ensino recebeu entre os economistas filantrópicos é este: treinar cada operário no maior número possível de ramos de trabalho, de modo que, se por introdução de novas máquinas ou por mudanças na divisão do trabalho, ele vier a ser expulso de um ofício, possa mais facilmente achar colocação em outro (MARX; ENGELS, 1959, p. 545 *apud* MANACORDA, 2010a, p. 43)⁴⁹.

A proposta de unificação do ensino com a produção material é um ponto que pode causar perplexidade e discussões se compreendido à luz da atualidade do século XXI, por isso devemos considerar o texto historicamente, ou seja, dentro das condições materiais vivenciadas na época em que foi escrito, e especificamente sobre esse aspecto o erudito educador esclarece, e adianta um ponto importante que permeará suas análises posteriores:

Parece, de qualquer modo, que se pode afirmar que Marx, ao aceitar o princípio da união do ensino ao trabalho material produtivo, **exclui, no entanto, qualquer instrução desenvolvida na fábrica capitalista**, tal como essa se apresenta, porque, para ele, a fábrica não é um sistema que elimina a divisão do trabalho, mas antes um sistema que, **unicamente pela intervenção política** (que não se reduz apenas às medidas imediatas e insuficientes), poderá, ao abolir seus aspectos mais alienantes, desenvolver uma função libertadora (MANACORDA, 2010a, p. 45 – grifos nossos).

Nisso também está implícita a condição histórica da alienação. Manacorda não se furtou de aferir sua interpretação a respeito, afirmando:

Da condição histórica do trabalho alienado – no qual a atividade humana, rebaixada de fim ao meio, de automanifestação a uma atividade completamente estranha a si mesma, nega o próprio homem – decorre uma situação de ‘imoralidade, monstruosidade, hilotismo dos operários e dos capitalistas’, pois o que em um é atividade alienada, é estado de alienação no outro, e uma potência desumana domina a ambos. Eis aí o homem unilateral, fruto da divisão do trabalho [...].

⁴⁹ Optamos em deixar a referência à obra de Marx como *apud* visto que se trata de uma publicação em alemão que Manacorda realizou a tradução, segue a referência utilizada pelo autor: “MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Werke. Vol. II. Berlin: Dietz Verlag, 1959b” (MANACORDA, 2010a, p. 215).

[...]

Para Marx, [...], trata-se de superar a alienação concreta, a separação entre o trabalho e a manifestação de si mesmo, produzida historicamente pela divisão do trabalho. Mais tarde dirá que a verdadeira divisão do trabalho se apresenta como divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, e que, na fábrica mecanizada, o trabalho braçal perde todo caráter de especialização, mas que, no entanto, justamente quando cessa todo desenvolvimento especial, faz-se sentir também a tendência ao desenvolvimento omnilateral do indivíduo (MANACORDA, 2010a, p. 46).

Assim, o trabalho alienado se constitui historicamente como oposição e contraste ao homem omnilateral ou homem integral (desenvolvido em todos os aspectos), portanto, a superação do trabalho alienado é o horizonte para o desenvolvimento da omnilateralidade dos homens. Sobre isso é oportuno especificar o que Mario Alighiero Manacorda atribuiu à formação omnilateral:

Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da omnilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação (MANACORDA, 2010a, p. 94).

Na sequência, explicará que a

Omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2010a, p. 96).

A união do ensino ao trabalho produtivo é uma proposta para a nova sociedade, não organizada sob a égide do capitalismo, mas, sim, em uma nova lógica de produção e reprodução da vida.

Os próximos textos marxianos elencados são: as **Instruções aos Delegados** e **O Capital**. Em ambos encontramos a relação trabalho-educação, ou o tema pedagógico desenhado na união do ensino e trabalho produtivo que pode ser descrito da seguinte maneira, a partir das **Instruções aos Delegados**:

Por ensino entendemos três coisas:
Primeira: ensino intelectual;

Segunda: educação física, dada nas escolas e através de exercícios militares;

Terceira: adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios.

Com a divisão da criança e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar vinculado um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico...

A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores médias (MARX; ENGELS, 1962, p. 192-5 *apud* MANACORDA, 2010a, p. 48)⁵⁰.

Nesse caso, na interpretação de Manacorda, “[...] o ensino tecnológico não absorve nem substitui a formação intelectual” (MANACORDA, 2010a, p. 49), o autor acompanha o ensino intelectual e físico em um sentido de teoria e prática (cabeça e mãos; trabalho intelectual e trabalho braçal/manual), trata-se de um ensino completo, ou formação omnilateral que se pauta na interligação do ensino intelectual, físico e tecnológico, uma tríade que atua na formação do trabalhador. É nessa proposta de formação que o autor tece suas teses sobre a relação trabalho-educação acrescentadas de mais um elemento que virá ao adentrarmos ao texto **Crítica ao programa do Gotha**. Mas, antes disso, vejamos o que Marx diz em **O Capital**.

Em **O Capital**, o destaque aparece na proposição sobre o germe da educação do futuro que vincula ensino e ginástica com o trabalho manual. E no delineamento de que é a partir das conquistas políticas empunhadas pelos operários, que esses conquistarão também o ensino tecnológico e prático, neste caso, tecnologia deve ser entendida “enquanto aplicação das ciências à produção”

⁵⁰ Mantemos a indicação da referência do autor como *apud* visto que se trata de uma tradução diferente da que temos, publicada pela Edições *Avante!*. Nessa edição temos a seguinte tradução:

“Por educação entendemos três coisas:

Primeiramente: *Educação mental*.

Segundo: *Educação física*, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: *Instrução tecnológica*, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios.

Um curso gradual e progressivo de instrução mental, gímnica e tecnológica deve corresponder à classificação dos trabalhadores jovens. Os custos das escolas tecnológicas deveriam ser em parte pagos pela venda dos seus produtos.

A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média.

É evidente que o emprego de todas as pessoas dos [9] aos 17 anos (inclusive) em trabalho noturno e em todos os ofícios nocivos à saúde tem de ser estritamente proibido por lei (MARX; ENGELS, 1982, n.p.).

(MANACORDA, 2010a, p. 52). Nesses termos, e considerando o sentido de politecnicidade contido nas **Instruções aos Delegados**, Manacorda analisa que

[...] 'tecnologia' indica o conteúdo pedagógico presente, em medida limitada, já na escola politécnica doada pela burguesia aos operários. Mas, parece-nos, principalmente, que o politecnicismo sublinha o tema da disponibilidade para os vários trabalhos ou para as variações dos trabalhos, enquanto a tecnologia sublinha, **com sua unidade de teoria e prática**, o caráter de totalidade ou omnilateralidade do homem, não mais dividido ou limitado apenas ao aspecto manual ou apenas ao aspecto intelectual (prático-teórico) da atividade produtiva. O primeiro termo, ao propor uma preparação pluriprofissional, contrapõe-se à divisão do trabalho específica da fábrica moderna; o segundo, ao prever uma formação unificadamente teórica e prática, opõe-se à divisão originária entre trabalho intelectual e trabalho manual, que a fábrica moderna exacerba. O primeiro destaca a ideia da multiplicidade da atividade (a respeito da qual Marx havia falado de uma sociedade comunista na qual, por exemplo, os pintores seriam homens que também pintam) [...]; o segundo, a possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo, independentemente das ocupações específicas da pessoa (MANACORDA, 2010a, p. 52-53, grifo nosso).

Nosella contribui com sua interpretação a respeito dos termos politecnicidade e tecnologia, destacando que

[...] os textos de Marx constituem um divisor de águas. Podem ser lidos à luz do passado ou à luz das filosofias do começo do século XX. O que Manacorda diz é que, embora nos textos de Marx as expressões 'politecnicidade' e 'tecnologia' se intercalem, só a expressão 'tecnologia' evidencia o germe do futuro, enquanto 'politecnicidade' reflete a tradição cultural anterior a Marx, que o socialismo real de Lenin impôs à terminologia pedagógica de sua política educacional (NOSELLA, 2007a, p. 145).

É no movimento do trabalho produtivo capitalista que se encontra, por meio de sua contradição, o avanço para um novo sistema de desenvolvimento produtivo.

O último texto elencado é a **Crítica ao Programa de Gotha**, escrito por Marx em 1875, que consiste em uma intervenção crítica ao programa político de um novo partido que surgiria com a unificação de dois partidos operários alemães existentes. Em suas análises críticas à proposta do novo partido, Marx situa suas palavras no tempo presente, isto é, na sociedade contemporânea por ele vivida, não em uma

sociedade futura, por isso, suas críticas vislumbram o que é possível ser executado na sociedade capitalista daquele momento histórico⁵¹.

O texto selecionado é o seguinte:

Educação popular [ou ensino elementar: Volkserziehung]: igual para todos? O que se quer dizer com essas palavras? Acredita-se talvez, **que na sociedade atual (e apenas dessa se trata)** o ensino possa ser igual para todas as classes? Ou, então, pretende-se que as classes superiores devam ficar coativamente limitadas àquele pouco de ensino – a escola popular – única compatível com as condições econômicas, tanto dos trabalhadores assalariados quanto dos camponeses?...

‘Ensino geral obrigatório, instrução gratuita’ [...] O parágrafo sobre as escolas deveria, pelo menos, pretender escolas técnicas (teóricas e práticas) em união com a escola popular [Volkserziehung]...

Proibição [geral] do trabalho das crianças [...] Sua efetivação – se fosse possível – seria reacionária porque, ao regulamentar severamente a duração do trabalho segundo as várias idades e ao tomar outras medidas preventivas para a proteção das crianças, o vínculo precoce entre o trabalho produtivo e o ensino é um dos mais potentes meios de transformação da sociedade atual (MARX, 1948, p. 242-4 *apud* MANACORDA, 2010a, p. 57, grifo nosso)⁵².

O educador marxista classifica como polêmicas as afirmações feitas por Marx, porém, a partir delas, elabora sua síntese e confirma a proposta pedagógica marxista como aquela que une “[...] ensino e trabalho produtivo para crianças, desde que previamente abolido o que, no Manifesto, era chamado de ‘a sua forma atual’” (MANACORDA, 2010a, p. 58), e acrescenta a exigência do conteúdo teórico e prático nas escolas técnicas.

O componente pedagógico marxiano é revolucionário à medida em que não foca apenas na formação para o fazer (trabalho manual), mas também para o pensar

⁵¹ “O ano de 1875 assistiu à unificação, na cidade de Gotha, dos dois partidos operários alemães: A Associação Geral dos Trabalhadores Alemães (na sigla alemã, ADAV), fundada em 1863, e o Partido Social-Democrata dos Trabalhadores (SDAP), fundado em 1869, em Eisenach, por Wilhelm Liebknecht, Wilhelm Bracke e August Bebel, dirigentes socialistas próximos de Marx” (LÖWY, 2012, p. 9).

⁵² Mantemos a citação feita por Manacorda com o *apud* a fim de evidenciarmos o recorte que o autor estabeleceu.

Desse texto, destacamos o contido em uma parte não apresentada pelo educador italiano, trata-se das análises a respeito das exigências do novo Partido Operário Alemão: “(B) ‘O Partido Operário Alemão exige, com base espiritual e moral do Estado: 1) Educação popular universal e igual sob incumbência do Estado. Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita’ [...] Absolutamente condenável é uma ‘educação popular sob incumbência do Estado’. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. [...] outra coisa muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo!” (MARX, 2012, p. 45-46). Notamos, nessa crítica, a lúcida análise de Marx, que em nossa leitura, se posiciona em favor da autonomia das instituições de ensino e contra a intervenção do Estado como educador.

(trabalho intelectual) a fim de formar homens e mulheres omnilateralmente desenvolvidos.

Diante do que foi apresentado, “[...] essa fórmula pedagógica marxiana, mesmo permanecendo contextualizada em seu tempo, evidencia os germes do futuro. Por isso Marx é um clássico, porque ao criticar a burguesia propõe uma fórmula que a transcende” (NOSELLA, 2007a, p. 148).

4.1.1 Sobre a relevância da obra Marx e a Pedagogia Moderna na atualidade do cenário brasileiro

Dermeval Saviani escreveu o Prefácio desta obra em 1991. Naquele momento (fim do socialismo real) se perguntava: “[...] mas uma obra como essa já não estaria desatualizada, fora de época? Não é Marx um autor do século passado cujas análises já estão ultrapassadas?” (SAVIANI, 2010a, p. 17). Saviani busca em Jean-Paul Sartre (1905-1980) o fundamento de sua resposta, e assim a redige:

[...] uma filosofia é viva enquanto expressa a problemática própria da época que a suscitou e é insuperável enquanto o momento histórico de que é expressão não tiver sido superado. Ora, os problemas postos pelo marxismo são os problemas fundamentais da sociedade capitalista e enquanto estes problemas não forem resolvidos/superados não se pode falar que o marxismo terá sido superado (SAVIANI, 2010a, p. 17).

Passados aproximadamente 30 anos do contexto em que as perguntas foram elaboradas, percebemos que ainda perduram na atualidade dos anos 2020. Nesse sentido, a resposta de Saviani continua atual, visto que os problemas da sociedade capitalista não foram superados, ao contrário, estão mais agravados nessa fase do capitalismo financeiro e do trabalho flexível. Da mesma maneira, as leituras dos escritos de Marx e de Manacorda continuam essenciais para compreender a sociedade e os problemas da educação nesse século. Como Nosella, entendemos que “[...] é importante reafirmar que Marx, como todos os clássicos, é um mestre de método, não de doutrina e, menos ainda, de linguagem” (NOSELLA, 2007a, p. 148).

Outra obra de Manacorda publicada no Brasil que trata das questões educacionais é **O princípio educativo em Gramsci: Americanismo e Conformismo**. Nela, o autor apreende a proposta pedagógica gramsciana, que se

dá a partir de sua interpretação marxista sobre a união de trabalho produtivo e educação. É sobre esse conteúdo que nos ateremos a seguir.

4.2 O Princípio Educativo em Gramsci: Americanismo e Conformismo

O livro **Princípio Educativo em Gramsci: Americanismo e Conformismo**, foi publicado originalmente na Itália-Roma em 1970, pela Editora Armando. No Brasil, sua primeira publicação ficou a cargo da Editora Artes Médicas em 1990; posteriormente, em 2008 a Editora Alínea voltou a publicá-lo, hoje está na sua 3ª edição, revisada em maio de 2019. A obra é composta por 314 páginas e dividida em 3 partes, nas quais o autor apresenta, cronologicamente, os escritos de Antonio Gramsci que dizem respeito à temática educação ou escola, destacando a relevância da abordagem sobre a cultura tecnológica moderna neste arcabouço teórico. A obra se configura em uma rica chave de leitura, ou um guia interpretativo dos textos gramscianos, portanto, é um convite às leituras originais em italiano, ou traduzidas para o leitor brasileiro⁵³.

A **primeira parte**, denominada **Os escritos da Juventude**, está subdividida em: **Prólogo; As experiências escolares pessoais (-1910); A formação crociana e o antipositivismo (1911-1918); O Contato com a classe operária: crítica da escola burguesa e do reformismo socialista (1916-1918); A adesão à experiência soviética: em busca de uma política educativa do proletariado (1919-1922); As iniciativas político-culturais nos primeiros anos do fascismo (1922-1926)** (MANACORDA, 2008). Encontramos a atuação do italiano Antonio Gramsci nos periódicos socialistas, dentre eles *o Il Grido del Popolo, Avanti e L'Ordine Nuovo*, na instituição da Escola de Cultura e Propaganda Socialista, no combate ao positivismo socialista, na atuação junto aos Conselhos de Fábrica e, com eles, a ocupação das fábricas e greves operárias. É neste momento que passa uma breve estadia na Rússia, trabalha na constituição do Partido Comunista, vivência a ascensão do fascismo e com ele seu encarceramento.

Os escritos desse período são caracterizados pela presença de alguns temas que já colocam Gramsci como uma personalidade

⁵³ Antonio Gramsci (1891-1937) nasceu na Sardenha (uma ilha da Itália), “[...] considerado um clássico do pensamento político italiano do século XX, defendeu uma educação escolar gratuita e de qualidade para todos e como consequência dessa defesa, elaborou um programa educativo de cunho humanista com vistas à formação integral do homem” (GOMES, 2013, p. 154).

definida nas batalhas ideais de seu tempo, e que antecipam a temática inteira que, retomada continuamente, o ocupará em todos os anos de sua vida: a exigência de cultura para o proletariado, a caracterização dessa cultura em um sentido antipositivista e, sobretudo, a necessidade de sua organização; a busca de uma relação educativa que subtraia o proletariado à dependência dos intelectuais burgueses e, finalmente, o problema específico da escola, com todo o debate em torno de sua natureza classista, seus conteúdos antiquados e enciclopédicos, seus métodos paternalistas e mnemônicos e, especialmente, a relação entre instrução humanística e formação profissional, que, na crítica da escola burguesa existente, envolve também a política escolar socialista (MANACORDA, 2008, p. 30).

Nessa parte do livro, Manacorda destacou os momentos de maior relevância da atuação de Gramsci no período compreendido entre 1910 a 1926, e buscou nos componentes essenciais desse processo sua elaboração sobre a atividade cultural e educativa, como, por exemplo, sua atuação junto aos Conselhos de Fábrica e na instituição da Escola de Cultura e Propaganda, que consistiram no desenvolvimento de um expressivo processo educativo entre os trabalhadores.

Na **segunda parte – As Cartas do Cárcere**, Manacorda apresenta e comenta as cartas gramscianas enviadas para amigos e familiares, dentre eles sua esposa, cunhada e filhos, quando de sua prisão no cárcere fascista. Tais correspondências permeiam o período de 1927 a 1936, tratam de temáticas como: educação, educação dos sobrinhos, escola soviética, escola italiana, Croce e Lenin e homem moderno integralmente desenvolvido.

É importante ressaltar que Gramsci se dedicou ao tema pedagógico com mais intensidade nos anos de 1930 e 1932, como veremos nas notas do **Caderno 4** e **Caderno 12**, todavia, as cartas desse período são marcadas pela recorrência da discussão sobre a relação pedagógica entre adultos e crianças no intuito de aprofundar as análises sobre “[...] o ‘nível’ universal da relação educativa exercida pela sociedade inteira por meio da escola e de todas as ‘outras vias’ educativas sobre as quais ele insiste tão frequentemente” (MANACORDA, 2008, p. 64).

Assim, na medida do possível, Manacorda apresenta as **Cartas do Cárcere** cronologicamente. A primeira selecionada é uma dirigida a Piero Sraffa e sua cunhada Tatiana Schucht – comumente conhecida por Tania – que tratou da escola dos confinados da Ilha de Ustica (correspondência de dezembro de 1926 a janeiro de 1927). Gramsci foi encaminhado para essa ilha após ter passado dezesseis dias na prisão de Roma Regina Coleli. Na ilha havia um total de sessenta confinados que

podem ser divididos em confinados comuns e políticos. Gramsci indica que trinta e seis eram amigos de outras localidades. A escola pode ser resumidamente descrita como “[...] uma escola de ensino recíproco e de convivência democrática, na qual também os aspectos morais têm o seu lugar, como era de costume nos clubes de vida moral e nas escolas do partido, promovidos por Gramsci em seus anos de mocidade” (MANACORDA, 2008, p. 66). Nesse caso, está se referindo às ações frente as “[...] associações de cultura, os clubes de vida moral, as escolas de cultura e de propaganda socialista, os institutos de cultura proletária, os cursos e as escolas por correspondência” (MANACORDA, 2008, p. 64).

Na escola dos confinados, Gramsci era aluno e professor, ensinava Geografia e História e cursava Alemão. Sua estadia lá foi curta (de 7 de dezembro de 1926 a 20 de janeiro de 1927), mas, deixou sua marca de incentivador da difusão da cultura. O tema atribuído por Manacorda à abordagem dessa primeira correspondência carcerária é: **A escola dos confinados** – janeiro/dezembro de 1927. As que seguem são apresentadas da seguinte maneira:

Quadro 14 – Correspondência de Gramsci (1927 a 1936)

Tema da correspondência	Datação
A educação dos filhos e dos sobrinhos: língua e dialeto	março de 1927 a dezembro de 1928
As duas dúvidas de fundo: tecnologia e espontaneísmo	janeiro/julho de 1929
Resolvida a primeira dúvida: contra o espontaneísmo	dezembro de 1929
Espontaneidade e coerção	julho/agosto de 1930
Resolvida a segunda dúvida: por uma educação tecnológica	outubro de 1930
Ainda a espontaneidade e a coerção	dezembro de 1930/maio de 1931
Da microcoerção à macrocoerção	julho/setembro de 1931
A escola soviética: inclinações e desenvolvimento total	dezembro de 1931
A escola italiana: a preparação para o trabalho	fevereiro de 1932/abril de 1933
De Croce a Lênin: a hegemonia	março/junho de 1932
O homem moderno integralmente desenvolvido	agosto de 1932/agosto de 1933
Todos os homens do mundo	1936

Fonte: adaptado de MANACORDA, 2008.

Destas, sublinhamos o conteúdo do contido em **O homem moderno integralmente desenvolvido** (p. 117-120). Trata-se de correspondências trocadas entre os familiares, principalmente com a esposa Giulia e a cunhada Tatiana,

durante exatamente um ano, de agosto de 1932 a agosto de 1933. O assunto discutido se inicia com a incursão de Gramsci sobre a tendência comum de identificar precocemente as inclinações profissionais das crianças (seus filhos e tantas outras crianças) levando em consideração suas aptidões naturais. Quando sua esposa lhe informa das pressupostas aptidões de seus filhos, ele responde:

Na verdade, devo dizer que não acredito nestas inclinações genéricas tão precoces e confio pouco em sua capacidade de observar as tendências de ambos para uma orientação profissional. **Acredito que, em cada um deles, coexistem todas as tendências**, tal como em todas as crianças, tanto para a prática quanto para a teoria ou a fantasia, e que, de fato, seria correto guiá-los neste sentido, para um ajuste harmonioso de todas as faculdades intelectuais e práticas, que podem se especializar no tempo apropriado, com base numa personalidade vigorosamente formada em sentido total e integral (GRAMSCI, 2005, p. 224-225, grifo nosso).⁵⁴

De fato, na interpretação de Manacorda, o sardo marxista se opõe às aptidões precoces e suas análises recaem sobre a perspectiva de que “não é, [...] uma natureza humana geral, mas a contínua formação histórica, social, aquela que determina as opções; daí a necessidade de formar o rapaz, dosando harmoniosamente nele todas as faculdades” (MANACORDA, 2008, p. 117-118), portanto, proporcionando todas as possibilidades, haja vista, que há na natureza humana uma propensão a tudo. Dessa maneira, “[...] todo inatismo e espontaneísmo são, uma vez mais, rejeitados de forma meditada; a natureza humana não é senão um dado genérico, que a história, a sociedade, o ambiente – a educação, em suma – contribuem para determinar” (MANACORDA, 2008, p. 118).

Nesse ponto, o educador italiano enfatiza o pensamento gramsciano sobre a formação integral, destacando que o jovem moderno deveria ser uma síntese das características personificadas em personalidades, tais como: o político francês, o engenheiro americano, ou, o filósofo alemão, “[...] recriando, por assim dizer, o homem italiano do Renascimento, o tipo moderno de Leonardo da Vinci transformado em homem-massa ou homem coletivo” (GRAMSCI, 2005, p. 225), ou seja, integralmente desenvolvido.

⁵⁴ Utilizamos a citação direta a partir tradução que dispomos das Cartas do Cárcere, publicadas pela editora Civilização Brasileira, 2005, contudo, é importante destacar que seguimos o mesmo recorte utilizado por Manacorda (MANACORDA, 2008, p. 117).

A **terceira parte** é a mais densa do livro e, nela, encontramos a abordagem sobre **Os Cadernos do Cárcere**. Está organizada em: **Prólogo**; **Caderno 1-XVI (1929-1930): primeiras notas pedagógicas esparsas**; **Caderno 4-XIII (1930-1932): as notas sistemáticas sobre a escola**; **Cadernos Intermediários de Miscelâneas (1930-1932): retomada e entrelaçamento de temas**; **Caderno 12-XXIX (1932): Intelectualização=industrialização**; **Últimos cadernos de miscelâneas (1932-1933): conformismo = socialidade**; **Caderno 22-V (1934): um americanismo não-americano**; **Caderno 29-XXI: O conformismo linguístico (e tecnológico)**; **Conclusão: a grande criptografia pedagógica gramsciana**; **Esquema dos Cadernos do Cárcere**; **Escritos de Gramsci**; **Referências** (MANACORDA, 2008).

No **Prólogo**, há uma didática explicação sobre como os **Cadernos do Cárcere** foram constituídos. Nele, o educador italiano afirma que a temática sobre a escola ou educação de um modo geral não foram citadas nos planos de trabalho de Gramsci, e que, posteriormente, em 1932, será encontrada vinculada ao problema dos intelectuais, acrescenta que especificamente são os Cadernos 4 e 12 que tratam desse assunto. Para quem não está familiarizado com as obras de Gramsci, essa elucidação é importantíssima, visto que nela encontramos um roteiro claro e direto do conteúdo pedagógico dos escritos gramscianos, principalmente as contidas nos **Cadernos do Cárcere**.

O **Caderno 4**, escrito em 1930 “[...] contém as notas mais densas e sistemáticas sobre a organização da escola e sobre a busca do princípio educativo, tendo, todavia, presente uma particularidade de sua redação” (MANACORDA, 2008, p. 159), mas, é no **Caderno 12** que encontramos a sistematização completa dessas formulações.

Assim, sobre os Intelectuais, Manacorda tece seus comentários acerca do conteúdo no **Caderno 4**, da seguinte maneira:

Respondendo a uma indagação sobre se os intelectuais constituem uma classe em si mesma ou uma categoria específica de cada classe [...], Gramsci formula a distinção entre intelectuais como categoria orgânica de cada classe fundamental e intelectuais como categoria tradicional, isto é, como categoria nascida, sim, historicamente, em função de uma determinada classe, mas cristalizando-se, depois, por sua ininterrupta continuidade histórica, como casta. A mais típica dessas últimas categorias de intelectuais é o clero, monopolizador, durante uma fase histórica inteira, de várias

funções sociais, entre elas precisamente a escola e a instrução geral (MANACORDA, 2008, p. 164).

O avanço dessa análise foi elaborado a partir da passagem em que Gramsci afirma que:

Não existe trabalho puramente físico e [...] também a expressão de Taylor, 'gorila amestrado', é uma metáfora para indicar um limite em uma certa direção, existe em qualquer trabalho físico, inclusive no mais mecânico e degradado, um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criativa (GRAMSCI, Caderno 4, p. 12 *apud* MANACORDA, 2008, p. 165)⁵⁵.

Temos o posicionamento teórico que parte da perspectiva de que todos os homens são intelectuais, mas, nem todos desenvolvem atividade laboral como intelectual, se corresponde, pois, a uma ressignificação revolucionária do conceito de Intelectual realizado pelo sardo marxista, haja vista a distinção histórica do trabalho, que se divide em trabalho manual e trabalho intelectual. É interessantíssima a interpretação de Manacorda sobre essa passagem, então vejamos⁵⁶:

Não é, portanto, uma vez mais, a natureza da atividade exercida, que é sempre, de qualquer modo, intelectual, mas a sua colocação no âmbito das relações sociais aquilo que conta; e isso acarretará uma determinada valorização também da formação para as profissões

⁵⁵ Optamos por deixar a citação direta de Manacorda, contudo, achamos interessante apresentar o original gramsciano publicado pela Einaudi em 1977. "*L'operaio non è specificamente caratterizzato dal lavoro manuale o strumentale (a parte la considerazione che non esiste lavoro puramente fisico e che anche l'espressione del Taylor di 'gorilla ammaestrato' è una metafora per indicare un limite in una certa direzione: c'è, in qualsiasi lavoro fisico, anche il più meccanico e degradato, un minimo di qualifica tecnica, cioè un minimo di attività intellettuale creativa)*" (GRAMSCI, 1977, p. 476).

"O operário não é especificamente caracterizado pelo seu trabalho manual ou instrumental (parto da consideração que não existe trabalho puramente físico e que também a expressão de Taylor de 'gorila amestrado' é uma metáfora para indicar o limite de uma certa direção: isto é, que existe em qualquer trabalho físico, inclusive no mais mecânico e degradado, um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criativa)" (GRAMSCI, 1977, p. 476 – tradução nossa). É importante destacar que a edição italiana (1977a) contempla o conteúdo completo do Caderno 4, diferentemente da publicação da Editora Civilização Brasileira que o traz fragmentado como notas esparsas nos 6 volumes. Assim, como no Caderno 12 Gramsci retoma essa mesma ideia (GRAMSCI, 2011, p. 18) a edição brasileira não a contemplou como notas esparsas em nenhum dos volumes.

⁵⁶ Vejamos a contribuição de Nosella sobre essa análise: "Gramsci desenvolve muito bem esse 'germe marxiano' da unitariedade educacional, por isso afirma que, assim como todos os homens são intelectuais, os intelectuais também são trabalhadores, pois nem o trabalho braçal dispensa o cérebro, nem o trabalho intelectual dispensa o esforço muscular nervoso, a disciplina, os tempos e os movimentos. Infelizmente, para a sociedade em que vivemos, os jovens 'trabalham' de dia e de noite 'estudam'; ou então se diz: 'Mas você só estuda? Não trabalha?', ou seja, o estudo não é considerado trabalho" (NOSELLA, 2007a, p. 148).

mais ou menos intelectuais, ou mais ou menos manuais [...] (MANACORDA, 2008, p. 165).

Em seguida, faz referência ao discurso de Gramsci sobre a distinção histórica dos intelectuais em vários países, e sua relação com o Partido Político e com o Estado cuja função primordial é o desenvolvimento e manutenção da hegemonia na sociedade civil.

Junto à discussão sobre os intelectuais, encaminha as análises sobre como se processa sua formação. Nesse ponto, Gramsci desenvolve seu pensamento sobre o princípio educativo da formação do homem, inicia suas considerações com a escola clássica destinada aos dirigentes da sociedade, cita como exemplo o trabalho com o Latim e o Grego, um ensino desinteressado, que não se dava apenas na apreensão da especificidade da língua, mas, com ela existia o exercício de ampliação da cultura por meio do trabalho sobre a história dessas línguas, portanto, da formação da civilização. Esse foi um princípio pedagógico que teve sua relevância na história, contudo, a partir do “[...] novo entrelaçamento entre ciência e trabalho na indústria moderna” que se deu a necessidade de se formar um “[...] novo tipo de intelectual diretamente produtivo” (MANACORDA, 2008, p. 167), o intelectual moderno, como, por exemplo, o técnico de fábrica e surge a necessidade de se pensar em um novo princípio educativo alinhado com a nova fase da produção. Dessa maneira “[...] esse mesmo entrelaçamento entre ciência e trabalho cria, ademais, a necessidade de uma escola que seja também ela de cultura, como o era a escola clássica, mas de uma cultura nova e diferente, ligada à vida produtiva” (MANACORDA, 2008, p. 167).

Gramsci percebe que a tendência contemporânea consiste em cindir em duas as escolas: uma para a classe dominante com seu conteúdo clássico e ‘desinteressado’ e outra para a classe dominada – trabalhadores, diretamente interessados e de cunho manual profissional. Neste sentido, as de conteúdo clássico tendem a diminuir, e as de cunho profissional tendem a ampliar-se, visto que, para cada ramo produtivo, cria-se uma escola especializada para cada atividade produtiva. De forma direta Manacorda afirma:

Nessa situação de crise, a tendência objetiva, espontaneamente em curso, que Gramsci registra, é a de abolir ou reduzir o tipo de escola de cultura desinteressada, formativa, tal como existiu até agora, e de difundir as novas escolas de cultura interessada, se assim se pode

dizer, técnico-profissionais, com a consequência, no entanto, de que não somente se tem o surgimento de um novo princípio cultural-educativo, mas que esse novo princípio se decompõe, também ele, caoticamente, em hierarquias e setores múltiplos (MANACORDA, 2008, p. 167).

Gramsci compreende que não há mais espaço para uma escola apenas ‘desinteressada’ – clássica –, mas, enxerga na formação unilateral advinda das escolas profissionais um problema candente à formação humana. Portanto, sugere que esse problema pode ser resolvido com a instituição da Escola Unitária:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 2011, p. 33).

Essa questão é interpretada por Manacorda da seguinte maneira:

Frente ao desaparecimento da escola desinteressada tradicional e à caótica diferenciação e particularização das escolas interessadas, Gramsci propõe, portanto – ou, mais exatamente, prevê, como desenvolvimento necessário em direção a uma solução que ele define como ‘racional’ – uma escola que faça saltar esses elementos de crise; que seja, por isso, única, integrando assim, as funções dispersas e os dispersos princípios educativos da degradação escolar atual, e que se apresente como escola de cultura e de trabalho ao mesmo tempo, isto, é da ciência tornada produtiva e da prática tornada complexa (MANACORDA, 2008, p. 168).

Nessa proposta formativa, não há vínculo ou “[...] concessão à moda das escolas do trabalho, nem do trabalho artesanal-profissional, nem do trabalho didático-educativo ligado ao desenvolvimento espontâneo da criança, tal como é postulado por todas as escolas ativas” (MANACORDA, 2008, p. 168) ou Escola Nova. Dessa maneira, a união entre trabalho manual e trabalho intelectual estará integralmente desenvolvida no novo tipo de formação:

Não é preciso repetir que o modelo desse princípio pedagógico se pode encontrar nas indicações de Marx, que havia falado em combinação de instrução e de trabalho fabril, baseando nisso a perspectiva da formação de homens omnilaterais, e na retomada leniniana dos motivos marxianos. Estamos, em suma, na esteira de uma tradição bem definida, reelaborada de modo original, partindo de

uma análise da nova e concretíssima realidade da escola italiana (MANACORDA, 2008, p, 169).

De fato, Gramsci soube interpretar os problemas de seu tempo, suas análises demonstram o rigor intelectual e preciso que norteou suas produções, tanto quando estava em liberdade como quando recluso, em condição de encarcerado do governo fascista.

A título de considerações finais sobre esse livro, evidenciamos que, como em **Marx e a Pedagogia Moderna**, Manacorda se fundamentou em análises histórico-filológicas dos textos gramscianos, procurando apreender cronologicamente os textos que tratam da temática educacional.

Gramsci foi um intelectual frutífero, seus escritos são de uma inteligência admirável, marcado pelo seu engajamento às causas dos trabalhadores do início do século XX, neles encontramos sua interpretação sobre: Intelectuais, Hegemonia, Partidos Políticos e Estado atualizados à luz do marxismo (marxismo não positivista). Desde seu primeiro texto, se apresentou hábil nas análises sobre seu tempo, principalmente levado em consideração que se trata de um trabalho escolar de um jovem secundarista escrito em 1919, cujo título revela o conteúdo polêmico da época - Oprimidos e Opressores.

A partir de nossa leitura, concluímos que Manacorda soube exitosamente apresentar ao leitor o aporte teórico gramsciano que trata da temática educação. Para isso, analisou filologicamente seus textos da juventude (Escritos Políticos) e os da maturidade (Cartas e Cadernos do Cárcere), captando sabiamente a historicidade de tais escritos. Apreendeu as frentes de embate de Gramsci como um horizonte de transformação da sociedade, não apenas no momento histórico por ele vivido, mas, também na atualidade, visto que ainda persistem desafios semelhantes. Trata-se, pois, de uma proposição revolucionária, e não reformista, por isso os escritos de Gramsci são considerados (mesmo sendo jovem) um clássico, que deve ser visitado, lido e relido constantemente como chave de interpretação para nossa realidade do século XXI.

Manacorda, com o livro **Princípio Educativo em Gramsci: Americanismo e Conformismo**, nos motiva à leitura da obra gramsciana, não apenas dos textos destinados à educação, mas todas as temáticas por ele desenvolvidas que são organicamente vinculadas.

Dando sequência à apresentação das obras manacordianas publicadas no Brasil em ordem cronológica de suas elaborações originais, avançaremos, pois, para apresentação de seu livro que trata especificamente sobre a história da educação, **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**.

4.3 História da Educação: da antiguidade aos nossos dias

Manacorda foi professor de Pedagogia e História da Pedagogia nas Universidades Cagliari, Siena, Viterbo, Florença e Roma, sua atuação no campo educacional não se restringiu à docência, cujo vasto conhecimento histórico possibilitou desenvolver, no final dos anos 1980, um ousado projeto de transmissão radiofônica na Rádio-Televisão Italiana (RAI) intitulado “**A Escola nos Séculos**” (MANACORDA, 2010c). Esse trabalho resultou na publicação da obra ***Storia dell'educazione: dall'antichità a oggi***, pela ERI Edizioni RAI no ano de 1983. Cinco anos depois de seu lançamento na Itália, em 1988, foi traduzida e publicada no Brasil com o título: **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**, pela Cortez Editora. Atualmente a obra está em sua 13ª edição e 5ª reimpressão, portanto, em 2021, completou 33 anos de circulação em nosso país.

A ideia original era de trabalhar com imagens na TV italiana, mas não foi consolidada por acarretar certas dificuldades em sua realização e, no lugar desse projeto, surgiu a proposta de apresentar o trabalho por intermédio de textos por meio da voz de atores e locutores de rádio e televisão (MANACORDA, 2010c).

O livro abrange um amplo período histórico linear que vai desde o Antigo Egito até o século XX em direção aos anos 2000, por isso, pode ser considerado um manual de História da Educação. Está dividido em 14 seções assim distribuídas: **Prefácio à 13ª edição; Ao leitor brasileiro**, ambos escritos por Paolo Nosella; **Ao leitor**, escrito pelo próprio autor, seguido de dez capítulos e uma conclusão. Ao final, há uma lista contendo a bibliografia consultada e um índice dos nomes de autores e personagens abordados. Ao todo, nessa última edição (2010), somam-se 455 páginas.

No **Prefácio à 13ª edição**, Nosella comenta que a Editora Cortez, assim que completou 30 anos de existência, decidiu republicar algumas obras e o livro **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias** compôs a lista dos títulos escolhidos. Ao problematizar qual a razão da atualidade da obra e sua grande

circulação em nosso país, responde que é porque esse livro apresenta ao leitor um excelente “[...] panorama da história da educação ao longo dos séculos, contada não apenas por meio dos documentos produzidos pelos profissionais da pedagogia, mas também por fontes extraídas da literatura e das artes em geral” (NOSELLA, 2010b, p. 9).

Em **Ao leitor brasileiro**, Paolo Nosella inicialmente declara que era seu desejo apresentar aos leitores brasileiros tal obra, e apresentá-la pessoalmente, em outubro de 1987 na ocasião do Seminário Comemorativo dos 10 anos do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar. Suas palavras não se restringem ao texto, elas envolvem a qualidade do autor, descrevem-no como um intelectual que une vasto conhecimento clássico à militância no terreno político. Para Nosella, Manacorda é “[...] sobretudo um pedagogo contemporâneo que, através da difícil arte da filologia, revolve o leito pedregoso das palavras e dos documentos e nos restitui traços vivos da história dos homens (NOSELLA, 2010b, p. 11).

No mesmo sentido, destaca que, em sua percepção, Manacorda buscou demonstrar que “[...] os homens travam uma luta secular para superar a divisão entre os que falam, são cultos, possuem bens materiais e detêm o poder e aqueles outros que apenas fazem, produzem e nada possuem” (NOSELLA, 2010b, p. 12). Identifica essa dualidade entre os homens *ÉPEA*, os das palavras, e os *ÉRGA*, das ações ou do fazer – palavras gregas utilizadas pelo autor nessa obra como definidoras da organização do processo educativo em diferentes épocas e que Manacorda explicita durante todo percurso da obra.

Em **Ao leitor**, escrito por Manacorda em 16 de dezembro de 1982, o autor esclarece como trata suas fontes, desenvolve a metodologia e qual é sua hipótese de trabalho. Reconhece que há inúmeras histórias da educação organizadas em ontologias, contudo, se voltam às leis, regulamentações ou a pensadores cujos textos muitas vezes consistem em fragmentos do discurso. Por isso, evidencia que, em seu trabalho como historiador, tem a necessidade “[...] ler até nas entrelinhas e perscrutar as palavras dos autores” (MANACORDA, 2010c, p. 16).

Dessa maneira, sua proposta metodológica versa sobre “[...] perseguir o processo educativo pelo qual a humanidade elabora a si mesma, em todos os seus vários aspectos” (MANACORDA, 2010c, p. 16) examinando os originais a fim de “[...]”

que as palavras dos tempos sejam aqui sempre referidas diretamente e não num discurso indireto” (MANACORDA, 2010c, p. 16) ou parafraseado.

Pretende abranger os aspectos educativos contidos na “[...] inculturação nas tradições e nos costumes [...], na instrução intelectual em seus dois aspectos, o formal-instrumental [...] e, finalmente, na aprendizagem do ofício” (MANACORDA, 2010c, p. 16). No que diz respeito à inculturação ou aculturação, o autor explica que significa tratar da socialização do adolescente na sociedade adulta, em seus múltiplos aspectos, não apenas produtivo – em sentido restritivo, mas no âmbito das relações sociais e da relação com o trabalho como parte do desenvolvimento da humanidade. Sobre a formação formal-instrumental, observa que sua investigação não se limita em analisar o ler, o escrever e o contar, mas envolve a análise do conteúdo desse conhecimento (MANACORDA, 2010c). Esse posicionamento metodológico compreende que os “[...] vários aspectos da educação comportam um relacionamento permanente com os temas mais gerais da história da humanidade” (MANACORDA, 2010c, p. 16), isto é, compreende que a educação não é algo a parte, descolado da história, ao contrário, ela faz parte do todo construído na dinâmica social.

O autor afirma que o discurso pedagógico é sempre social e político. Social, pois contempla os dois lados contraditórios do processo educativo, ou seja, o lado dos educandos como usuários e como produtores, e o lado dos “agentes da educação nas várias sociedades da história” (MANACORDA, 2010c, p. 17). Político, pois “[...] reflete as resistências conservadoras e as pressões inovadoras presentes no fato educativo e, afinal a relação dominantes-dominados” (MANACORDA, 2010c, p. 17). Partindo desse pressuposto,

[...] os aspectos cotidianos, técnicos e materiais dos processos da instrução (o lugar, os instrumentos, a organização e a própria relação pedagógica), pelo fato de estarem **ligados ao desenvolvimento produtivo, social e político**, assumem maior relevância. A própria didática, enfim, liberta-se de sua mesquinha especificidade e se configura como um reflexo das relações sociais mais gerais sobre a realidade específica adulto-adolescente, que se realiza dentro do limitado e técnico lugar que é a ‘escola’ (MANACORDA, 2010c, p. 17, grifo nosso).

Podemos afirmar, por exemplo, que quando encontramos na história da educação episódios de sadismo pedagógico – castigos físicos impostos aos

educandos que não se enquadram aos padrões de disciplina (comportamento) e aprendizagem, podemos compreender que não se trata apenas da responsabilidade de um grupo detentor do processo educativo, mas é resultado das relações sociais daquele momento histórico que, por sua vez, se manifesta como matizes de violência dentro da escola. Por isso, é relevante dizer que as relações educativas fazem parte do todo das relações sociais.

No que diz respeito às fontes, utiliza a literatura, não a literatura dos pedagogos, e sim a literatura dos literatos, visto que ela [...] pode fazer reviver as relações sociais reais e as opiniões generalizadas” (MANACORDA, 2010c, p. 17), pois o objetivo não é questionar a respeito das ideias pedagógicas em si, mas, sim, examinar “[...] o reflexo e o estímulo do real, compreender como de época em época o objetivo da educação e a relação educativa foram concebidos em função do fenômeno escola, verificar o prestígio concedido ou negado à figura do profissional da educação” (MANACORDA, 2010c, p. 17). Todavia, não falta a abordagem sobre o pensamento pedagógico como o de Platão ou de Comenius. Dentre as fontes utilizadas, o autor destaca que reuniu um imenso arquivo composto por coletâneas de leis e regulamentos, livros, atas, projetos, opúsculos, artigos, discursos, revistas e estatutos, porém, nem todos foram utilizados dado ao longo período pesquisado.

O conteúdo desenvolvido está dividido em dez capítulos, organizados sequencialmente: **Sociedade e Educação no Antigo Egito; A Educação na Grécia; A Educação em Roma; A Educação na Alta Idade Média; A Educação na Baixa Idade Média; A Educação no Trezentos e no Quatrocentos; A Educação no Quinhentos e no Seiscentos; A Educação no Setecentos; A Educação no Oitocentos; O Nosso século em direção ao ano 2000**, finalizando com a conclusão – **Mais que uma conclusão, uma despedida** (MANACORDA, 2010c). Trata-se de uma obra rica em detalhes e elaborações pertinentes ao conhecimento histórico. Dentre os dez capítulos elencados, nos deteremos à apresentação de dois, o capítulo I: **Sociedade e Educação no Antigo Egito** e o capítulo IX: **A Educação no oitocentos**, por entendermos que tais nos proporcionam um olhar privilegiado para compreendermos a dinâmica da proposta metodológica utilizada na elaboração dessa obra, ou seja, a relação trabalho e educação na constituição da história da educação que se desenvolve no tempo.

4.3.1 Capítulo I: Sociedade e Educação no Antigo Egito

O primeiro capítulo, **Sociedade e Educação no Antigo Egito**, destina-se à explicitação das características educativas vivenciadas no antigo Egito. O autor destaca que a educação era destinada estritamente aos filhos do grupo dominante (príncipe, rei, faraó, vizir) e predominantemente oral, encaminhada por meio de conselhos de pais para filhos ou conselhos do mestre escriba para o discípulo, transmitida de geração em geração. Evidencia a autoridade do adulto e a obediência inquestionável do jovem, o alinhamento ao bom comportamento (ético-comportamental) e a conservação da moral do poder. Voltada para o âmbito da oratória, se configurava na formação para a arte do falar bem e governar, ou para a formação do homem político, marca educativa que perdura por longo período na história da humanidade, contudo, com significativas mudanças no conteúdo e na forma (MANACORDA, 2010c).

O primeiro testemunho apresentado pelo autor data de 2654 a.C. e 2600 a.C. Trata-se do Ensino para Kagemni escrito pelo pai, o vizir do rei Uni, da 3ª dinastia. O segundo é o Ensino de Hergedef (Gedefor) – 2600 a.C. a 2400 a.C. – príncipe régio, filho do rei da 4ª dinastia – Quéops II e o terceiro é o Ensino de Ptahopep – vizir do rei Isefi, da 4ª dinastia – 2450 a.C., neste, em específico, há ensinamentos voltados para a formação do homem político que se resume em falar bem e ser obediente, como pode ser constatado a seguir:

O falar bem é, então, conteúdo e objetivo do ensinamento. Mas o que significa exatamente falar bem? Creio que seria totalmente errado considerá-lo em sentido estético-literário, e que, sem medo de forçar o texto, se possa afirmar que, pela primeira vez na história, nos encontramos perante a definição da oratória como arte política do comando ou, antecipando os termos de Quintiliano, perante uma verdadeira *institutio oratoria*, educação do orador ou do homem político. Entre Ptahhotep e Quintiliano passaram-se mais de dois milênios e meio, mais do que entre Quintiliano e nós; além disso, as civilizações egípcia e romana são muito diferentes entre si. Não obstante, acho que se pode legitimamente confirmar esta continuidade de princípio na formação das castas dirigentes nas sociedades antigas, e não somente naquelas. Encontraremos as confirmações disto no decorrer do estudo, mas devemos precisar agora que a continuidade e a afinidade não vão além deste objetivo proclamado, a saber, a formação do orador ou político, e que a inspiração e os conteúdos, a técnica e a situação serão profundamente diferentes de uma sociedade para a outra (MANACORDA, 2010c, p. 27 – itálico do autor).

Saber falar bem como técnica essencial para manter o domínio, obedecer como nexos de comandar, amar a esposa, formar um lar, se comportar bem são as características da formação do homem nesse período.

Em **A Idade Feudal: “novos charlatões”**, datada de um período entre 2000 a.C. a 2040 a.C., encontramos um novo elemento na formação. Trata-se da educação intelectual e educação física – prática de natação direcionada “[...] aos príncipes régios e a outros jovens nobres ou elevados entre os nobres” (MANACORDA 2010c, p. 31).

A escrita passa a ser valorizada na figura do escriba no período denominado por Manacorda como **O Médio Império** 2133 a.C. - 1786 a.C. Nesse período o escriba é “[...] alguém que se destaca perante todos os profissionais das demais artes, afirmando a superioridade” (MANACORDA, 2010c, p. 35), e exaltando o papel do registro por escrito. Desse modo, “[...] o sucesso social do escriba, assim como a sua sabedoria, está nos livros: e esta sabedoria agora tornou-se cultura, conhecimento, literatura, erudição [...] e a escola é o lugar onde se estuda nos livros para se tornar escriba” (MANACORDA, 2010c, p. 37).

No bojo das explicações sobre a valorização do escriba, o autor elenca as outras profissões existentes naquele momento histórico:

E segue a enumeração dos numerosos ofícios, uma das mais completas que chegou até nós (com exceção das *Onomástica*, que são posteriores): marceneiro, cortador de pedras, barbeiro, pastor, oleiro, pedreiro, jardineiro, camponês, tecelão, fabricante de flechas, carteiro, coletor de estrume ou canas, sapateiro, lavadeiro, caçador, pescador [...] (MANACORDA, 2010c, p. 39).

Para enumerar essa lista de profissões, lança mão da obra de Helmut Brunner, ***Altägyptische Erziehung*** (Educação egípcia antiga), de 1957, escrita em alemão. É importante destacar que Manacorda utiliza uma maneira peculiar de realizar suas referências, indica-as ao final da citação com uma abreviatura e número da página entre parênteses, como, por exemplo: (*Brun.* 13).

Notamos que, ao realizar o destaque sobre as profissões, Manacorda almejou evidenciar as relações de trabalho existentes naquele momento histórico, e explicitar o papel da escola na formação do escriba, profissão valorizada:

O ofício de escriba, portanto, consiste essencialmente em dar ordens e também em ser enviado como mensageiro, o que em geral significa transmitir ordens: uma função de evidente prestígio e autoridade, que pressupõe a aquisição de habilidades pela frequência a uma verdadeira escola, que não existe para os demais ofícios. Fora de uma escola, de fato, não é possível adquirir os conhecimentos técnicos da arte de falar própria dos funcionários, que consiste em se referir exatamente às coisas, sem acrescentar ou esquecer nada, falando a linguagem dos grandes. Para estas funções – em que ‘o indivíduo não se veste com roupa de trabalho’ -, o candidato se prepara, não com uma aprendizagem em que se observam e imitam, num procedimento espontâneo, os adultos que as exercem, como acontece com os outros ofícios, mas somente através de um processo institucionalizado que se realiza num local isolado, onde as crianças, não imitam diretamente os adultos que trabalham, mas aprendem a imitá-los; **este é o lugar que chamamos escola** (MANACORDA, 2010c, p. 39, grifo nosso).

Ao analisarmos a bibliografia que trata da valorização do escriba em detrimento de outras profissões, percebemos que o autor recorre a duas obras distintas, a primeira é uma obra literária e poética – antologia literária –, escrita por Edda Bresciani denominada **Letteratura e poesia dell’antico Egitto** (Literatura e poesia no antigo Egito, tradução nossa), de 1968 e a segunda, já mencionada, escrita por Helmut Brunner intitulada **Altägyptische Erziehung** (Educação egípcia antiga, tradução nossa), de 1957. São duas obras interessantes, a primeira por ser literatura e poesia, a segunda por ser um livro escrito em alemão, demonstrando que Manacorda valoriza as fontes literárias e não desiste de examinar obras escritas em outras línguas.

Em **O segundo período intermediário e o treinamento do guerreiro** (1785 a.C. a 1580 a.C.), encontramos a evidência do enaltecimento do livro como instrumento educativo e um peculiar princípio educativo, assim descrito: “[...] a educação deve ser severa ou permissiva, se baseada na autoridade do adulto ou nas aptidões naturais e nos interesses do jovem” (MANACORDA, 2010c, p. 41). Essa elaboração foi realizada a partir da análise de um testemunho dialogado entre pai e filho descritos em “*Ensino de Any ao filho Konshotept* (13ª dinastia)” (MANACORDA, 2010c, p. 41) que evidencia “[...] um debate ideal que depois se apresentará de várias maneiras no decorrer dos séculos, até se colocar no centro do debate pedagógico moderno” (MANACORDA, 2010c, p. 41).

Outro enfoque interessante centra-se “[...] na primeira infância, com os cuidados maternos que ela importa, a amamentação prolongada e os cuidados com

as necessidades fisiológicas da criança” (MANACORDA, 2010c, p. 43) e “[...] a separação da criança da mãe para frequentar a escola, que aparece cada vez mais claramente como uma instituição pública distinta da família” (MANACORDA, 2010c, p. 43).

O autor retoma o segundo aspecto da formação dos dirigentes, qual seja, “[...] a preparação física em vista da guerra” (MANACORDA, 2010c, p. 43), para tanto recorre ao início do Novo Império – 1552 a.C. a 1069 a.C. –, período do reinado de Ramsés ou segundo império tebano, 18^a – 20^a dinastias. Esclarece que esse momento histórico é “[...] posterior à invasão do Egito pelos misteriosos hicsos (e dos estranhos habiru, talvez os hebreus) e de sua expulsão ou êxodo, que sem dúvida exigiu do Egito um esforço militar específico” (MANACORDA, 2010c, p. 43). Logo, a motivação para o enfoque nesse novo aspecto formativo era a instrumentalização/treino/preparação para a guerra, por isso, amplia-se da natação para outras práticas esportivas, como podemos observar:

Vimos que para os nobres, e sobretudo no palácio do faraó, existia também uma educação física, especialmente a natação. Outros documentos, principalmente icônicos, comprovam outras atividades ginástico-esportivas ou militares: o tiro com arco, a corrida, a caça às feras (especialmente ao leão, reservada ao faraó) e a pesca, praticada e concebida como ‘caça aquática’ (MANACORDA, 2010c, p. 43).

O objetivo formativo das classes dominantes seria a educação física ao lado da educação oratória, ambas realizadas em local específico, a escola, um ambiente separado para o ensino dos adolescentes.

Em **O Novo Império: generalização e consolidação da escola**, permanece a valorização do escriba em detrimento das outras profissões/ofícios. Há evidências que o fazer do escriba se consolida como um trabalho leve, de liderança, diferente do trabalhador braçal do campo que manipula a enxada ao sol escaldante, isto é, em meio ao trabalho pesado, à fadiga física, o labor, por isso, encontramos a valorização da escola e da instrução intelectual. Segundo o autor,

Do Novo Império nos vieram testemunhos não somente sobre a educação físico-militar, mas também sobre a instrução intelectual. Podemos considerar esta época como a da generalização da escola, pois nos fornece uma quantidade considerável das chamadas coletâneas escolares, isto é, textos e cadernos de exercícios,

contendo hinos, orações, sentenças morais, além de sátiras de ofício e exaltações dos antigos escribas e do ofício do escriba. A tradição literária aparece como o grande patrimônio a ser assimilado e com que se identificar e os autores como o modelo perpétuo a ser reproduzido. Como sempre acontece na história, à criatividade segue-se a erudição [...] (MANACORDA, 2010c, p. 46).

Permanece a valorização do bem falar. Os castigos físicos – surras e reclusões – por má disciplina ou mau comportamento, aparecem no processo educativo dos jovens, seja por causa de bebidas, mulheres, farras ou ociosidade. Acrescenta-se, nesse contexto, o ensino da matemática na formação do escriba. Sobre isso o educador italiano cita o contido na “*Carta polêmica do escriba Hori ao escriba Amenemope (papiro Anastasi I)*” (MANACORDA, 2010c, p. 50). Vejamos suas considerações:

O escriba Hori, após ter exibido sua capacidade estilística, provoca o adversário a responder questões de matemática, geometria, geografia, engenharia e outras. Temos aqui um exemplo vivo da cultura técnica, e não mais sapiencial como outrora, que um escriba devia possuir. Todas as questões são muito concretas: cálculo das rações para os soldados, dos tijolos para construção de uma rampa, da mão-de-obra para o levantamento de um obelisco ou para o esvaziamento de um armazém, do abastecimento necessário para uma expedição para a Síria e, finalmente, informações sobre numerosas cidades estrangeiras (MANACORDA, 2010c, p. 50).

São, pois, os rudimentos de diversas profissões necessárias à administração estatal adquiridos na formação do escriba, ou seja, pelo processo educativo formal.

No período denominado como **O período demótico: testemunhos egípcios e gregos** (1069 a.C. a 333 a.C.), encontramos um novo objetivo educacional, diferente daquele até então enfatizado – o falar bem –, agora o foco está em como tratar os integrantes do grupo dominante, ou seja, como conviver na corte. Tais ensinamentos constituem-se em manuais ou regras a serem seguidas rigorosamente à luz da obediência e subordinação, “[...] trata-se não tanto de um manual do ‘político’, mas de um manual do ‘cortesão’, para uso de um jovem que, proveniente de classes subalternas, deve antes de tudo assimilar os costumes dos grandes e preparar-se para subordinação” (MANACORDA, 2010c, p. 52-53).

Outro elemento educativo que se firma é a matemática – aritmética –, contudo, os testemunhos dessa afirmativa não vêm exatamente do Egito, mas sim da Grécia, de Platão ao relatar seus conhecimentos sobre a educação egípcia se

reportando aos conteúdos ensinados às crianças egípcias do período 1069 a.C. a 333 a.C: “[...] comensurabilidade e inmensurabilidade das grandezas” (MANACORDA, 2010c, p. 54). O relato sobre esse ensinamento explicita uma didática lúdica, algo contestado por Manacorda ao reiterar que “[...] quanto aos conteúdos, Platão nos dá informações novas e aceitáveis, mas quanto à didática lúdica e centrada na criança, e quanto aos fins desta educação, os dados são imponderáveis e um tanto duvidosos” (MANACORDA, 2010c, p. 54). Embora perceba essa indeterminação, o autor ressalta que há possibilidade de afirmar certa ludicidade pedagógica egípcia:

Mas podemos dizer algo sobre o jogo infantil: o antigo Egito nos transmitiu, através dos achados arqueológicos, tanto brinquedos como representações de jogos; junto com as fontes literárias apresentadas e os testemunhos iconográficos, eles podem constituir uma preciosa fonte de informação sobre os aspectos concretos da educação (MANACORDA, 2010c, p. 55).

Esses testemunhos nos levam a entender que o jogo faz parte da vida humana em sociedade⁵⁷.

Ao que tudo indica, a educação egípcia era destinada exclusivamente às castas dominantes, ficando excluídos desse processo um grande contingente populacional. Aos que exerciam uma atividade ou arte, o ensino era transmitido pelos pais, logo, seria a formação dos filhos para praticar o mesmo ofício deles. No entanto, o autor nos alerta que existia um outro grupo de indivíduos que não praticavam os ofícios, para os quais não havia qualquer tipo de educação. Portanto, uma relevante marca histórica de exclusão que a humanidade carrega como herança através dos séculos.

Nessa apresentação, percebemos que o autor buscou evidenciar a relação entre trabalho e educação nas propostas educativas do antigo Egito, vejamos agora como ele realiza essa abordagem em Educação no Oitocentos.

4.3.2 Capítulo IX: A Educação no Oitocentos

⁵⁷ Em seus últimos anos de vida, Manacorda se dedicou à escrita de muitas páginas sobre o esporte. Esse trabalho foi publicado postumamente, em 2016 com o nome: *Diana e le Muse: tre millenni di sport nella letteratura; a cura di Rosella Frasca et al. Vol. 1: Grecia e a Roma* (MANACORDA, 2016).

O capítulo IX, intitulado **A Educação no Oitocentos**, está dividido em duas partes: **A primeira metade do século** e **A segunda metade do século** (MANACORDA, 2010c).

A primeira abrange as discussões sobre **A revolução industrial e a instrução; A utopia socialista; Restauração e novos fermentos; A batalha pedagógica: a) As escolas infantis, b) As escolas elementares, c) As escolas técnicas e a universidade; renascimento da educação física** (MANACORDA, 2010c).

A segunda parte aborda questões sobre **Revoluções burguesas e reforma da instrução; As resistências da Igreja católica; O marxismo e os problemas educativos; Novos fermentos: a contribuição das mulheres; A escola norte-americana** (MANACORDA, 2010c).

Em **A primeira metade do século**, Manacorda posiciona o leitor em relação ao que foi tratado no capítulo anterior, ou seja, **A Educação no Setecentos**, e enfaticamente expressa que

[...] se considerarmos as conquistas ideais burguesas revolucionárias (liberal-democrática) durante o Setecentos no que diz respeito à instrução, podemos sintetizá-las em poucas palavras: universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade e, finalmente renovação cultural e primeira assunção do problema trabalho (MANACORDA, 2010c, p. 325).

Atento ao movimento histórico, relaciona os avanços revolucionários do período como sendo constituído a princípio pela revolução burguesa seguido da revolução proletária, ao passo que esclarece que é significativa a assunção do proletário nos rumos da sociedade moderna. Isso, porque “[...] ao lado da burguesia, até agora protagonista da história moderna, surge uma **força antagônica** que a própria burguesia suscita e sem a qual não pode subsistir: é o moderno proletariado industrial” (MANACORDA, 2010c, p. 326, grifo nosso). Essa força antagônica que surge no seio da revolução burguesa, representada na figura do proletariado, isto é, no trabalhador, subalterno, não dirigente, não proprietário dos meios de produção, aliás, proprietário apenas de sua força de trabalho, tornando ele próprio a mercadoria, exerce relevante tensão na organização da sociedade, logo, “[...] tudo isso tem para a cultura e a instrução pelo menos a mesma importância que, no início da Idade Moderna, teve a substituição pela burguesia do clero e da nobreza da

idade feudal” (MANACORDA, 2010c, p. 326), por isso é pertinente adentrar a esses espaços para compreender a dinâmica educativa do período, e Manacorda o faz com a precisão didática necessária à sua compreensão crítica.

O autor inicia a discussão tratando da **revolução industrial e a instrução**. Apresenta uma síntese histórica sobre como se deu o processo de transformação do modo de produção que reverberou na constituição da Idade Moderna:

Após o prevaecimento da produção artesanal individual (ou de pequenos grupos de iguais), que se realizava nas oficinas associadas às respectivas corporações de artes e ofícios, passa-se a uma fase de iniciativa do mercador capitalista que, esquivando-se às corporações, destina a matéria-prima e o processo produtivo a indivíduos dispersos e não-associados, mas controlados por ele. O movimento sucessivo é o da chamada cooperação simples, onde, sob novas relações de propriedade e concentrando numa só oficina os artesãos antes dispersos, o modo de **trabalhar** permanece essencialmente o mesmo. Em um momento posterior, da cooperação simples passa-se para a manufatura, com a qual se efetua uma primeira **divisão do trabalho**, ou melhor, de rotinas operativas, dentro de cada setor de produção e de cada estabelecimento, através do qual cada **trabalhador** realiza agora somente uma parte do processo produtivo completo da sua ‘arte’. Por último, devido à crescente intervenção da **ciência** como força produtiva, passa-se ao sistema de fábrica e da indústria baseada nas máquinas, em que a força produtiva não é mais dada pelo homem, mas pela água dos rios, primeiro, e pelo carvão mineral, em seguida; e a máquina realiza as operações do homem, já reduzido a um simples acessório da máquina (MANACORDA, 2010c, p. 326-327, grifo nosso).

A divisão social do trabalho incitou uma mudança na sociedade que se manifestou na migração do campo para cidade, das oficinas às fábricas, fomentando transformações culturais, conflitos sociais e revoluções morais nunca vistos (MANACORDA, 2010c). Essa efervescência econômica, produtiva, cultural e moral evidenciou uma crise na relação trabalho e instrução uma vez que “[...] a revolução industrial muda também as condições e as exigências da formação humana” (MANACORDA, 2010c, p. 327).

Acontece, de fato, que o desenvolvimento industrial, tornando possível pela acumulação de grandes capitais, graças à exploração dos novos continentes descobertos, e de grandes conhecimentos científicos voltados não somente para o saber, mas também para o fazer, traduz-se, do ponto de vista do artesão das corporações, num longo e inexorável processo de expropriação. Ao entrar na fábrica e ao deixar sua oficina, o ex-artesão está formalmente livre, como o capitalista, também dos velhos laços corporativos; mas,

simultaneamente, foi liberado de toda a sua propriedade e transformado em um moderno proletário. Não possui mais nada: nem o lugar de trabalho, nem a matéria-prima, nem os instrumentos de produção, nem a capacidade de desenvolver sozinho o processo produtivo integral, nem o produto do seu trabalho, nem a possibilidade de vendê-lo no mercado. Ao entrar na fábrica, que tem na ciência moderna sua maior força produtiva, ele foi expropriado também da sua pequena ciência, inerente ao seu trabalho; esta pertence a outros e não lhe serve para mais nada e com ela perdeu, apesar de tê-lo defendido até o fim, aquele treinamento teórico-prático que, anteriormente, o levava ao domínio de todas as suas capacidades produtivas: o aprendizado (MANACORDA, 2010c, p. 327-238).

O aprendizado ou a instrução das massas que, até então, se dava no processo produtivo artesanal, entra em crise, pois, esse processo artesanal perdeu espaço para produção industrial realizado nas fábricas. A princípio, esse problema não encontra uma solução imediata, conforme sinaliza o educador marxista: “[...] os trabalhadores perdem sua antiga instrução e na fábrica só adquirem ignorância” (MANACORDA, 2010c, p. 328). Nesse sentido, o problema da instrução ressurgue quando a

[...] evolução da ‘moderníssima ciência da tecnologia’ leva a uma substituição cada vez mais rápida dos instrumentos e dos processos produtivos, portanto, impõe-se o problema de que as massas operárias não se fossilizem nas operações repetitivas das máquinas obsoletas, mas que estejam disponíveis às mudanças tecnológicas, de modo que não se deva sempre recorrer a novos exércitos de trabalhadores mantidos de reserva: isto seria um grande desperdício de forças produtivas (MANACORDA, 2010c, p. 328).

Assim, para atender às novas exigências produtivas das fábricas, urge a necessidade de enfrentar “[...] o problema das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico-profissional” (MANACORDA, 2010c, p. 328). A solução para esse problema percorreu dois caminhos distintos: ou se reproduzia nas fábricas o método de aprendizagem por imitação e observação do fazer do outro trabalhador, ou se criava várias escolas “[...] não só *sermocinales*, mas *reales*, isto é, de coisas, de ciências naturais: em suma, escolas científicas, técnicas e profissionais” (MANACORDA, 2010c, p. 329).

Manacorda exemplifica o pensamento pedagógico afluído no período, destacando que, como em outros momentos vivenciados pela humanidade, também vivenciou uma nova onda de utopias educativas, nesse caso, relacionadas às

revoluções industriais e políticas. Argumenta que “[...] todas, de fato, partem da divisão do trabalho na fábrica, da condição dos operários, da oposição entre trabalho intelectual e trabalho manual” (MANACORDA, 2010c, p. 329) com o objetivo de formar para um “[...] ideal de perfeição humana ou pelo menos para um desenvolvimento das individualidades” (MANACORDA, 2010c, p. 329).

Partindo disso, expõe **A utopia socialista**, citando, por exemplo, a contribuição de Fourier que se inspira em Rousseau na perspectiva de uma educação que valoriza a espontaneidade, pautada na individualidade da criança. Da mesma maneira, elenca Etienne Cabet que propõe uma instrução elementar geral e, a partir dela, uma instrução especializada teórico-prática. Finaliza apresentando a proposta de Robert Owen, que propõe uma educação que mantenha relação direta e concreta com o trabalho, com vistas à formação integral do homem. Para o autor, a proposta de Owen “[...] é a mais iluminada das utopias socialistas da primeira metade do Oitocentos e foi testada *in vitro* através de uma experiência prática que, embora destinada à falência não passou sem deixar traços nas experiências sociais sucessivas” (MANACORDA, 2010c, p. 331-332). Sobre a elaboração de Owen enfatiza:

Aquilo que mais o diferencia das correntes de pensamento utópico do tipo de Fourier, além da crítica e da rejeição da divisão industrial do trabalho, são: a sua insistência em considerar a ‘classe operária’ ou ‘trabalhadora’ como um todo; sua valorização não tanto das presumidas faculdades naturais de cada indivíduo, mas das exigências gerais humanas, que só a educação pode estimular ao máximo em cada um; a sua consideração da divisão do trabalho não como via pacífica para o desenvolvimento das diferentes individualidades, mas como dado contraditório a ser superado. A procura desta superação caracterizará o socialismo não mais ‘utópico’, mas ‘científico’, de Marx (MANACORDA, 2010c, p. 332).

Ampliando os horizontes de análises do Oitocentos, Manacorda não apenas privilegia a relação direta entre trabalho e educação ilustrada na apresentação da utopia socialista, mas avança em análises sobre o pensamento pedagógico didático metodológico, que da mesma maneira está intrinsecamente relacionado ao avanço do processo produtivo, ou melhor, do trabalho, como podemos perceber em suas palavras:

O problema do método ou da didática é o fastidioso problema pedagógico deste século e suas soluções não são isentas de pedanteria, também nos maiores autores: mas como não ver que este é o problema real, decorrência inevitável da evolução histórica? Desde o momento em que a instrução tende, embora lentamente, a universalizar-se e a laicizar-se, mudando destinatários, especialistas, conteúdos e objetivos, o 'como ensinar' (até as coisas mais tradicionais, como a preparação 'instrumental' ou 'formal' de ler, escrever e fazer contas) assume proporções gigantescas e formas novas; tanto mais se o problema do método se entrelaça com o problema dos novos conteúdos da instrução 'concreta', que surgem com o próprio progresso das ciências e com sua relativa aplicação prática (MANACORDA, 2010c, p. 338).

Percebemos que o educador italiano busca esclarecer que a sociedade mudou em decorrência da mudança efetivada no processo produtivo, por isso, os desafios pedagógicos encontrados no interior da escola se ampliaram à medida que um número maior de crianças nela entrou. O que um dia foi restrito a um grupo específico – os dirigentes – naquele momento, passava a ser estendido, ampliado a outro grupo – os dirigidos – portanto, despontava uma significativa mudança em relação à maneira de ensinar. Dessa forma, dois novos fatos surgem na Inglaterra industrializada: o ensino mútuo e as escolas infantis, o que reverbera em novas frentes de discussão sobre os problemas organizacionais e didáticos e “[...] estas encontram a oposição da Igreja católica oficial” (MANACORDA, 2010c, p. 338).

Sobre as escolas infantis, atribui a Robert Owen (1771-1858), na Escócia, a iniciativa de sua institucionalização realizada no Instituto para Formação do Caráter Juvenil. “Esse instituto é considerado o início da escola moderna da infância, a *Infant's school*” (MANACORDA, 2010c, p. 339). A exemplo de Owen, James Buchanan (1791-1898) lançou em Londres a *Infant's school* com apoio da igreja anglicana, e na Itália – 16 anos depois de Owen – Ferrante Aporti (1791-1858) instituiu em Cremona o primeiro asilo infantil, a princípio destinado aos abastados, mas, considerando ser necessário estender aos pobres.

Embora Manacorda destaque Owen, Buchanan e Aporti como inauguradores das escolas infantis, atribuiu ao alemão Friedrich Froebel (1782-1852) a reputação de dar vida a esse novo movimento educativo trilhado a partir de sua experiência junto ao **Instituto para Educação do Instinto de Atividade nas Crianças e nos Adolescentes**, fundado em 1837 (MANACORDA, 2010c). Em Froebel, é possível encontrar a filosofia clássica alemã combinada ao cristianismo, visto que, em sua concepção, a escola é lugar de educar para a religiosidade cristã e para o trabalho já

na primeira formação, melhor dizendo, na infância (MANACORDA, 2010c). Para desenvolver esse propósito, impulsionou o método didático lúdico baseado no princípio ativo, relacionando trabalho ao jogo.

Mas o trabalho, a atividade autônoma, na criança, é o jogo; e é necessário apresentar materiais para ajudá-la e favorecê-la. Estes materiais são os famosos presentes ou dons: a esfera, o cubo variamente subdividido, os pauzinhos, os mosaicos, que se tornam a base didática do seu 'jardim de infância' (MANACORDA, 2010c, p. 343).

O sucesso dessa inovação didática contida nos materiais e métodos foi rápida e duradoura, fazendo com que se tornassem autônomos, ou seja, utilizados “[...] independentemente das míticas intenções de seu inventor” (MANACORDA, 2010c, p. 343), isso significa que também foram adotados nos formatos de uma educação completamente laica.

Sobre o ensino mútuo, despontou como método pedagógico destinado à instrução elementar popular ao lado do método de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) em um cenário que colocava o problema da instrução para o povo. Assim, ensinar o trabalhador/operário a ler, a escrever e a fazer contas ainda permanecia no terreno de disputas entre conservadores e progressistas. Entretanto, o movimento da história impulsionará mudanças significativas nos processos educativos encontrados na institucionalização de escolas técnicas para atender a demanda produtiva, alterará o formato da universidade à luz da formação do novo homem destinado à nova sociedade que caminha para sua consolidação⁵⁸.

Deste modo, em relação ao mundo educacional moderno é possível dizer que

[...] em todos os países europeus, de vários modos e em ritmos diferentes, se discutia, se legisferava, se trabalhava para criar escolas. Enquanto vai desaparecendo o tradicional aprendizado na oficina artesanal, controlado pelas corporações de artes e ofícios (na Inglaterra foi criado por lei em 1381 e, por lei, abolido em 1814), a instituição escola vai atingindo todas as classes produtoras, recebendo novos conteúdos científicos e técnicos. Com base nesses conteúdos renova-se também a universidade, na qual as ciências matemáticas e naturais acabam separando-se definitivamente da velha matriz das artes liberais, onde se situavam durante milênios como *philosophia naturalis* ou *phisica*, e constituindo-se como um

⁵⁸ Manacorda trata do ensino mútuo e de J. H. Pestalozzi no Capítulo VIII – A educação no Setecentos do livro **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias** (MANACORDA, 2010c).

corpo ou faculdade em si, destinado a tornar-se cada vez mais complexo. Ao lado das universidades surgem as escolas superiores de engenharia. O renascimento da universidade, do qual a história da universidade alemã, reformada por Humboldt, é um exemplo típico, consiste no fim do seu caráter abstrato e universalístico e na assunção de todo um conjunto diferenciado de especializações (MANACORDA, 2010c, p. 348).

Por fim, nessa primeira parte, Manacorda destaca a introdução, ou o renascimento da educação física nas escolas como um “[...] fato inovador, laico, enquanto valoriza o físico, e democrático e coloca o homem à disposição de si mesmo” (MANACORDA, 2010c, p. 349).

Na segunda parte, que trata da segunda metade do século, inicia suas reflexões ocupando-se de falar sobre a expansão da educação estatal na Itália iniciada no Reino da Sardenha, com a lei Casati, aprovada em 13 de novembro de 1859 (MANACORDA, 2010c). Na sequência, expõe a resistência da Igreja católica, que não renuncia à educação dos jovens e se põe mais alerta e incisiva contra a insurreição do comunismo e do socialismo. De forma direta: “[...] após a revolução de 1848-49, na qual apareceu por um momento envolvido, Pio IX renova as condenações contra as Sociedades Bíblicas, o socialismo e o comunismo, excluindo toda liberdade de imprensa” (MANACORDA, 2010c, p. 353) e convoca o clero a ficar atento, com olhos de vigia, a todas as escolas públicas e privadas para que o conteúdo ministrado esteja em consonância com os preceitos católicos. Buscou evidenciar a veemente oposição entre Igreja católica e Estado moderno:

Assim, Estado moderno e Igreja católica aparecem ainda em duas frentes totalmente opostas, especialmente no que se refere ao delicado tema da educação da juventude, que a Igreja continua considerando sua função exclusiva. Mas será o próprio Leão XIII, na citada encíclica *Rerum Novarum* (1891), que começará a assumir concretamente alguns princípios do mundo moderno, objetivando talvez uma aproximação com as correntes liberais, mas certamente para evitar um avanço mais temível do socialismo (MANACORDA, 2010c, p. 355).

Embora seja relevante adentrar à efervescência da ação da Igreja Católica em relação à hegemonia educacional moderna, o ponto mais interessante dessa parte está contido no item **O marxismo e os problemas educativos**. Aqui, Manacorda tece uma ousada interpretação sobre o socialismo marxista, ao afirmar que este, ao contrário do socialismo utópico, “[...] apresenta-se como o antagonista

e, ao mesmo tempo, o herdeiro de toda a tradição burguesa; nele não há nada daquelas tentações negativas, própria do democratismo do pequeno burguês e do anarquista” (MANACORDA, 2010c, p. 357). Dessa maneira, no socialismo marxista não há a necessidade de destruir tudo que advém do capital, inclusive a cultura, pelo contrário,

[...] encontramos nele uma avaliação crítica e consciente da ‘função civilizadora do capital’. Tal é considerada por Marx também aquela que poderia ser chamada a ‘pedagogia social’ do capital, isto é, a ação histórica desenvolvida por ele na fábrica para disciplinar o trabalho e, até, para educar para o sobretrabalho: este tempo de trabalho excedente às necessidades vitais do operário, que na sociedade capitalista é destinado a aumentar o capital, **pode e deve tornar-se tempo de trabalho e crescimento intelectual destinado a aumentar a riqueza social**, a atender às necessidades superiores de todos os homens (MANACORDA, 2010c, p. 357, grifo nosso).

Visto assim, se o sobretrabalho for utilizado para esse fim – atender às necessidades superiores de todos os homens –, será possível pensar efetivamente em uma formação humana omnilateral. Lembramos que a tese sobre a formação omnilateral foi trabalhada nos livros **Marx e a Pedagogia Moderna** e **Karl Marx e a Liberdade**.

Suas análises sobre marxismo e educação avançam e acrescentam um componente crítico analítico sobre o posicionamento do socialismo marxista em relação às conquistas burguesas. Assim pondera:

O marxismo não rejeita, mas assume todas as conquistas ideais e práticas da burguesia no campo da instrução, já mencionadas: universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural, assunção da temática trabalho, como também a compreensão dos aspectos literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico. O que o marxismo acrescenta de próprio é, além de uma dura **crítica à burguesia pela incapacidade** de realizar estes seus programas, uma assunção mais radical e consequente destas premissas e uma concepção mais orgânica da união instrução-trabalho na perspectiva oweniana de uma formação total de todos os homens (MANACORDA, 2010c, p. 357, grifo nosso).

Nesse ponto, o autor retoma didaticamente o contido em sua obra **Marx e a Pedagogia Moderna**, e destaca, por exemplo, o conteúdo do **Manifesto comunista (1848)** e das **Instruções aos delegados ao I Congresso da Internacional dos Trabalhadores (1866)**, a fim de evidenciar o que seria a formação omnilateral

proposta por Marx, que versa sobre a formação intelectual, física e tecnológica à luz dos fundamentos científicos empregados no trabalho produtivo e faz um pertinente alerta:

É preciso esclarecer logo que ele não pensa absolutamente numa instrução profissional de crianças destinadas a funções subalternas nem numa instrução pluriprofissional ou 'instrução profissional universal'; esta, de fato, lhe parece 'uma proposta predileta dos burgueses' que, longe de resolver os problemas da formação do homem, não resolve sequer os problemas do mercado de trabalho. Sua concepção da instrução é delineada numa forma explícita e detalhada nas Instruções aos delegados ao I Congresso Internacional dos Trabalhadores, que se realizou em Genebra, em setembro de 1866, aqui, após ter aceito, sem sentimentalismo, a tendência da indústria ao introduzir na produção a colaboração de crianças e adolescentes de ambos os sexos, desde que isso aconteça de modo adequado às forças infantis, e após ter afirmado que, a partir dos nove anos, cada um deve participar do trabalho produtivo e trabalhar não somente com o cérebro mas também com as mãos (MANACORDA, 2010c, p. 358).

É importante destacar que, em nossa pesquisa, percebemos que esses argumentos são retomados frequentemente por Manacorda, ao ser incitado a falar sobre a formação omnilateral. Não se trata, pois, de uma formação para pluriprofissões ou politecnia, visto que essa é a formação predileta dos burgueses, mas, sim de uma formação tecnológica em consonância com o desenvolvimento científico da sociedade, isto é, "[...] um conhecimento da totalidade das ciências, como as capacidades práticas em todas as atividades produtivas" (MANACORDA, 2010c, p. 359).

Para atingir os objetivos da formação omnilateral delineada na união entre educação e trabalho industrial, há a exigência de estabelecer uma "[...] concepção severa da relação pedagógica e rejeição, quer 'de toda reminiscência romântica anti-industrial', quer de toda didática baseada no jogo e em 'outras atividades estúpidas'" (MANACORDA, 2010c, p. 359).

Outro aspecto a ser considerado no bojo da acepção educacional marxista consiste em firmar que a educação pode ser estatal (financiada pelo Estado) mas, não deve sofrer a interferência pedagógica ou controle do Estado ou da Igreja.

Tendo em vista o defendido até o momento, finaliza sua exposição sobre a educação socialista que despontou nos oitocentos com a seguinte afirmativa:

A emancipação é, então, simultaneamente da Igreja e do Estado. Com estas teses e exigências o socialismo apresentava-se no palco da história, inicialmente com os utopistas, que contrapõem às contradições da realidade soluções totalmente abstratas, elucubrações ideais e tentativas de mentes solitárias, e em seguida com Marx, que procura deduzir rigorosamente do agravamento das mesmas contradições a demolição da antiga realidade social, destruidora dos indivíduos, e a constituição de uma realidade social nova, formadora de 'uma totalidade de indivíduos totalmente desenvolvidos' (MANACORDA, 2010c, p. 360).

Eis o objetivo da educação marxista. Formar homens totalmente desenvolvidos, e a socialização desse objetivo pode ser constantemente encontrado nos textos de Manacorda, em livros, artigos, palestras ou entrevistas. Notamos que a qualquer chance de falar sobre marxismo e educação, o educador italiano falou sobre a formação omnilateral com entusiasmo e esperança de sua consolidação, se não no presente, ao menos no futuro.

O capítulo ainda tratou de mais três temas: **Novos fermentos: a contribuição das mulheres; Nascimento da escola Nova e A escola norte-americana**. Vejamos, pois, a essência de cada um deles.

Em **Novos fermentos: a contribuição das mulheres**, ressalta que em meio à expansão da educação nos países mais desenvolvidos, ainda se presenciava a dualidade histórica sintetizada em sólida formação clássica para as classes dirigentes e formação profissional instrumental ou técnica para os subalternos e sem investimento adequado do Estado. Cita a contribuição de três mulheres: a primeira é a sobrinha de Froebel, a baronesa Berra von Marenholtz Bülow (1810-1893), considerada sua discípula, que, após 8 anos da morte de Froebel, quando as escolas froebelianas foram reabertas, escreve uma obra de “[...] difusão de suas ideias e de multiplicação dos *Kindergarten* em todos os países (MANACORDA, 2010c, p. 362). A outra é Emily Bliss Gould (1825-1875), que “[...] pensava numa educação do povo voltada a contrastar a influência exercida pelas famílias populares” (MANACORDA, 2010c, p. 362). De maneira diferente, cita a russa de nascimento Helena Raffalovich Comparetti (1842-1918), que pensou uma educação para o povo, tipicamente laica pautada na “[...] gratuidade, bolsas de estudo, laicidade, métodos modernos baseados no trabalho” (MANACORDA, 2010c, p. 363) e, de modo especial, à emancipação das mulheres subalternas.

Já em o **Nascimento da escola nova**, Manacorda ressalta a introdução de dois componentes à pedagogia moderna, a saber: a psicologia infantil e o trabalho. Contextualiza historicamente essa dinâmica educativa, apontando que

A relação educação-sociedade contém dois aspectos fundamentais na prática e na reflexão pedagógica moderna: o primeiro é a presença do trabalho no processo da instrução técnico-profissional, que agora tende para todos a realizar-se no lugar separado 'escola', em vez do aprendizado no trabalho, realizado junto aos adultos; o segundo é descoberta da psicologia infantil com suas exigências 'ativas'. Estes dois aspectos têm entre si relações mais profundas do que possa parecer a uma primeira consideração, embora na prática essas duas exigências pedagógicas sejam divergentes, como já vimos. Estes dois aspectos disputam o grande e variado movimento de renovação pedagógica que se desenvolve entre o fim do Oitocentos e início do Novecentos, na Europa e na América (MANACORDA, 2010c, p. 367).

Nesse contexto, o autor explica que o trabalho entra no campo da educação por dois caminhos diferentes, mas que confluem para o mesmo objetivo formativo, qual seja, formar o homem capaz de produzir ativamente. O primeiro caminho está pautado diretamente na revolução industrial, isto é, no “[...] desenvolvimento objetivo das capacidades produtivas sociais” (MANACORDA, 2010c, p. 367), no qual é imprescindível formar homens capazes de produzir ao nível das máquinas; há, portanto, a exigência de colocar algo novo no processo educativo e é essencial instituir domínios modernos. O segundo caminho versa sobre a recente descoberta da criança e a exaltação de sua espontaneidade, por isso, parte da “[...] necessidade de aderir à evolução de sua psique, solicitando a educação sensório-motora e intelectual através de formas adequadas, do jogo, da livre atividade, do desenvolvimento afetivo, da socialização (MANACORDA, 2010c, p. 367).

Uma das características da Escola Nova é que, na maioria das vezes, são sediadas nos campos, em meio aos bosques e equipadas com material didático diverso, dentre eles, instrumentos de laboratório. Nessas escolas, “[...] a espontaneidade, o jogo e o trabalho são elementos educativos sempre presentes: é por isso que depois foram chamadas de 'ativas'” (MANACORDA, 2010c, p. 367). A didática é baseada no autogoverno da criança aliado ao espírito de cooperação, “[...] onde se procura ao máximo respeitar e estimular a personalidade da criança” (MANACORDA, 2010c, p. 368). Dessa maneira, conhecimentos sobre a psicologia são essenciais ao trabalho pedagógico. O autor cita alguns representantes desta

tendência: Lev Tolstói (1928-1910), Wilhelm Wundt (1832-1920) e os médicos Jean-Ovide Décroly (1871-1932) e, na Itália, Maria Montessori (1870-1952), ao lado de Giuseppe Lombardo-Radice (1879-1938). Inspiradas em Rousseau, pautadas no trabalho e na psicologia, essas escolas se multiplicaram em diversos países da Europa e da América.

Sobre **A escola norte-americana**, inicia dizendo que “[...] não obstante estas tentativas de inovação, a escola na Europa continuava sendo, no seu conjunto, a velha escola livresca, verbalista e autoritária” (MANACORDA, 2010c, p. 370) à semelhança da escola tradicional. Acrescenta que “[...] a escola norte-americana conhecia um grande desenvolvimento e mostrava uma nova inspiração, um pouco semelhante à escola ativa europeia, a ponto de aparecer como um modelo” (MANACORDA, 2010c p. 371). Essa nova inspiração, sinteticamente pode ser caracterizada como o incremento da moralidade do trabalho, ou seja, no exercício prático da “[...] relação educação-trabalho, cultura-produção” (MANACORDA, 2010c, p. 372). Nesse sentido, o autor elucida que se trata de “[...] ideologias e iniciativas relacionáveis com uma ascensão liberal-democrática” (MANACORDA, 2010c, p. 372), e encerra suas análises do Oitocentos realizando um convite para o leitor adentrar ao século XX.

4.3.3 Considerações finais sobre a obra

A partir do que foi exposto sobre o conteúdo da obra **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**, compreendemos que a categoria trabalho foi o norte metodológico ou o *filo rosso* (filo vermelho) que sustentou sua elaboração e, por isso, a obra representa um relevante subsídio teórico para se compreender a dinâmica da educação em suas múltiplas determinações através dos séculos, ou, melhor dizendo, compreendê-la em sua totalidade.

Paolo Nosella expõe que a característica essencial deste livro é “[...] falar de educação olhando para toda a sociedade, ou seja, transformando o específico espaço de uma atividade humana na janela para compreensão dos grandes encontros e desencontros das civilizações (NOSELLA, 2010b, p. 10). Alcançar esse resultado só “[...] foi possível porque Manacorda, marxista investigativo de renome internacional, sabe que o mesmo fio vermelho (*filo rosso*), o trabalho, costura as diferentes formas de educação” (NOSELLA, 2010b, p. 10), não apenas a educação,

mas também, “[...] as diferentes formas de vida humana, isto é, o conjunto da história” (NOSELLA, 2010b, p. 10).

Na conclusão do livro, o autor faz uma breve apresentação da essência analisada ao longo dos séculos, destaca o papel da relação trabalho e educação nas diversas fases históricas. Inicia se reportando ao antigo Egito, passa pela Grécia, Roma, Idade Média e pelos séculos intermediários entre idade medieval e moderna, percorre os Quinhentos, os Seiscentos e os Setecentos. Nos Setecentos, afirma: “[...] o **nascimento da escola pública** e contextual ao da **fábrica** e comporta grandes mudanças na vida social dos indivíduos” (MANACORDA, 2010c, p. 431, grifo nosso). A partir desse momento, inicia a construção da escola como a conhecemos e é exposta com afinco nos Oitocentos e Novecentos. Nesse processo, as contradições educativas surgem em grande medida e intensidade, e o educador italiano oxigena os pensamentos do leitor ao dizer que o horizonte educativo para o futuro versa sobre a “[...] exigência de uma escola que, de lugar de separação e de **privações**, se transforme num lugar e numa época de **plenitude de vida**” (MANACORDA, 2010c, p. 432, grifo nosso) e para alcançar esse objetivo precisamos ter em mente que “nenhuma **batalha pedagógica** pode ser separada da **batalha política e social**” (MANACORDA, 2010c, p. 432, grifo nosso). Nesse intuito, suas últimas ponderações são:

Considerando que, enquanto cada animal é, por sua natureza, logo e sempre unilateralmente si mesmo (a pulga é logo, sempre pulga, o pássaro, pássaro, e o cachorro, cachorro, seja qual for o destino que a sua breve vida lhe reserva), somente o homem quebrou os vínculos da unilateralidade natural e inventou sua possibilidade de tornar-se outro e melhor, e até unilateral; considerando, outrossim, que esta possibilidade, dada apenas pela vida em sociedade, foi até agora negada pela própria sociedade à maioria, ou melhor, negada a todos em menor ou maior grau, o imperativo categórico da educação do homem pode ser assim enunciado: *Apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o com todo empenho em qualquer parte do mundo para que se torne omnilateral* (MANACORDA, 2010c, p. 432 – grifo do autor).

Compreendemos que a socialização da perspectiva da formação do homem plenamente desenvolvido ou omnilateral se entrelaça com a perspectiva da transformação social, por isso deve ser perseguida ou almejada por todos os homens indistintamente, e Manacorda soube desenvolver essa tese de maneira

esplêndida em suas obras, não apenas nessa, mas em todas as publicadas no Brasil.

Por último, vale relatar que destacados historiadores da educação utilizam essa obra em suas referências bibliográficas como, por exemplo, o historiador da educação italiano Franco Cambi, ao escrever seu livro sobre **História da Pedagogia**, e a historiadora da educação brasileira Marisa Bittar, em sua obra didática **História da Educação: da antiguidade à época contemporânea - Coleção UAB-UFSCar**, 2009 (CAMBI, 1999; BITTAR, 2009).

Especificamente sobre a obra de Cambi, percebemos que, nas passagens que tratou sobre **Egito e Mesopotâmia; Os grandes teóricos: Sócrates, Platão, Isócrates, Aristóteles; A escola, o trabalho, as corporações; O humanismo italiano como renovação educativa e pedagógica; Figuras e modelos da pedagogia humanista italiana; As escolas do humanismo; A pedagogia cristã e o personalismo; Guerra Fria e pedagógica** (CAMBI, 1999), citou diretamente o livro *História da Educação*, de Manacorda.

Da mesma maneira, Cambi tributa a Manacorda (dentre outros autores) a interpretação sobre marxismo e educação em Marx e Gramsci na Itália ao tratar dos **Modelos de pedagogia marxista (1900-1945); Totalitarismo e educação na Itália, na Alemanha e na URSS e Guerra Fria e Pedagogia** (CAMBI, 1999). Na parte que abordou a discussão sobre a **Guerra Fria e Pedagogia**, o autor menciona o movimento da educação na Europa e se reporta ao papel do Partido Comunista Italiano – representado por intelectuais e militantes – iniciado nos anos de 1950 no encaminhamento da reforma orgânica da educação pautada nas elaborações de Marx e Gramsci e seus intérpretes, dentre eles Mario Alighiero Manacorda, que se efetivou nos anos de 1970. De forma direta:

Na trilha da lição gramsciana, o PCI começou, nos anos 50 e depois nos anos 60 e 70, a elaborar uma reforma orgânica da escola (média: cuja 'proposta' de reforma foi apresentada em 1959; secundária superior: cuja 'proposta' foi elaborada em 1971; depois, intervenções na escola maternal e elementar, assim como na universidade), destinada a realizar uma maior difusão da cultura e uma gestão mais democrática da própria escola; como também a fixar a autonomia e a especificidade da orientação pedagógica marxista, através de uma polêmica cerrada com os representantes do 'ativismo' e uma reconstrução da tradição pedagógica de Marx a Gramsci, da qual foi intérprete, entre outros, **Mario Alighiero Manacorda (1914)**. Através desse trabalho no terreno teórico e

prático, o PCI levou avante um projeto de hegemonia também no terreno escolar e pedagógico, que, especialmente nos anos 70, e em particular depois de 1974-1975, fez sentir sua presença determinante na pedagogia italiana (CAMBI, 1999, p. 607, grifo nosso).

Nessa pequena passagem escrita por Cambi, podemos perceber a relevante contribuição de Manacorda à educação italiana nos anos de 1970 (CAMBI, 1999).

Nesta seção, vimos a contribuição de Manacorda aos educadores brasileiros materializada em suas obras publicadas no Brasil. Na próxima seção, veremos que a epistemologia por ele socializada – o marxismo – tem subsidiado a produção intelectual de diversos intelectuais brasileiros, com destaque para Dermeval Saviani, e que essa contribuição nos instiga a nos mantermos na luta por uma escola pública, democrática, laica, gratuita, humanista e para todos. Mas, antes disso, vejamos o contido em sua última obra publicada em nosso país, **Karl Marx e a Liberdade**.

4.4 Karl Marx e a Liberdade

Karl Marx e a Liberdade (título dado por Nosella) foi publicado no Brasil em 2012, pela editora Alínea. Neste texto, o autor buscou realizar “[...] um acerto de contas com antigas e recentes leituras abstratas, hermeneuticamente pouco rigorosas, dos escritos Marxianos” (NOSELLA, 2012a, p. 10). Adentrou os textos e se apropriou de um Marx dinâmico, fruto de seu contexto histórico, qual seja, a consolidação da sociedade burguesa, liberal, capitalista. O erudito autor enfatiza que Marx foi um intelectual que formulou a crítica da sociedade de seu tempo. Quem intermediou essa publicação foi Paolo Nosella, que em 2008 foi visitar Manacorda em sua casa de campo em Bolsena na Itália. Momento que demonstrou interesse em publicar no Brasil a obra mencionada, cujo título original era: “**Quel vecchio liberale del comunista Karl Marx**” (Aquele velho liberal do comunismo Karl Marx – tradução nossa).

Nosella assim explica a ideia central do livro:

Marx pertence à antiga cepa dos liberais progressistas, para os quais o valor máximo é a liberdade. Todavia, a eles se contrapõe porque reivindica a liberdade para todos. Amá-la assim não é amá-la menos. Se ardorosamente defende a igualdade social, o faz como garantia dessa universal liberdade. Leituras equivocadas ou mal intencionadas de seus escritos contrapuseram liberdade e igualdade. Em Marx, não são dois valores contrapostos, nem equivalentes. A

liberdade é valor fim e a igualdade é valor meio (NOSELLA, 2012a, p. 10).

Na seção **Ao Leitor**, que se encontra após o **Prefácio**, Manacorda esclarece que sua intenção ao escrever esta obra “[...] não é falar de um Marx que tenha a ver com o atual liberalismo político globalizado” (MANACORDA, 2012, p. 11), pretende “[...] apenas firmar que Marx se desenvolveu paralelamente ao pensamento moderno, interpretando criticamente” (MANACORDA, 2012, p. 11).

O autor faz referência a dois textos que havia lido recentemente e, a partir deles, decidiu retomar ao “velho Marx” dizendo que ele próprio, o tinha colocado um pouco de lado depois dos estudos dos anos 1960. O conteúdo do livro retoma argumentos já desenvolvidos em outras publicações e enfatiza que “Marx representa um momento da consciência crítica da grande elaboração do pensamento ‘liberal’ moderno, começando da última metade do milênio” (MANACORDA, 2012, p. 12).

Após falar dos desdobramentos reais do Liberalismo em neoliberalismo e do Comunismo em socialismo real, justifica: “[...] não farei uma exposição política, mas cultural, que falará de Marx depurando-o das acusações disparatadas que ainda lhe fazem, e, quem quiser me ler, terá a surpresa de descobrir um Marx diferente do clichê vulgar” (MANACORDA, 2012, p. 13), e, ainda, “[...] se alguém quiser entendê-lo fora de todas as lendas negativas ou positivas que se constroem a seu redor, deve rever seu lastro cultural pondo de lado toda referência aos êxitos históricos do assim chamado socialismo real” (MANACORDA, 2012, p. 13). Coerentemente se posiciona em relação ao socialismo real, não nega seus erros, mas reconhece em Marx a possibilidade do retorno ao reino da liberdade humana.

O livro está dividido em seis seções textuais acrescidas de: **Prefácio; Ao Leitor; Conclusão e Notas Bibliográficas**. A primeira seção tem como título: **A Crítica da realidade e de sua falsa consciência**, conta com as subseções: **Resenha das atividades práticas e culturais de Marx; A economia política do humanista Marx; A relação entre economia e cultura** (MANACORDA, 2012).

Na subseção **A economia política do humanista Marx**, inicia dizendo que “Atribui-se a Marx uma concepção materialista do homem e do seu destino, ele é acusado de não considerar os temas da política, da cultura e da consciência [...]”, (MANACORDA, 2012, p. 23). Essa é uma percepção que não considera a batalha teórica de toda vida de Marx, e acrescenta:

Assim se oculta, até mesmo subverte, sua batalha conduzida com os mesmos argumentos lógicos tanto contra o abstrato espiritualismo de Hegel, que faz tudo se mover a partir do Espírito e ignora a materialidade do trabalho, quanto contra o materialismo igualmente abstrato e metafísico de Feuerbach que ignora a subjetividade da matéria. Esquece-se de que Marx abriu novos caminhos à reflexão filosófica apontando de toda falsa consciência a ‘acusação material’ (um termo usado em sua época por Franco Rodano, um comunista católico de muito talento), mirando a libertação da falsidade. Para ele, o pensamento é sempre pensamento de alguma coisa, a reflexão é sempre reflexão sobre alguma coisa e, para compreender a consciência, ele não parte da consciência, que é o resultado último do crescimento do real, mas, da concretude do operar humano. Em suma, trata-se de uma concepção unitária das coisas e dela deriva-se que, também em sua reflexão política, os temas ideias de tradição liberal e os temas econômicos de tradição socialista estão estritamente entrelaçados ente si: a abordagem sobre a liberdade é uma abordagem sobre o trabalho e a abordagem sobre o trabalho é uma abordagem sobre a liberdade. Resumidamente, são todas reflexões antropológicas a respeito do homem, sem a separação do físico e da consciência, numa consciência unitária da atividade material e espiritual (MANACORDA, 2012, p. 22-23).

Nesse excerto, percebemos que o autor se refere principalmente à **Ideologia Alemã** e à **Introdução de Para a crítica da Economia Política**. Finaliza marcando que a reflexão política (liberal) e os temas econômicos (socialista) são entrelaçados em uma consciência unitária, em que trabalho e liberdade são tomados da mesma maneira, isto é, são interligados.

A segunda seção trata de **Marx e o Trabalho**, enquanto a terceira, de **Marx e o Estado**, a quarta **Marx e a Formação do Homem**, a quinta **Marx e a Religião**, e a sexta, **Marx e a Natureza**. Todavia, dentre as seções apresentadas, é importante dar atenção mais detida ao contido na segunda seção, intitulada **Marx e o Trabalho**, visto que o papel do trabalho na formação do homem se configura como o objeto de pesquisa incansável do educador italiano durante sua vida toda (MANACORDA, 2012).

Ao analisar tal seção, é possível perceber que, inicialmente, Manacorda traz os significados negativos que o termo trabalho recebeu historicamente em várias nações, tais como: labor, fadiga, sofrimento, dor de cabeça. Mas, metaforicamente, diz ser o trabalho o coração do pensamento de Marx. Sobre essa categoria analítica e histórica, o autor afirma que “[...] os grandes pensadores têm sempre atribuído ao trabalho a divisão dos homens em dominantes e dominados” (MANACORDA, 2012,

p. 34). Expõe que essa concepção esteve presente na mente humana desde a Antiguidade, fazendo-o a partir das passagens de Platão, Aristóteles, Cícero e Virgílio.

Na Idade Média, “[...] separavam-se nitidamente, os militares e os clérigos, contrapostos, juntos, ao ‘vil mecânico’” (MANACORDA, 2012, p. 35). Demonstra que Dante esteve afinado com essa mesma concepção, atribuindo à natureza a justificativa dessa divisão. Dessa maneira,

[...] o trabalho, essa relação dos homens com a natureza e consigo mesmos, necessário à sobrevivência do gênero humano, desenvolveu-se contraditoriamente por causa da cada vez maior complexidade interna de sua especialização (divisão), não somente no plano social, mas, também no plano técnico. Tal divisão, desde sempre, segundo uma milenar concepção, comum também a todos os filósofos antigos e modernos, foi considerada a origem do desenvolvimento e também de todas as contradições da história (MANACORDA, 2012, p. 35).

Afirma, pois, que em Marx, “[...] longe, de fato, de ver a divisão do trabalho como consequência de uma natural unilateralidade do homem, ele a considera como um desvio da condição originária deste” (MANACORDA, 2012, p. 38). A partir disso, considera que, na sociedade burguesa, o trabalho se tornou “[...] resultado histórico da progressiva degradação” do homem, que em um processo de evolução, “passou de ‘manifestação de si’ a ‘homem perdido de si’”, ou seja, alienado (MANACORDA, 2012, p. 38). Isso, porque “[...] em Marx ‘alienação’ define o processo histórico em que o homem, ao produzir a própria vida por meio do trabalho, ‘se aliena’ a si mesmo. Não é mais um conceito abstrato, mas uma determinação histórica concretíssima” (MANACORDA, 2012, p. 38).

Segue a explicação sobre o que é alienação em Marx:

Ao passo que, na oficina medieval, onde o artesão era dono do lugar de trabalho, da matéria-prima, dos instrumentos, da pequena ciência inerente aos materiais e aos processos de trabalho e, por fim, do produto a ser vendido no mercado, ou seja, de si mesmo, na fábrica capitalista, para a qual a concorrência o tem obrigado a transferir-se como operário assalariado, foi excluído da propriedade do lugar do trabalho, da matéria-prima, dos meios de produção, da grande ciência neles inerentes, em suma, do domínio consciente do processo de produção e, por fim, da propriedade do produto por ele elaborado. Numa palavra só: ele foi alienado de si mesmo. Eis o que é alienação em Marx (MANACORDA, 2012, p. 39).

Traça, então, um percurso cronológico dos escritos de Marx e Engels, a fim de apreender suas formulações a respeito da categoria trabalho. Inicia em 1844, com os **Manuscritos econômicos-filosóficos**, “[...] deixados inéditos e com publicação póstuma em 1932, ele fornece, com linguagem hegeliana, uma forte definição de trabalho na forma da produção capitalista, caracterizado pela alienação que esta produz” (MANACORDA, 2012, p. 41).

Na sequência, apresenta a **Ideologia alemã**, de 1846, de Marx e Engels, também inédita até 1932, enfatizando que nessa publicação os autores definiram “[...] o trabalho como atividade vital do homem, objeto de seu querer e da sua consciência, cuja universalidade se evidencia tornando toda a natureza seu corpo inorgânico” (MANACORDA, 2012, p. 41). Neste texto, encontram-se as análises sobre as contradições desse processo e a apresentação da história da divisão do trabalho: primeiro sexual, depois pelas profissões – da artesanal à fábrica –, até a clássica divisão do trabalho entre manual e intelectual, que divide homens e mulheres até os dias atuais.

O autor encontra mais colaboração para esse debate nos escritos de 1857-1858, na **Introdução** do texto **Para a crítica da economia política**, também publicado postumamente, em 1953. A partir dele, faz uma esclarecedora síntese de sua ideia principal: “[...] o trabalho e os homens são sujeitos intercambiáveis que podem ser nomeados com os mesmos termos: dizer homem é dizer trabalho, porque o que distingue o homem dos outros viventes, o que o torna o homem, é o trabalho” (MANACORDA, 2012, p. 42), compreendido “[...] como sua atividade voluntária, universal e consciente na relação com a natureza” (MANACORDA, 2012, p. 42).

No mesmo sentido, as **Grundrisse**, ou esboços para **O Capital**, nos textos de 1857-1863 e de 1862-1863, trazem relevantes considerações sobre o trabalho e sua contradição histórica – trabalho manual e trabalho intelectual –, até os rudimentos da teoria da mais-valia⁵⁹.

Já em **O Capital**, de 1867, trata os temas: **Tempo disponível e o homem omnilateral**; **O valor-trabalho universal**; e **O trabalho e o reino da liberdade**. Nessa análise, apresenta a possibilidade do tempo livre gerado a partir da gradativa especialização e aperfeiçoamento do trabalho, que pode ser usado para viver uma

⁵⁹ São considerados mais que esboços, textos incompletos, contudo, de um teor aprofundado.

vida verdadeiramente humana na criação da arte, na produção da ciência, seria, portanto, a possibilidade para o desenvolvimento humano omnilateral, universalmente desenvolvido ou integralmente desenvolvido, podendo ser operário, músico e filósofo em um mesmo homem. O tempo livre se tornaria valor-trabalho. Porém, no desenrolar da sociedade capitalista, o tempo livre é negado ao trabalhador e é apropriado pelo capital, gerando ainda mais lucro por meio da mais-valia. Na perspectiva de Manacorda,

[...] é esse o momento central da concepção marxista do trabalho do homem, ignorado por toda a economia política clássica (outros dirão se estou enganado). Trata-se de um exemplo perfeito da força dialética objetiva da realidade, cujas contradições se convertem no oposto: o tempo disponível que, em um sistema de propriedade privada dos meios coletivos de produção da vida, foi criado pelo capital para produzir lucro, quando passa a um sistema em que todos os indivíduos são proprietários, transforma-se em tempo disponível para uma vida humana para toda a humanidade, educada por essa disciplina a produzir, além da própria subsistência imediata, também a riqueza que consiste não mais em uma imensa colheita de mercadorias que são propriedade de poucos, mas sim, para além do tempo de trabalho necessário e graças ao valor-trabalho universal, naquela 'riqueza real que é a desenvolvida pela força produtiva de todos os indivíduos', bem como no pleno desenvolvimento da capacidade de desfrutes superiores para todos. Que estupenda perspectiva liberal! É só utopia ou perspectiva tendencial a ser perseguida? (MANACORDA, 2012, p. 52).

Na sequência desse debate, aponta para o cerne da Liberdade em Marx, a partir da pergunta: "O reino da liberdade, perspectiva de toda pesquisa marxiana, está no trabalho ou fora dele?" (MANACORDA, 2012, p. 52) Sua resposta é dialética:

[...] para Marx, o trabalho, enquanto troca orgânica com a natureza, permanece sempre no reino da necessidade, já o reino da liberdade começa além da esfera da imediata produção material necessária a subsistência. A liberdade é liberdade do 'trabalho necessário' (ao sustento do trabalhador) e daquele plus-trabalho destinado à produção do lucro; se efetiva em tempo disponível [...] para dedicar-se ao desenvolvimento humano e aos desfrutes superiores, nos quais, sabemos, se encontra a verdadeira riqueza humana. Se, numa sociedade dividida em classes, a contradição maior consiste no fato de que o trabalho produz em abundância o não trabalho, a riqueza, o gozo e o consumo para poucos, da perspectiva histórica, torna-se possibilidade de riqueza, gozo e consumo para todos (MANACORDA, 2012, p. 53).

Assim, a liberdade seria a riqueza real na qual o homem pode desfrutar dos prazeres superiores, tais como a leitura, a aquisição erudita dos saberes da humanidade, a arte, a ciência, a tecnologia, que difere da riqueza capitalista - acúmulo de mercadorias e lucro. Essa liberdade poderá, pois, ser conquistada por meio do valor-trabalho.

Essa, portanto, é a perspectiva da riqueza humana presente em Marx, um tema muitíssimo humano e recorrente, até mesmo fundamental nele e creio em geral, estranho à economia política clássica e, muito frequentemente omitido por seus leitores, ocupados em simplificar suas teses e em criticar seus erros de economia política, ou mesmo (inclusive Croce, que sempre o exaltou como 'o Maquiavel do proletariado') em acusá-lo de materialismo ou economicismo. Quanta asneira; quanta incapacidade de compreender a motivação de sua pesquisa, sempre preocupada por interesses também espirituais e fundamentais sobre uma grande confiança no ser humano! (MANACORDA, 2012, p. 56).

Assim, passar do reino da necessidade para o reino da liberdade se configura como um desafio da humanidade que não compactua com a lógica excludente do capital, que se reinventa em meio as suas crises, em um movimento ainda mais severo de apropriação da força de trabalho da classe trabalhadora, seja ela advinda do trabalho manual, como do trabalho intelectual ou da subjetividade do trabalhador.

Ao concluir suas análises, Manacorda rechaça: “[...] tenho procurado libertar Marx das acusações que lhes são feitas: um destino, o dele, comum a muitos grandes homens que, além disso, são seres humanos como todos nós e, portanto, contraditórios, ou seja, sempre expostos a algum erro” (MANACORDA, 2012, p. 114). Isso demonstra a humanidade e a sensatez de um homem que viveu, viu e analisou a dinâmica da vida, por isso, traz em seus escritos não apenas informações ou conteúdos a serem estudados, mas também uma experiência intelectual expressamente humana, sensível às necessidades e desafios da humanidade.

Nas páginas apresentadas sobre **Marx e a Pedagogia Moderna; O princípio Educativo em Gramsci: Americanismo e Conformismo; História da Educação: da antiguidade aos nossos dias; Karl Marx e a Liberdade**, pudemos constatar que Manacorda organicamente delinea os parâmetros da formação omnilateral do homem, ou, a formação do homem plenamente desenvolvido. Ele busca na relação educação e trabalho produtivo, que alia ciência e tecnologia, a chave para esse avanço, mas, destaca que não é no trabalho alienado expropriado pelo capital, mas,

no valor-trabalho produzido pelos homens no horizonte de uma nova sociedade que reside esse germe do futuro.

Como foi possível compreender, a relação entre trabalho e educação ocupa lugar privilegiado na escrita de Mario A. Manacorda. Suas elaborações consistem em fundamentos de análise sobre a sociedade em seu tempo, e o autor, com sabedoria, atualiza-se conforme avançam seus anos de vida, o que pode ser percebido ao analisar o teor do texto **Reflexões sobre história e educação: o século XX e as perspectivas para o futuro**, e o conteúdo da entrevista **Mario Alighiero Manacorda: aos educadores brasileiros**, ambos produzidos no limiar do século XXI, especificamente, em 2006 (MANACORDA, 2007; 2009). Vejamos, pois esta análise a seguir.

4.5 Mario Alighiero Manacorda: aos educadores do Brasil

Em 2006, os educadores brasileiros estabeleceram um novo contato com o professor marxista Mario Alighiero Manacorda, dessa vez por meio de uma videoconferência, na ocasião da ministração da conferência de abertura do **VII Seminário Nacional do HISTEDBR**, realizado em comemoração aos 20 anos de existência do grupo, cujo teor expressou uma análise cautelosa dos rumos da educação para o século XXI. Portanto, seu conteúdo consistiu em uma relevante contribuição à formação dos educadores brasileiros. O evento ocorreu no dia 10 de julho de 2006, sua fala foi transmitida via internet da *Universidade La Sapienza* em Roma, à Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (auditório do Centro de Convenções e Sala de Videoconferência) e à Universidade Nove de Julho - UNINOVE (Sala de Videoconferência). O mediador dessa ação foi Paolo Nosella, professor da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e da Universidade Nove de Julho - UNINOVE de São Paulo, que viajou à Roma exclusivamente para esse fim.

Com o tema **20 anos do HISTEDBR: Navegando pela História da Educação Brasileira**, o evento objetivou fazer um balanço das produções realizadas pelo grupo até aquele momento, bem como estabelecer um amplo debate sobre a História da Educação, no qual Manacorda contribuiu com a conferência intitulada: **Reflexões sobre história e educação: o século XX e as perspectivas para o futuro**. Lombardi e Saviani (2009) declaram que essa conferência inaugurou

“[...] o uso de comunicação a distância, em tempo real, nos eventos do grupo” (LOMBARDI; SAVIANI, 2009, p. 3). Trata-se de um fato relevante, dado o seu caráter restritivo constatado naquele momento histórico, diferente dos dias atuais (2020-2021) em que as palestras e aulas *on-line* se tornaram parte da ação pedagógica de maneira vertical, ou seja, em todos os níveis da educação.

Ao viajar à Roma, Paolo Nosella visitou novamente Manacorda em sua casa de campo que tem vistas ao lago homônimo em *Bolsena* – a setenta quilômetros de Roma –, no dia 7 de julho de 2006, ocasião em que concedeu uma entrevista a fim de detalhar algumas questões antes do evento. A entrevista foi gravada em DVD⁶⁰ e trazida ao Brasil com o título: **Mario Alighiero Manacorda: aos educadores brasileiros**. O conteúdo das questões dessa entrevista se assemelha com o da conferência realizada no dia 10 de julho de 2006, no entanto, há alguns detalhes que ampliam as discussões, por isso, nesta subseção, serão analisados os dois documentos: a entrevista e a conferência de abertura. Dessa maneira, para algumas respostas, vamos nos deter à conferência, enquanto para outras, vamos nos reportar à entrevista, em um movimento de seleção de fala, a fim de apresentar a mais rica em particularidades e análises.

Sobre a conferência, Nosella relata que Manacorda “[...] não usou óculos, não utilizou papel e caneta. Nenhuma anotação. Falou mais de uma hora, fluente e espontaneamente, citando muitas datas e nomes. Percebia-se que as ideias eram bem assimiladas, mas seu discurso não era decorado” (NOSELLA, 2009, p. 10) era, pois, uma fala elegante, ágil, atualizada e precisa. Da mesma maneira, teceu significativas considerações a respeito do conferencista, destacando seu caráter determinado de encaminhar tanto a vida profissional, quanto a militância política:

Realmente, quem abria o VII Seminário Nacional do HISTEDBR era um homem incomum. Nascido em 1914, **marxista e comunista** desde muito jovem, militante político que, porém, nunca abdicou do direito às ideias pessoais: disse sempre (e ainda diz) o que pensava, não o que os ouvintes desejassem, nem o que o partido mandasse. Um militante sem medo de escandalizar os crentes, sem preocupações com uma política eleitoreira, imediatista, interesseira; sua preocupação principal foi sempre com a **liberdade dos homens**, plena e universal. Com efeito, em toda a conferência de Manacorda, a ideia de liberdade, concreta e para todos, ergue-se como bandeira das lutas e do trabalho dos homens (NOSELLA, 2009, p. 10, grifo nosso).

⁶⁰ DVD – Disco Digital Versátil

No início da videoconferência, Manacorda expressou seu respeito e carinho aos educadores brasileiros, em especial a Dermeval Saviani, e demonstrou ter boa memória, aos 91 anos de idade, ao recordar por onde passou quando esteve pela primeira vez no Brasil, em 1987, à convite do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar. Nas palavras do autor:

Consintam-me expressar minha alegria por reencontrar, ainda que de longe, alguns colegas que conheci 20 anos atrás, o professor **Saviani** e todos os outros, de São Carlos, de São Paulo, de **Curitiba**, de Brasília, de Belo Horizonte, de Salvador; também os amigos do Rio de Janeiro e aqueles de Cuiabá, que me fizeram um convite que infelizmente não pude atender (MANACORDA, 2009, p. 13, grifo nosso).

A partir desse relato, podemos aferir que sua palestra ocorrida em 1987 não ficou isolada a um evento ou a apenas uma instituição, mas, ao contrário, percorreu algumas capitais do nosso país, fazendo-o conhecido presencialmente por certa parcela de estudantes e pesquisadores naquele período.

As falas de Mario Alighiero Manacorda (entrevista em sua casa e a videoconferência) se deram a partir de um roteiro de questões elaboradas por Paolo Nosella, Dermeval Saviani e José Claudinei Lombardi (NOSELLA, 2009). Um olhar cuidadoso sobre o conteúdo dessas falas revelará que se trata de uma análise crítica sintética daquilo que foi trabalhado no decorrer das seções desta tese, logo, apresenta-se pertinente a esta última subseção, ao passo que reafirmamos sua contribuição marxista à formação dos educadores brasileiros.

A primeira questão desenvolvida versa sobre um balanço a respeito de o que de bom e o que de ruim trouxe o século XX, haja vista que o educador italiano nasceu em 1914, e foi um homem que viveu a maior parte de sua vida no século XX. A resposta à entrevista gravada em DVD é breve, destaca que a chave para interpretação desse século é a contradição, mas, a resposta ministrada na videoconferência é uma rica aula de História, que utiliza a categoria contradição como a chave mestra para interpretar o século XX.

Assim responde Mario Manacorda:

Como todos os séculos, diria que trouxe muito de bom e muito de ruim, mas nesse foi em formas extremadas. Creio que possa ser

considerado sob o signo da **contradição**. E quando digo contradição não entendo somente os conflitos ou contrastes que se viveram, mas refiro-me a contrastes cujo êxito foi o oposto daquele que se tinha previsto e procurado, porque causou novas e mais profundas adversidades e contradições (MANACORDA, 2009, p. 14, grifo nosso).

Para justificar essa resposta, o autor afirma que o século nasceu “[...] sob a insígnia fantasmagórica da *Belle Époque*, a época linda da ciência e do progresso, do liberalismo, da democracia” (MANACORDA, 2009, p. 14), por isso, seria o século do progresso e da ciência, no entanto, estava imerso em contradições. Destaca que a “[...] Europa estava em conflito com boa parte do mundo” (MANACORDA, 2009, p. 14), por causa de sua expansão colonial; e cita como exemplo as guerras anglo-bôer (ingleses, holandeses e bôeres), guerra hispano-americana em Cuba e o combate da “Rússia czarista na derrota com o Japão, no mar Manchúria e nos territórios do extremo oriente” (MANACORDA, 2009, p. 14). Da mesma maneira, destaca os conflitos envolvendo os novos nacionalismos, como, por exemplo os “[...] nacionalismos dos grandes impérios multiétnicos: o império Austro-húngaro, a própria Alemanha e – em parte – a Rússia czarista” (MANACORDA, 2009, p. 14). O resultado dessas análises leva-o a pensar que esses conflitos ocorreram nos limites geográficos do Império Romano:

Eu vou dizer, talvez, um paradoxo, mas me parece que esses conflitos acontecessem em antiquíssimas fronteiras, que eram justamente as fronteiras do Império Romano: o *limes*, a fronteira Renana, entre França e Alemanha; a fronteira Danubiana entre o Império Austro-húngaro e o Império Czarista, e talvez se pudesse acrescentar também uma outra fronteira: aquela no Mediterrâneo, cortada em dois no sentido dos paralelos pelos árabes, no século sétimo e oitavo, em cuja extremidade do vizinho Oriente teria se originado, artificialmente suscitado pelos europeus, um novo nacionalismo árabe antiturco, contra o império multiétnico, o Império Otomano (MANACORDA, 2009, p. 15).

O educador italiano explica que, na aurora do século XX, a Europa vivenciou esses contrastes e, dentre eles, o seu mais acentuado se deu entre a tradição liberal e o socialismo que se afirmava “[...] como uma nova entidade política dentro dos Estados” (MANACORDA, 2009, p. 15). Foi no bojo das contradições que se deu o recomeço das lutas, das conquistas coloniais e das agressões na Europa, a princípio com a Primeira Guerra Mundial, que mudou alianças historicamente firmadas,

seguido da Revolução Russa, instituição de regimes de governo fascista na Itália e nazista na Alemanha, Segunda Guerra Mundial, Guerra Fria, Guerra da Coreia, Guerra do Vietnã, Afeganistão, estabelecimento do Estado de Israel, intervenção dos Estados Unidos nos antigos Estados árabes, mais além da Península Arábica, da Mesopotâmia até o Afeganistão, nas fronteiras com a China, a Índia e o Paquistão (MANACORDA, 2009).

Suas lúcidas considerações sobre as contradições históricas fundamentam suas análises ao responder a segunda questão da conferência: “Que lições, como marxistas e comunistas, podem-se tomar do fim do socialismo real?” (MANACORDA, 2009, p. 20).

Sua resposta retoma o conteúdo sobre hegemonia em Gramsci, dizendo que “[...] não se devem mais fazer revoluções porque custam caro e acabam mal; mas que precisa fazer a revolução um pouco todos os dias, porque é sempre necessário” (MANACORDA, 2009, p. 20). Isso significa que “[...] não podemos mais pensar a revolução como uma rebelião armada de rua” (MANACORDA, 2009, p. 20), mas, deveria, sim, ser um “[...] movimento amplo, de povo, no qual o momento de uma ruptura armada se tornava secundário” (MANACORDA, 2009, p. 21). Partindo dessa consideração, esclarece que “[...] se trata de conquistar a consciência dos homens. Por enquanto isso é possível num mundo em que o poder domina as consciências e possui os novos meios para dominá-las” (MANACORDA, 2009, p. 21).

Na entrevista gravada em sua casa, acrescenta um ponto de reflexão muito importante: “Revolução significa **mudança** total dos sistemas sociais” (MANACORDA, 2007, p. 12, grifo nosso). Partindo dessa consideração, é possível compreender que o sistema educacional faz parte desse contexto, e é na formação crítica dos educadores, no compromisso político e no desenvolvimento de análises críticas sobre as contradições da sociedade atual, que é possível vislumbrar um horizonte de mudança efetiva rumo à transformação revolucionária da sociedade. Um exemplo de fazer revolução todos os dias podemos verificar quando o professor ministra a sua melhor aula, viabilizando aos trabalhadores e aos filhos dos trabalhadores a melhor educação possível dentro do cenário de sociedade concreta. Esse deve ser o horizonte de luta diária dos educadores comprometidos com uma educação pública, gratuita, laica e para todos.

Quando indagado sobre suas considerações sobre o pós-modernismo, a resposta é curta, porém didática e elucidativa, que nos leva a compreender que as

contradições do século XXI avançam de maneira acelerada, e que é eminente a necessidade de transformação dessa sociedade:

Em síntese, (o pós-modernismo) me parece ser uma ideologia dos monopólios internacionais, da globalização, uma tomada de consciência, por parte dos grupos que a ele aderem, de um processo real que está ocorrendo no mundo da economia mundial e, portanto, também da cultura. Esses grupos, entretanto, vivem uma grande contradição, porque, enquanto se apoiam numa ideologia extremamente evoluída, **em política não recusam o apoio dos grupos mais arcaicos, geralmente religiosos**, aqueles que facilitaram a segunda eleição de Bush na América; **pequenos centros da religiosidade protestante integralista** porque existe também isso -, aqueles que **são contra o darwinismo, contra a liberdade de investigação científica**, como, por exemplo, sobre as células-tronco, **contra a liberdade das uniões pessoais, das identidades sexuais pessoais**. Existe essa aliança entre uma **tecnologia avançada e uma cultura que, ao contrário, persiste no arcaico**. Esta me parece ser a principal contradição desses grupos (MANACORDA, 2007, p. 13-14, grifo nosso)⁶¹.

As características mencionadas por Manacorda são atuais e vêm se asseverando quando enxergamos a persistência das contradições presentes no dia a dia do povo brasileiro que, em meio à crise sanitária/econômica vivenciada nos anos 2020 e 2021, que contabiliza 617.873 (seiscentos e dezessete mil, oitocentos e setenta e três) mortes decorrentes da contaminação pelo novo Coronavírus ou COVID-19 se mostra imobilizado diante da gestão presidencial⁶².

Sobre essa discussão é interessante destacar que, em 2021, Dermeval Saviani e Newton Duarte publicaram o livro **Conhecimento Escolar e Luta de Classes: A Pedagogia Histórico-Crítica Contra a Barbárie**. Na Apresentação dessa obra, os autores realizaram uma sintética análise da situação beligerante que se encontra o Brasil desde o *impeachment* (impedimento de governo) da Presidente Dilma Rousseff. Assim descrevem:

Em 2016 tivemos o golpe de Estado que tirou Dilma Rousseff da Presidência da República e naquele mesmo ano Donald Trump foi eleito presidente dos Estados Unidos, dando início a um governo marcado por obscurantismo beligerante, *fake news*, racismo, negação da importância da questão ambiental, homofobia,

⁶¹ Vale destacar que o encaminhamento dessa questão, seguido da resposta, se deu na entrevista concedida a Nosella, gravada em DVD dias antes da videoconferência.

⁶² Dados referentes ao dia 19 de dezembro de 2021 (BRASIL, 2021). Sobre a gestão da crise sanitária decorrente da pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19, ver Calil (2020).

demonização dos opositores, valorização da cultura armamentista etc. No Brasil o golpe de Estado abriu caminho para as reformas ultraneoliberais. De 2016 a 2018, foram aprovadas a lei do teto fiscal, que determinou o engessamento das despesas públicas por 20 anos, a reforma trabalhista, que atacou frontalmente direitos conquistados com muita luta em décadas anteriores pela classe trabalhadora brasileira, e também a reforma do ensino médio, destinada ao aligeiramento do currículo escolar dos adolescentes das escolas públicas (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 1-2).

Os autores enfatizam que “[...] toda a mobilização política e sociocultural que resultou no golpe de 2016 abriu a caixa de Pandora do obscurantismo beligerante que saiu às ruas e dominou as redes sociais” (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 2). A partir disso, ocorreu uma avalanche de disseminação de informações falsas por meio dos celulares *smartphones* – aparelho pessoal de comunicação com acesso à internet –, que se tornou um poderoso difusor de “[...] mentiras e de visões de mundo absolutamente contrárias ao respeito pela dignidade da vida humana” (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 2). Com isso,

[...] o ponto culminante da disseminação planejada do obscurantismo foi a eleição, em 2018, de Jair Bolsonaro para presidente da república, tendo o juiz Sérgio Moro sido premiado com o cargo de ministro da Justiça e o empresário do setor financeiro Paulo Guedes nomeado ministro da Economia, como sinalização à burguesia financeira nacional e internacional da intenção de implementação de reformas econômicas neoliberais” (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 2).

A implementação dessas reformas se iniciou no primeiro ano de governo Bolsonaro – 2019, a mais relevante provavelmente seja a reforma da previdência, que retirou o direito a uma aposentadoria digna aos trabalhadores. Em relação à educação, o destaque está na recorrência de troca de ministros. Dentre os comutados, Abraham Weintraub – segundo a ser substituído – “[...] notabilizou-se duplamente: pela inoperância em relação às funções que cabem a um ministro da Educação e pela ostensiva e beligerante militância ideológica contra as universidades públicas, seus professores e alunos” (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 2). O ministro utilizava-se das redes sociais com postagens “[...] de falas agressivas e indecorosas contra pessoas e instituições” (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 2) que ele julgava esquerdista. O clima de perseguição e censura ideológica de professores, currículos e materiais impregnou a educação de maneira vertical por meio da divulgação das ideias do movimento da Escola Sem Partido. Com isso, “[...] muitos

ambientes escolares foram contaminados por essa cultura e muitos professores desenvolveram uma atitude de autocensura prévia como forma de prevenir ataques e perseguições” (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 3), e mesmo sendo derrotado no Supremo Tribunal Federal, o movimento obteve, em certa medida, êxito real nos espaços escolares.

Nesse contexto, Dermeval Saviani e Newton Duarte acrescentam:

[...] neste ano de 2020 o mundo foi atingido duramente pela pandemia da COVID-19, tendo como presidente Jair Bolsonaro, seguindo o exemplo de Donald Trump, assumindo desde o início a atitude de negação da gravidade da pandemia e de criação de obstáculos para que fossem tomadas medidas de prevenção e combate à disseminação da doença. Na área educacional, essa realidade mostrou-se favorável aos interesses mercadológicos da educação a distância (EaD), e os empresários da área movimentaram-se rapidamente na ação de convencimento da sociedade de que a modalidade de ensino não apenas seria uma solução para a escolarização durante a pandemia, como também uma mudança qualitativa de modelo educacional, colocando a educação definitivamente na era digital” (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 3)⁶³.

A partir dessas proposições sobre a atualidade brasileira concebidas por Saviani e Duarte é possível afirmar que em 2006 Manacorda não efetuou uma profecia catastrófica para o Século XXI, mas, realizou uma análise visivelmente apurada das contradições do cenário capitalista mundial que despontava. Reafirmando assim, que a epistemologia marxista da qual é filiado é a que proporciona tais elaborações.

Dando continuidade às análises do conteúdo da Conferência de abertura do **VII Seminário Nacional do HISTEDBR** e da entrevista concedida a Nosella em sua casa, Manacorda foi incitado a falar sobre a Nova História. Eis a questão: “O senhor é um historiador: como considera a ‘nova história’? Como opina sobre historiadores como, por exemplo, Jacques Le Goff, Philippe Ariès, Michel Gouvel?” (MANACORDA, 2009, p. 22). Seus argumentos são sábios e coerentes. Vejamos:

É uma corrente de historiografia geral que teve seu grande renascimento nos anos de 1970, ao redor da escola da revista dos *Annales*. A sua característica era **deslocar** o centro de interesse da **macro-história**, política, militar, diplomática, econômica, aos

⁶³ Sobre a educação na Pandemia da COVID-19 dos anos 2020, ver Lamosa (2020) e Leher, (2020).

aspectos da **micro-história**, ou seja, das culturas subalternas, das civilizações deprimidas, pela vida dos pequenos centros até os núcleos familiares, história do costume, dos mitos subalternos das populações menos desenvolvidas. Em geral, **fortaleceu o gosto de utilizar-se de fontes privadas**. Foi, portanto, uma **novidade muito forte que**, de resto, teve precedentes na história como grande parte da historiografia erudita do século XVIII [...].

Talvez, nessa micro-história, se possa inserir tanto parte da história particular dos vários setores da vida humana, quiçá também o esporte (MANACORDA, 2009, p. 22, grifo nosso).

Nessa resposta, o educador italiano não efetiva uma crítica direta à micro-história ou Nova História dos *Annales*, mas, reconhece que “[...] a historiografia dos Anais agora é um patrimônio comum, absorvido por toda historiografia” (MANACORDA, 2009, p. 22), identificando que há muitas possibilidades de trabalho sem perder de vista o fundamental, a análise crítica. Evidencia que, no seu ver, há “[...] uma nova tendência, um retorno a interesses gerais, que são aqueles das identidades nacionais, europeias, comunitárias, dos grandes conflitos intercontinentais, do desenvolvimento geral da história da humanidade, como um todo” (MANACORDA, 2009, p. 22), por isso, uma proposta de trabalho como essa “[...] exige também uma quantidade de novos dados, **uma nova interpretação crítica das fontes reveladoras**, isto é, sobre sua qualidade ideológica” (MANACORDA, 2009, p. 22, grifo nosso).

Esse alerta sobre a necessidade de desenvolver uma nova interpretação crítica das fontes demonstra que a ampliação dos objetos e fontes é um ganho para a pesquisa historiográfica, porém, é importante não perder de vista que a diversidade de objetos ou fontes por si só não determina os resultados das investigações, mas, é o método de análise que conduzirá a resultados consistentes.

Fazemos algumas ponderações sobre isso na segunda seção desta tese quando tratamos da terceira geração dos *Annales*. Naquele contexto, apresentamos uma revisão de literatura que trata do assunto. A partir daquele estudo, compreendemos que é inegável a contribuição dos *Annales* em relação à ampliação das fontes, objetos de investigação e alargamento das fronteiras entre as ciências sociais. Todavia, detectamos que esse movimento de fragmentação fomentou a volta à narrativa e à descrição em um processo de desprezo pelas sínteses e análises críticas dos grandes porquês que a história científica apresenta. Por isso, é necessário e urgente problematizar essa tendência que ora se apresenta como nova, mas que traz rudimentos da velha história.

Sobre a vasta experiência de Manacorda no âmbito da pesquisa historiográfica, especificamente no que diz respeito ao livro **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**, Paolo Nosella comenta o que pensa sobre a obra e pergunta a Manacorda o que ele achou de seu comentário:

No Brasil, o senhor é conhecido, sobretudo, pela leitura que os educadores estão fazendo do livro História da educação, da antiguidade aos dias de hoje (que já está na 13. edição). É um livro didático, sintético, mas rico de informações, culto; não corporativista, nele destaca-se o fio vermelho '*il filo rosso*', isto é, o trabalho como princípio educativo interligando os séculos. O que o senhor acha deste meu comentário? (MANACORDA, 2009, p. 23).

O entrevistado inicia sua resposta afirmando ser esse um bom comentário, “[...] talvez com excesso de elogios” (MANACORDA, 2009, p. 23). O tom inicialmente descontraído o introduz a uma resenha bem engendrada do livro, mostrando sua essência metodológica, aspecto importante à sua compreensão, qual seja: “Tentei olhar a história da escola não de um ponto de vista interno – você disse bem, ‘corporativista’. Tentei olhar a escola na sociedade: por isso procurei ampliá-la um pouco” (MANACORDA, 2009, p. 23). Explica, ainda, como fez (metodologicamente) essa ampliação: “[...] primeiramente destaquei os aspectos do trabalho e, depois, um pouco também da educação física que antigamente era, junto com a música, isto é, junto à educação colegial e às tradições da pátria enquanto escola, desde quando começa a existir” (MANACORDA, 2009, p. 23). Com esse prelúdio, distingue três etapas na constituição histórica da escola. Iniciando, pois, “[...] como escola de **ginástica e de música**, depois como escola de **gramática**, de letras e depois do **trabalho** – porque as classes produtivas foram, por milênios, excluídas da escola (MANACORDA, 2009, p. 23, grifo nosso). Entendemos que se trata dos rudimentos das três dimensões da formação integral do homem, ou seja, a formação omnilateral: educação física, formação intelectual e formação tecnológica.

Na continuidade dessa explicação, encontramos a marca de seu posicionamento teórico ao afirmar que: “**a escola era uma questão de classe**, das classes dirigentes, em todo caso dos livros, seja pelo que se refere à educação física, à defesa da pátria, seja pelo que se refere à música, enfim, às tradições da pátria” (MANACORDA, 2009, p. 23, grifo nosso). O autor complementa dizendo que “[...] para as classes subalternas que não participavam da vida política (senão em

alguma democracia, como aquela ateniense, ou também a plebe romana), havia o artesanato, os trabalhos manuais” (MANACORDA, 2009, p. 23).

Como historiador da educação aberto e atualizado em relação aos avanços nas pesquisas historiográficas de seu momento histórico, destaca que nutre um interesse peculiar sobre as fontes, especificamente as literárias, que podem revelar muito sobre o objeto pesquisado, nesse caso, a educação: “Depois, naturalmente, eu estou **muito interessado nas fontes literárias**: creio que na grande literatura se encontrem mais informações e, sobretudo, mais capacidade de enxergar **a alma interior da escola**” (MANACORDA, 2009, p. 23, grifo nosso).

Compreendemos que o autor não objetivou apenas pesquisar e compreender o desenvolvimento da educação através dos séculos, mas, sim apreender a alma interna, ou a essência das relações humanas educativas ao longo dos séculos por meio da literatura. Didaticamente, cita exemplos sobre possíveis literaturas que revelam mais sobre a educação do que os textos especializados: “[...] podemos abrir ao acaso qualquer grande autor, Homero, Dante etc. para descobrir neles uma infinidade de motivações que nos ilustram qual fosse a verdadeira relação educativa, o verdadeiro conteúdo ideal da educação das épocas deles (MANACORDA, 2009, p. 24).

Retornando ao trabalho como o *filo rosso* – fio condutor – da pesquisa historiográfica, vale apresentar sua resposta e seu comentário gravados na entrevista:

Eu diria, com Marx, que a base é o trabalho do homem, em colaboração com os outros homens, para dominar a natureza e humanizá-la, de forma a produzir e aumentar a própria vida material e espiritual. Esta sempre foi a raiz da história, isto é, o trabalho entendido como atividade do homem para produzir a própria vida; é a confrontação com a natureza que só acontece em associação com os outros homens. Naturalmente, exatamente aí nascem as contradições maiores da história humana: o trabalho, de manifestação do homem, como Marx dizia, torna o homem perdido de si mesmo... Esperamos recuperar esse homem perdido (MANACORDA, 2007, p. 15)⁶⁴.

A compreensão dessa dimensão teórica-metodológica pode apresentar um percurso trepidante, haja vista que o que conhecemos sobre o trabalho está no

⁶⁴ O encaminhamento dessa questão seguido da resposta se deu na entrevista concedida à Nosella, gravada em DVD dias antes da videoconferência.

âmbito do homem perdido de si mesmo, expropriado, subjugado, alienado, desvinculado de sua humanidade, muito distante do desenvolvimento de sua omnilateralidade. Manacorda insistentemente em seus escritos (livros, palestras, artigos já abordados nesse trabalho) nos ensina que, na sociedade que vivemos, a sociedade capitalista, o homem é, sim, um ser perdido de si pela expropriação do trabalho, mas, nesse contexto de expropriação, há uma significativa contradição, uma vez que para desenvolver as forças produtivas há a necessidade do desenvolvimento da ciência e esse desenvolvimento advém dos processos educativos desenvolvidos pela humanidade historicamente. Por isso no seio dessa contradição existe a possibilidade de mudança, de transformação, e a escola tem um papel importantíssimo nesse movimento tendo, pois, como horizonte a formação omnilateral do homem.

Sobre a escola mais apropriada à juventude na atualidade Nosella indaga: seria “[...] uma escola Politécnica, Tecnológica, Lúdica, Rigorosa, Profissionalizante, de Cultura Geral, de tempo pleno, integral... qual o modelo de escola dos seus sonhos?” (MANACORDA, 2009, p. 24).

Eis a resposta: Quantas belas palavras você usou e quantas palavras a serem corrigidas, em parte, porque todas caberiam bem. Eu deixo um pouco as pessoas ficarem com o pé atrás a respeito da ideia de escola Profissional” (MANACORDA, 2009, p. 24). Dando sequência à resposta, reafirma seu posicionamento teórico e sua interpretação sobre o conteúdo pedagógico da obra marxiana. Nesse sentido, inicia seu argumento esclarecendo que não nega a necessidade de formação para várias profissões, mas compreende “[...] que esteja errado pensar na escola Profissional como uma escola naturalmente destinada às classes subalternas, para as quais se prefigura assim um destino social (MANACORDA, 2009, p. 24). Pensar dessa maneira levaria a vivenciar a “[...] antiga divisão entre a escola dos livros para as classes dirigentes e do artesanato para as classes subalternas (MANACORDA, 2009, p. 24).

O fundamento para essas afirmativas vem de Marx:

Veja, eu remeto-me a uma consideração de Marx, que, já em 1847, antes de escrever o *Manifesto Comunista*, discutindo com Hegel sobre os temas que em futuro teriam originado o *Manifesto*, definia a instrução pluriprofissional uma ideia predileta pelos burgueses. Portanto, não apenas uma instrução profissional, mas também a pluriprofissional, porque é destinada em todo caso a preparar o

trabalhador para diferentes funções e para a variação causada pelas inovações tecnológicas em prol da fábrica capitalista, não se interessando pelo desenvolvimento do rapaz como homem contemporâneo à própria época, como diria Gramsci (MANACORDA, 2009, p. 24).

Seria, então, a politecnia. Contudo, cautelosamente reconhece que politecnia é uma palavra ambígua, e justifica que os soviéticos, ao retornarem os estudos marxianos, “[...] tentaram colocar em ato seus projetos de escola, falaram de escola Politécnica” (MANACORDA, 2009, p. 24). Porém, sua interpretação dos escritos de Marx é diferente:

Na realidade, 20 anos depois do Manifesto, Marx afirma duas coisas: a primeira ‘instrução pública e gratuita para todos’ (e é uma velha ideia democrática da Revolução Francesa), e depois acrescenta ‘associação de instrução e de trabalho de fábrica’ (e esta é uma ideia, digamos, comunista). Mas o que quer dizer isso? Não é instrução politécnica. Então o que é? Vinte anos após o Manifesto, escrevendo algumas instruções para os delegados do Primeiro Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores (que iria acontecer em agosto de 1866), ele diz claramente: ‘nós por instrução entendemos três coisas: 1) instrução intelectual; 2) educação física; 3) educação tecnológica’. Não politécnica, portanto, que seria a instrução pluriprofissional que tinha criticado 20 anos antes (MANACORDA, 2009, p. 24-25).

Essa união entre instrução e trabalho de fábrica precisa ser melhor discutida, por isso, Manacorda pontua com exatidão em que consiste a tríade instrução em Marx. Atesta que sobre instrução intelectual, “Marx não faz nenhuma pontualização; digamos que aceita mais ou menos a tradição cultural consolidada há milênios” (MANACORDA, 2009, p. 25), sobre educação física remete-se aos exercícios militares a fim de desenvolver um corpo saudável, resistente e forte (MANACORDA, 2009), no que diz respeito à formação tecnológica, “Marx não diz nada” (MANACORDA, 2009, p. 25). Todavia, ao realizar as análises de dois textos marxianos de agosto de 1866 (Instrução aos delegados e O Capital), o autor percebe que há, neles, uma sinalização a esse respeito, e com isso reitera que Marx

[...] afirma que tanto a experiência das legislações inglesas nas fábricas, que obrigavam que às crianças empregadas nos trabalhos das fábricas se desse um mínimo de instrução, quanto a experiência do socialista utopista Warreld [Owen], que tinha organizado escolas entrelaçadas com o trabalho, demonstravam a possibilidade de associar instrução, ginástica e trabalho manual. São as três coisas

que Marx tinha falado aos delegados. E acrescenta: 'e portanto, associar o trabalho à instrução e à ginástica'. Um jogo de palavras? Não é um jogo de palavras. Aí Marx afirma que, de qualquer ponto que nós observarmos as coisas, seja a partir das classes privilegiadas cultas, que querem a escola de cultura, seja a partir das classes subalternas, destinadas ao trabalho manual, nós temos de associar as três coisas: instrução intelectual, educação física e formação tecnológica ao trabalho manual, e o trabalho manual às três coisas (MANACORDA, 2009, p. 25-26).

Esse projeto formativo que concilia trabalho, instrução intelectual, física e tecnológica “[...] é a união da formação humana que Marx tem em mente, é esse seu grande projeto” (MANACORDA, 2009, p. 26). Embora o conceito de trabalho de fábrica elucide a perspectiva alienante do homem, Manacorda oxigena esse debate dizendo: “Para Marx, o trabalho é a atividade vital do homem, em aliança com outros homens, para dominar a natureza e humanizá-la” (MANACORDA, 2009, p. 26), apesar disso, “[...] nessa atividade vital a divisão do trabalho, antes fundamentada no sexo, na força física e na casualidade, levou a uma divisão também do homem: de um lado a ciência, do outro o trabalho manual; de um lado a riqueza, do outro a miséria” (MANACORDA, 2009, p. 26).

Para Marx, nem uma parte, nem outra. Ele nega a dimensão unilateral: unilateral é o trabalhador privado da ciência que está incorporada na tecnologia de fábrica; unilateral é também o capitalista que é privado daquela experiência da atividade vital humana que é o trabalho. Portanto, na base da sua proposta puramente escolar, há um sentimento muito profundo do destino do homem. Isso deve ser visto, senão dá para entender nada (MANACORDA, 2009, p. 26).

Assim, ao tratar da proposta educativa em Marx, o educador italiano é cuidadoso em evidenciar as fontes, a fim de manter a sobriedade do debate com argumentos fundamentados nos textos originais. Nesses termos, dizer que encontramos a dimensão pedagógica do marxismo é coerente. Ora, na atualidade as forças produtivas caminham de maneira acelerada devido aos avanços das ciências nos diversos setores, cabendo à humanidade definir os rumos desse avanço: manter uma formação humana unilateral (restritiva) ou omnilateral (ampliada)? Eis a questão candente para nosso momento. Essa é uma importante contribuição de Manacorda, como intérprete de Marx, não só para os educadores

brasileiros, mas, para os educadores do mundo inteiro compromissados com a socialização do conhecimento e o avanço da humanidade.

Por saber que são os homens que fazem a história, mas, não o faz em condições que desejam, urge a necessidade de desvendar as contradições inerentes à sociedade capitalista, ampliando os espaços de discussão; e a escola se apresenta como um local pertinente para isso. Cabe, então, por meio da pesquisa científica, democratizar esse conhecimento para que todos tenham acesso e, com isso, corroborar com o movimento do mar da história.

Durante a conferência, outros assuntos foram abordados, tais como a insistência de Manacorda em intitular-se comunista, mesmo com o fim do socialismo real ocorrido oficialmente em 1989, com a queda do Muro de Berlim. Sobre esse aspecto, sua justificativa é enfática: “[...] porque sei distinguir a tradição socialista ideal do socialismo real” (MANACORDA, 2009, p. 26). O autor explica que objetivou problematizar esse posicionamento em seu livro **Porque não posso não me dizer comunista**, para isso escreveu um “[...] panfleto de protesto contra aqueles, que diante da repentina e, para mim, explicável queda da União Soviética, pensaram em pegar mala e cuia, jogar fora a criança com a água do banho e virar a casaca, convertendo-se ao livre mercado” (MANACORDA, 2009, p. 27), sem enxergar as contradições presentes naquele momento. Por essa razão afirma: “[...] o meu comunismo é o comunismo de Marx, que quer ser herdeiro da grande tradição liberal, evidenciando, porém, suas contradições e tentando rebentá-las, superá-las” (MANACORDA, 2009, p. 27), com isso, retoma o debate travado em seu livro **Karl Marx e a Liberdade**, publicado no Brasil em 2012.

A discussão continua no momento da abertura às perguntas aos participantes do evento, quando José Claudinei Lombardi questiona: “As transformações em curso estão a evidenciar o caminhar da revolução? [...] O que esperar do século XXI? Finalmente, uma provocação: Eu acho que Marx deve ter virado na catacumba quando o senhor o definiu como liberal” (MANACORDA, 2009, p. 31). Sua resposta é objetiva, “Marx não se revirou do túmulo” (MANACORDA, 2009, p. 31). Defendeu essa afirmativa expondo sua interpretação sobre os escritos marxianos, especificamente sobre o **Manifesto do Partido Comunista**, e explica que quando Marx se remete à ditadura do proletariado e elabora as dez medidas, essas, por sua vez têm um caráter provisório e insuficiente, visto que “[...] ele não prevê o exercício de um poder ditatorial durável, e logo acrescenta aquela frase famosa ‘a liberdade

de cada um é a condição para liberdade de todos” (MANACORDA, 2009, p. 31), por isso, as dez medidas provisórias objetivam “[...] levar à liberdade de cada um e de todos” (MANACORDA, 2009, p. 31). Com o entusiasmo de um intelectual engajado, acrescenta que Marx, por vezes, teceu elogios ao desenvolvimento burguês e teve uma formação liberal, por isso “[...] ele não se revolta contra a hipótese de ser definido um velho liberal, porque é um liberal que viu as contradições da liberdade liberal e procurou entender mais profundamente suas razões, para superar essas contradições (MANACORDA, 2009, p. 32).

No contexto dessas afirmativas, encaminha à resposta para outro questionamento do professor Lombardi, que se refere à previsão sobre o nosso século, o século XXI. Eis o que ponderou o educador italiano marxista:

O século XXI terá contradições maiores do que o vigésimo, seria impossível pensá-las todas. Mas, vejam: a própria produção moderna pós-fordista já revela suas contradições. Eu já disse: fundamenta-se numa ciência extremamente progredida, mas se apoia nas ideologias mais retrógradas. Não só isso: produz aquilo que foi chamado um trabalho ‘imaterial’, dos trabalhadores do conhecimento, a ponto que, libertando-os inclusive da dependência do instrumento de fábrica – como foi no industrialismo do século XIX -, permite a eles um trabalho, até doméstico, livre, não submetido a horários e funções definidas; porém, ao fazer isso, enquanto parece que liberta, cria novas sujeições. Porque também o trabalho de um intelectual, o trabalho imaterial informático, está submetido ao mesmo estresse da repetição, da alienação, e sobretudo à chantagem do capitalista. De um lado pode parecer que esse trabalho imaterial coloca em ato a utopia marxista da totalidade dos homens totalmente desenvolvidos; na realidade, também esse trabalho pode ser um trabalho alienado e subalterno [...]

Mas, sobretudo, esse trabalho imaterial e informático está criando, está deslocando a população: não mais o trabalho na agricultura, no setor de serviços, na grande indústria, mas um trabalho terceirizado, como se diz, das finanças. E os grandes grupos dominadores não são mais somente aqueles da produção tradicional da grande indústria manufatureira, ou extrativa, que produz armamentos, nem também só da grande agricultura industrializada com sua monocultura dos países dominados com salários de fome. Trata-se principalmente do capitalismo dos grandes bancos, dos grandes grupos financeiros, que dominam também a indústria e a agricultura. Porém, tudo isso produz riqueza, produz ciência, mas a riqueza é mal distribuída. Marx falava de empobrecimento absoluto e relativo: foi caçado por essa profecia. **O mundo enriqueceu. Sim, o nosso mundo, o mundo privilegiado. Mas toda a nossa cultura, a nossa liberdade, a nossa democracia, o nosso bem-estar, tira proveito da falta de cultura, de liberdade, de democracia, de bem-estar dos quatro quintos do mundo explorado. Cria-se assim uma divisão mais acentuada entre o mundo ocidental rico e o**

segundo e, sobretudo, o terceiro mundo, empobrecido e faminto. Existe ainda a contradição dos novos países emergentes, a Índia, a China; mas, sobretudo, ao lado dessa ampliação da divisão do mundo entre miséria e riqueza, há o empobrecimento do planeta, o desgaste do planeta. Marx falava de empobrecimento absoluto e relativo, e quem pode hoje zombar dessa profecia, quando se considera que estamos consumindo a nossa Mãe Terra? (MANACORDA, 2009, p. 33-34, grifo nosso).

O autor abordou a questão ampliando o campo de análise sobre as contradições vigentes ao se reportar ao domínio do capital financeiro; entretanto, no nosso entendimento, o mais relevante nessa resposta é sua afirmação sobre o substancial avanço da ciência que levou ao enriquecimento do mundo, mas, apenas para uma parcela da população planetária, pois, para que alguns países vivam em um estado de bem-estar, outros precisam viver em extrema pobreza e miséria, e quando olhamos para o nosso país, vemos essa realidade degradante na vida de grande parcela da população.

Outro ponto abordado na conferência foi seu trabalho desenvolvido naquele momento, aos 91 anos. Trata-se de uma obra contendo mais de 1.200 páginas sobre o esporte nas quais Manacorda ilustra a presença do esporte nas literaturas (Homero, Píndaro, Virgílio, Dante, Petrarca, Erasmo de Roterdão, Rabelais, Goethe e Shakespeare) (MANACORDA, 2007; 2009). Para ele, “[...] essa presença do esporte na literatura é também um conforto à minha ideia sobre a unidade do homem, no qual o físico e o cultural, corpo e alma não são separados, mas são uma unidade indivisível” (MANACORDA, 2007, p. 21).

A obra foi publicada na Itália em 2016 e 2019, e trata-se de uma publicação póstuma, com o título ***Diana e le Muse: tre millenni di sport nella letteratura*** (MANACORDA, 2016; 2019) em dois volumes, em que o primeiro trata da Grécia e Roma, e o segundo contempla o período do Medievo ao Renascimento.

Por fim, retornando ao texto **Manacorda: aos educadores brasileiros** (entrevista às margens do *Lago Homônimo* em *Bosena* na Itália). Na última mediação, Paolo Nosella relata que Manacorda é conhecido no Brasil principalmente entre os educadores brasileiros - os estudantes de pedagogia, e que estes usam a bibliografia manacordiana que trata de Gramsci, Marxismo e Pedagogia Moderna e, mais especificamente, o livro *História da Educação*. Faz referência a um exemplo de prática docente desenvolvido pela professora Marisa Bittar, descrito em uma carta destinada ao educador italiano, como segue:

Prova disso é esta carta que uma Professora de História da Educação, Marisa Bittar, lhe enviou. Assim, ela diz: 'Sou amiga do querido Paolo Nosella; como ele, professora da Universidade Federal de São Carlos, onde, há treze anos, trabalho com o seu livro 'História da Educação, da antiguidade aos nossos dias', e me sinto muito gratificada quando, no encerramento das aulas, na ocasião da confraternização que costumo realizar com meus alunos, ouço deles: 'vamos sentir saudades do Manacorda'. Vivencio então a experiência que o Senhor anuncia em sua página de despedida, que diz: 'os imperativos nunca mudaram a história, mas servem para nos fazer lembrar de olhar sempre para o alto (MANACORDA, 2007, p. 22).

Ao final da inserção dessa fala da professora Marisa Bittar, Nosella indaga: "Pois bem, Professor, qual é a mensagem que o Senhor envia para esses alunos que, ao concluírem o curso de Pedagogia, com o diploma debaixo do braço, encontram dificuldade para entrar no mundo do trabalho e na sociedade em geral?" (MANACORDA, 2007, p. 22).

As considerações de Manacorda são calmas, profundas e cautelosas, faz uma síntese sobre aquilo que ele acredita ser o melhor às crianças e jovens, não apenas aos brasileiros, mas, à toda a humanidade. Palavras que superabundam de esperança e incentivo aqueles que se lançam à prática docente, uma contribuição genuína à formação dos educadores brasileiros. Demonstra cuidado ao dizer que gostaria de conhecer bem a situação dos educadores brasileiros para dar-lhes sugestões concretas. Assimila, pois, que trabalharão como professores, e essa "[...] é sempre uma das profissões mais bonitas porque se trata justamente de **ajudar a nascer o homem do futuro** (MANACORDA, 2007, p. 22, grifo nosso).

Esse tom poético marcado nos grifos dessa citação nos leva a compreender que a docência está envolvida em poesia e sensibilidade, e que fazer nascer o homem do futuro é um trabalho árduo e de muita responsabilidade, por isso, o autor nos aconselha: "[...] não esqueçam, sobretudo, de duas coisas: que vocês também foram crianças uma vez e que um aluno distraído não é um aluno imbecil, é um aluno que tem outros interesses" (MANACORDA, 2007, p. 23).

Esse primeiro alerta nos encaminha a pensar as particularidades da ação educativa no interior da escola na sociedade capitalista, que, como uma empresa, vem transformando a educação em mercadoria dentro da lógica da eficiência e eficácia, do fazer mais com menos. Nesse processo, os alunos que não se adequam ao ritmo considerado normal de aprendizagem por serem 'distraídos', hiperativos ou

indisciplinados em alguma situação de aprendizagem, correm o risco de serem diagnosticados por profissionais da saúde e da educação como alunos que apresentam alguma disfunção neurológica e encaminhados para medicação, promovendo no interior da escola uma dinâmica de acomodação de “marginalizados por dentro” (MEIRA, 2012, p. 141). As mais comuns disfunções associadas ao desempenho escolar são Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno de Oposição e Desafio (TOD) (MEIRA, 2012)⁶⁵.

O segundo destaque de Manacorda é no sentido de que “[...] a escola deve superar as velhas concepções escolares: a escola autoritária dos jesuítas e também a do fascismo” (MANACORDA, 2007, p. 23). Essa afirmação se reporta à reforma educacional imposta por Giovanni Gentile nos primeiros anos de fascismo italiano, que efetivou a distinção entre uma cultura destinada à classe dirigente e outra para a classe subalterna. Todavia, não apenas isso, mas também alerta sobre a obrigação de superar a herança da escola ativa, do escolanovismo, mesmo reconhecendo que o legado rousseauiano logrou o grande “[...] mérito de romper com a tradição jesuítica, autoritária, insistindo na necessidade de cuidar, em cada aluno, de suas qualidades pessoais” (MANACORDA, 2007, p. 23), no entanto, diante das imposições do mundo moderno isso não basta, e reitera:

[...] precisamos mirar o mais possível na preparação do aluno não somente para ser ele mesmo, mas também para entrar na sociedade, senão com a capacidade de ser um produtor de cultura em todos os campos, pelo menos com a capacidade de desfrutar, de saber gozar de todas as contribuições da civilização humana, das artes, das técnicas, da literatura. A cultura deve ser direcionada totalmente para todos, facilitando as disposições intelectuais e ao mesmo tempo forçando todo mundo, com firme doçura, a aprender a participar de todos os prazeres humanos. Esta, creio eu, é a sugestão a se ter presente. Para isto se precisa de uma escola que ministre o mais possível ensinamentos rigorosos - difíceis de serem determinados sobre o que é necessário ao homem para ser um homem moderno; mas que possibilite, ao mesmo tempo, um espaço em que cada um livremente se forme naquilo que é do seu gosto: pode ser a arte, a música, a matemática, o aeromodelismo, a radiotelegrafia, a especialização na astronomia ou também no esporte, ou até mesmo nas técnicas artesanais (MANACORDA, 2007, p. 23-24).

⁶⁵ Para o aprofundamento dessa questão indicamos o texto, **Para uma crítica da medicalização na educação** de Marisa Eugênia Melilio de Meira (MEIRA, 2012).

Ao final da gravação da entrevista, Paolo Nosella sintetiza suas considerações sobre o educador italiano:

Ouvimos um importante testemunho de Mario Alighiero Manacorda e seu pensamento sobre o século XX, a historiografia pedagógica e a escola. Naturalmente, pode-se concordar ou discordar de suas opiniões. Alguém poderia considerar sua visão, e até mesmo sua personalidade, pertencentes ao passado; outros considerá-las atuais ou, quiçá, proféticas. Ninguém, porém, poderá negar que o testemunho da sua vida e de seu pensamento sejam exemplares e “maravilhosos” para todos, em particular para quantos se dedicam ao trabalho intelectual. Com efeito, aos 91 anos, Manacorda afirma na prática uma profunda integração entre o trabalho intelectual e manual: quando remove e limpa a terra de sua propriedade, planta e colhe, isto é, quando trabalha com as mãos e, ao mesmo tempo, escreve no computador páginas e páginas sobre a história da educação esportiva, lê jornais e livros da atualidade, mas também relê os clássicos da antiguidade e da modernidade, sentimos claramente a grande unidade por ele realizada entre corpo e espírito. A admiração deste exemplo pode unificar todos os estudiosos e pesquisadores brasileiros que, por isso, lhe são gratos (MANACORDA, 2007, p. 25).

Dessa maneira, a contribuição de Manacorda aos educadores brasileiros pode ser encontrada nos ensinamentos sobre a proposta de formação omnilateral, da não divisão entre corpo e espírito que ele tentou desenvolver em sua própria vida, no trabalho com as mãos e com a cabeça, no trabalhar a terra e na produção intelectual e, sobretudo, no referencial teórico que fundamenta a luta pela instituição de uma escola pública, gratuita, laica e para todos, que seja revolucionária no sentido de ensinar com rigor e qualidade o conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

4.6 Sobre a contribuição aos educadores brasileiros

Constatamos, no arrolar desta pesquisa, que a difusão da epistemologia marxista e a socialização das obras de Manacorda em nosso país se deram por incentivo direto dos intelectuais Paolo Nosella e Dermeval Saviani nos anos de 1980. Porém, não podemos considerar que a contribuição da epistemologia marxista e de Manacorda está situada apenas naquele momento histórico, uma vez que, a atualidade e a relevância do marxismo para pesquisas em educação permanecem no século XXI, tal como afirma Amarilio Ferreira Júnior em seu texto **Marxismo**,

ciências humanas e pesquisa em educação no Brasil: dos primeiros tempos ao século XXI:

A crise ideopolítica decorrente do fim do chamado 'socialismo real' e, por consequência, o declínio sofrido no campo das ciências humanas, a partir da última década do século passado, não afetaram a essência da teoria social produzida por Marx e Engels durante o século XIX: o método de investigação da realidade historicamente engendrada pela sociedade capitalista. Portanto, apesar de ter ficado reduzido a núcleos residuais de pesquisadores, a utilização do referencial teórico-metodológico marxista continuou perscrutando de forma aguda o mundo fenomênico gerado pela educação brasileira. Assim, a epistemologia marxista na segunda quadra do século XXI, marcada por uma grave crise no sistema capitalista mundial, assume um papel fundamental no processo de produção do conhecimento que explica criticamente as complexas e contraditórias relações existentes entre sociedade e educação (FERREIRA JÚNIOR, 2012, p. 129-130).

Essa acepção reafirma a relevância do marxismo na produção das pesquisas na área de ciências humanas e, em específico, para o campo da educação e história da educação, visto que se configura como a teoria que desvenda criticamente as relações contraditórias existentes na sociedade e na educação brasileira. Ademais, tanto Saviani como Nosella não desistiram do marxismo e permanecem contribuindo de maneira direta com a formação de um quadro relevante de educadores, seja nos cursos de graduação ou pós-graduação, seja por meio da produção de conhecimento crítico em suas pesquisas, ou na atuação individual ou coletiva no campo da educação.

Ademais, no desenvolver dessa investigação, foi possível compreender que Paolo Nosella e Dermeval Saviani despontaram como intelectuais que viabilizaram a socialização dos escritos de Manacorda no Brasil.

Paolo Nosella participou ativamente das publicações dos livros de Manacorda em nosso país. Na publicação do livro **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**, em 1988, foi responsável pela revisão técnica da tradução juntamente com Rosa dos Anjos Oliveira e escreveu a seção **Ao leitor brasileiro** e a **Orelha do Livro** (NOSELLA, 1988a; 1988b); na sua 13ª edição, foi responsável pela revisão técnica de tradução e revisão geral, e escreveu o **Prefácio à 13ª edição** e a seção **Ao leitor brasileiro** (NOSELLA, 2010b).

Na primeira publicação de **O princípio educativo em Gramsci**, em 1990, pela editora Artes Médicas, o tradutor foi William Lagos, e a supervisão e revisão técnica da tradução ficou sob a responsabilidade de Tomaz Tadeu da Silva, não há menção da colaboração de Nosella. Quanto à publicação pela editora Alínea, em 2008, agora com o nome, **O princípio educativo em Gramsci: Americanismo e Conformismo**, Nosella foi o responsável pela 2^o revisão técnica da tradução e escrita da **Orelha do livro** (NOSELLA, 2008).

Da mesma forma, na publicação da obra **Marx e a Pedagogia Moderna**, tanto em 1991 pela Editora Cortez, quanto em 2007, pela Editora Alínea, foi responsável pela revisão técnica de tradução e revisão geral, escreveu a **Orelha do livro**, e na edição de 2007 escreveu a **Apresentação** (NOSELLA, 1991; 2007b; 2007c).

Na publicação de **Karl Marx e a Liberdade**, participou da coordenação da tradução e revisão final do texto para edição brasileira, participou da tradução juntamente com Newton Ramos-de-Oliveira e Vagno E. Machado Dias (colaborador), escreveu o **Prefácio** e a **Orelha do livro** (NOSELLA, 2012a; 2012b).

Nosella conheceu Manacorda de perto, por ele nutriu uma amizade duradoura, o visitou pela primeira vez em 1985, viabilizou sua vinda ao Brasil em 1987, mediou a videoconferência do evento em comemoração aos 20 anos do HISTEDBR em 2006 viajando para Itália exclusivamente para esse fim. Quando da morte de Manacorda, ocorrida em 2013, escreveu um artigo sobre o intelectual marxista que pode ser considerado com uma homenagem de despedida, com o título **Mario Alighiero Manacorda: um marxista a serviço da liberdade plena e para todos**. Em nosso entendimento, Nosella é o responsável pela mediação entre os educadores brasileiros e Manacorda.

Dermeval Saviani, por sua vez escreveu o **Prefácio** de **Marx e a Pedagogia Moderna** das duas edições, Editora Cortez (1991b) e Editora Alínea (2007). Todavia, foi em sua produção intelectual que encontramos o referencial manacordiano fundamentando suas análises sobre as questões da educação à luz da epistemologia marxista.

Saviani cita Mario Alighiero Manacorda como autor que contribuiu com a fundamentação teórica sobre o marxismo e educação, isso pode ser averiguado nos textos: **Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da sociedade de classes** (SAVIANI, 2008); **Marxismo e Pedagogia** (SAVIANI, 2011c);

O legado de Karl Marx para a Educação (SAVIANI, 2018); **Marxismo, educação e pedagogia** (SAVIANI, 2021). A partir do exame desses textos, é possível aferir que o autor atribui a Manacorda o trabalho de análises dos textos marxianos, a fim de extrair deles as “[...] manifestações explícitas e específicas sobre educação” (SAVIANI, 2018, p. 74). Então, vejamos o contido no texto **O legado de Karl Marx para a Educação**:

Sabe-se – e isso é reiterado por todos quantos tomam a iniciativa de abordar a educação a partir dos escritos de Marx – que ele não se ocupou direta e especificamente da elaboração teórica no campo da educação. Não obstante isso, encontramos em seus escritos várias manifestações explícitas e específicas sobre educação que atestam a importância conferida por ele a essa matéria, como podemos constatar pela obra de Manacorda, primeiro rastreando todos os textos na sua integralidade, o que resultou no livro *II marxismo e l’educazione*, publicado em 1964. Depois, destacando os aspectos mais significativos, como podemos ver no livro *Marx e a pedagogia moderna*. Por meio de um cuidadoso estudo filológico visando, como ele mesmo diz, ‘devolver a Marx o que é de Marx, a Lênin o que é de Lênin e aos outros o que é deles’ (MANACORDA, 1991, p. 102), distingue três momentos: a) 1847-1848, quando sobressai o texto do ‘Manifesto do Partido Comunista’, de 1848, correlacionado aos ‘Princípios do Comunismo’, redigido por Engels em 1847; b) 1866-1867, momento em que foi redigido o texto das ‘Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores’, entrelaçado e sobreposto às passagens de ‘O Capital’ referidas à educação. Recorde-se que nessa época Marx estava concentrado na redação do *Capital*, motivo que o levou à decisão de não comparecer ao Congresso que se reuniu no início de setembro de 1866; c) 1875, ano da redação das ‘Notas à margem do Programa do Partido Operário Alemão’, conhecidas como ‘Crítica ao Programa de Gotha’ (SAVIANI, 2018, p. 74).

Em recente texto publicado em 2021, Saviani volta a se reportar diretamente à contribuição de Manacorda:

Quanto às passagens dos escritos de Marx referidas à educação, elas se encontram clara e **didaticamente destacadas** na obra de Manacorda, a princípio rastreando todos os textos na sua integralidade, o que resultou no livro *II marxismo e l’educazione*, publicado em 1964; depois, destacando os aspectos mais significativos, como podemos ver no livro *Marx e a pedagogia moderna* (SAVIANI, 2021, p. 146-147, grifo nosso).

Constatamos, nessa passagem, que o autor, recentemente, em 2021, reafirma Manacorda como o estudioso que analisou filologicamente os inúmeros textos marxianos e extraiu deles as passagens alusivas à educação e, posteriormente analisou as mais significativas, isto é, proporcionou ao leitor não apenas um roteiro, mas, uma elaboração didática sobre a teoria marxiana da educação.

Vale acrescentar que, do mesmo modo encontramos referência à Manacorda nas seguintes publicações de Saviani: **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias** (1998); **O choque teórico da Politecnia** (2003); **História das Ideias Pedagógicas no Brasil** (2011a); **História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil** (2011d); **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria** (2012a); **Pedagogia, Paixão e Crítica** (2014)⁶⁶.

Não apenas Saviani, mas outros autores/educadores brasileiros também se fundamentam em Manacorda, dos quais é possível citar, como exemplo, os trabalhos de Acácia Zeneida Kuenzer (1985); Gaudêncio Frigotto (1996; 2010); José Claudinei Lombardi (2008; 2010; 2011); José Luís Sanfelice (1999; 2001; 2021); Marisa Bittar (2009; 2013); Moacir Gadotti (1995a; 1995b; 2003); Paolo Nosella (2016).

Diante do abordado, podemos afirmar que a contribuição de Manacorda à formação dos educadores brasileiros se dá em dois âmbitos que se imbricam dinamicamente. Primeiro, por meio do conteúdo teórico formativo contido na sua produção intelectual: livros, artigos, entrevistas e palestras, traduzidos e publicados no Brasil. Segundo, pela socialização da epistemologia marxista como teoria que fundamenta as análises críticas sobre a educação brasileira com vistas ao engajamento na luta por uma educação pública, gratuita, laica e para todos. Então, adentrar ao conteúdo dos escritos manacordianos na atualidade se apresenta como uma relevante contribuição à formação dos educadores brasileiros, e se configura como necessária e urgente fundamentação de luta, horizonte de esperança e de transformação social.

⁶⁶ Os textos indicados são tomados como uma amostra, ou exemplo de referência à Manacorda. Não foi nosso objetivo analisar a totalidade das produções de Saviani a fim de indicar os utilizam e os não utilizam Manacorda em suas referências.

5. CONCLUSÃO

Os escritos de Mario Alighiero Manacorda contribuíram com a discussão que se fazia no final dos anos de 1970 e decorrer dos anos de 1980, momento no qual se pensava em uma educação que se consolidasse para além da reprodução vivenciada até aquela época. Naquele contexto, o autor ficou conhecido por meio de duas obras publicadas em língua espanhola.

Mario Alighiero Manacorda teve uma vasta atividade intelectual durante seus quase 100 anos de vida. Filho e irmão de renomados intelectuais italianos, Mario demonstrou refinada educação, sua formação em Letras proporcionou-lhe examinar textos em grego, latim, inglês, russo e alemão. Traduziu várias obras de Marx para o italiano, e foi um dos primeiros intelectuais a se dedicar ao trabalho de analisar filologicamente os escritos marxianos a fim de extrair deles seu conteúdo pedagógico, isso no início dos anos de 1960, quando as fontes marxianas ainda eram escassas, diferentemente de hoje, que as acessamos com facilidade, por publicações físicas ou virtuais.

Manacorda buscou olhar para a sociedade como um todo, tomou o trabalho como fio condutor de suas pesquisas e, a partir dele, tratou da educação, lecionou Pedagogia e História da Pedagogia nas Universidades de Viterbo, Florença, Cagliari e Roma. Foi militante no campo da educação, ambicionou uma sociedade que superasse a cisão histórica entre os homens que falam, detêm o poder, possuem bens, daqueles que apenas fazem, executam, e não possuem nada além de suas forças de trabalho, ou seja, objetivou a concretude da formação do homem completo, plenamente desenvolvido, ou formação omnilateral. Ensinou que nenhuma luta pedagógica pode ser distanciada da luta política e social, sendo esse, um dos seus maiores ensinamentos. Portanto, a luta em defesa da escola pública, gratuita, laica e para todos perpassa a luta política e social, e essa não é dissociada da pesquisa e do ensino.

Todavia, no limiar do século XXI há um movimento que busca privilegiar pesquisas fragmentadas, voltadas às mentalidades e ao cotidiano de cunho cultural, que pouco contribui para mudanças ou avanços na educação. O campo da história da educação precisa se manter atenta a essa tendência que se apresenta hegemônica e, a partir disso, traçar caminhos a fim de retomar estudos mais

abrangentes, fundamentados no rigor da teoria, das grandes sínteses que objetivam mudanças concretas. Considerar tais dimensões recai até mesmo sobre a questão da sobrevivência da escola pública.

No contraponto desse movimento, é importante destacar que intelectuais do campo da educação e história da educação lançaram mão dos escritos de Manacorda como fundamentação teórica e epistemológica sobre a concepção marxista da educação. Nomes como Dermeval Saviani, Moacir Gadotti, Luís Sanfelice, Marisa Bittar, Paolo Nosella, Gaudêncio Frigotto, Maria Elisabeth Blanck Miguel, José Claudinei Lombardi, Acácia Kuenzer são exemplos disso. Saviani foi o responsável pela orientação, em nível de doutoramento, de praticamente todos eles, exceto por Marisa Bittar, Gadotti e Sanfelice, seus companheiros de trabalho, e Blanck Miguel, orientada por Miriam Warde que, por sua vez, foi orientanda de Saviani.

Saviani, um dos exemplos de pesquisador que se apropriou do referencial manacordiano, vem desenvolvendo sua produção intelectual atrelada à defesa da educação pública, gratuita e laica para todos os brasileiros, pioneiro na instituição da pós-graduação em educação no Brasil, autor da Pedagogia Histórico-Crítica – teoria da educação –, colaborou efetivamente na organização do campo da educação e história da educação. Esteve à frente de várias entidades de pesquisa no decorrer de quase meio século de trabalho, se mantém líder, ao lado de José Claudinei Lombardi, de um dos maiores grupos de pesquisa no campo da história da educação, o HISTEDBR, grupo que conta com um número expressivo de associados espalhados nos diversos estados do Brasil. Inclusive, no Paraná e na Universidade Estadual de Maringá, o HISTEDBR vem socializando pesquisas, organizando eventos, publicando livros e coletâneas dos artigos-base dos eventos, muitos deles utilizados nessa tese. Contribuindo, pois, para consolidação do campo e formação dos pesquisadores brasileiros. É importante destacar que o HISTEDBR acolhe e respeita as diversas filiações teóricas, mas, seus líderes são declaradamente filiados ao marxismo.

No caminhar da investigação, ficou evidente que Paolo Nosella viabilizou a socialização dos escritos de Manacorda no Brasil. Nosella relata que, ao conhecer as publicações manacordianas em espanhol, se interessou pela temática e foi visitar Manacorda em sua casa, em Bolsena, no ano de 1985, iniciando assim, a frutífera relação entre os educadores brasileiros e o intelectual italiano. Pesquisador que não

abandonou o barco do marxismo, Nosella se reporta à Manacorda como um grande exemplo de educador a ser seguido por suas inúmeras qualidades intelectuais, inclusive pela disposição ao trabalho.

Em virtude do exposto no desenvolvimento dessa investigação, concluímos que a hipótese inicial da pesquisa foi confirmada, pois os escritos de Manacorda publicados no Brasil contribuíram com a formação crítica dos educadores brasileiros na construção de uma concepção de educação humanista de cunho marxista, ao passo medida que se deu a socialização e apropriação do conteúdo teórico formativo de sua produção intelectual, alguns publicados no Brasil, outros não.

No campo da pesquisa em educação, sua contribuição foi verificada nas publicações de seus escritos que desenvolve, apresenta e defende uma concepção de educação emancipatória, que busca superar a dualidade do sistema educacional em favor de uma escola voltada para o domínio da cultura geral, da ciência, da filosofia, da literatura, por meio de uma formação tecnológica, a fim de formar o homem contemporâneo à sua própria época.

Especificamente para o campo da História da Educação, sua contribuição pode ser percebida na sistematização e aplicação do método de investigação materialismo histórico e dialético em seus estudos, fornecendo aos pesquisadores brasileiros desse campo um caminho para aplicação do método que viesse a superar o restrito economicismo marxista, como defendido no texto Humanismo de Marx e Industrialismo de Gramsci.

Então, isso permite dizer que, ao fazer parte da formação dos primeiros pesquisadores do campo da educação formados no âmbito da pós-graduação em educação no Brasil, as ideias e os escritos de Manacorda colaboraram com o delineamento de concepções de mundo e de educação pautadas no materialismo histórico, com a apresentação de uma concepção teórico-metodológica para os estudos teóricos do marxismo e de seus autores, e, com a aplicação do materialismo histórico como método de investigação na pesquisa em educação e história da educação em uma perspectiva que encaminha para a superação dos limites do marxismo ortodoxo.

Adentrar, pois, ao conteúdo dos escritos manacordianos na atualidade dos anos de 2022 se configura como necessária e urgente fundamentação de luta, horizonte de esperança e de transformação social nos tempos de reestruturação produtiva, flexibilização, proletarização docente, precarização do trabalho,

obscurantismo e conservadorismo de cunho neofascista vivenciados em nosso país no limiar do século XXI.

Trata-se, pois, de um referencial teórico atual, visto que os problemas desencadeados pelo capital se intensificaram com o passar do tempo, e os problemas da sociedade capitalista não foram superados, ao contrário estão mais agravados nessa fase do capitalismo financeiro. Por isso, os escritos de Manacorda continuam essenciais para compreender a sociedade e os problemas da educação nesse início de século.

A pesquisa não se esgota nestas páginas, há muito o que se avançar nos estudos dos textos manacordianos. Uma sugestão para pesquisa futura seria examinar com profundidade a questão da formação omnilateral proposta por Marx e defendida por Manacorda durante os vários anos de sua caminhada. Analisar as múltiplas determinações que envolve sua consolidação, partindo dos pressupostos do presente, não seria um trabalho em vão. O estudo poderia ser norteado por questões como: por que cada vez que aumentam as pesquisas fragmentadas, com seus recortes minúsculos, diminui as que se fundamentam no marxismo? Seria essa, uma tendência hegemônica do século XXI? Será o momento de afirmar que o sistema capitalista é perpétuo e não permite transformação? Ou, ainda, que o homem sempre será refém do trabalho alienado? Fica, pois, a abertura para novas investigações.

REFERÊNCIAS

Fontes

BIBLIOTECA GINO BIANCO. **Una biblioteca e una emeroteca digitale per riandare al passato e riflettere sul presente**. Disponível em: <http://bibliotecaginobianco.it/?m=1&p=0&t=home>. Acesso em: 18 set. 2020.

MANACORDA, Anna Maria Bernardini (org.). **Parole di pace in tempo de guerra: cronache di alunne e alunni di uma Scuola media senese (1941-1943)**. Roma: Edizioni Effig, 2013. *E-book*.

MANACORDA, Mario Alighiero. La gioventù in potere dei clericali. **Rinascita**: Rassegna di politica e di cultura italiana, anno v, numero 4-5, p. 175-177, apr./magg. 1948. Disponível em: <http://bibliotecaginobianco.it/flip/RIN/05/0450/?#2>. Acesso em: 18 set. 2020.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Il marxismo e l'educazione** - testi e documenti: v. 1 Marx, Engels, Lênin. Roma: Armando, 1964.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Il marxismo e l'educazione** - testi e documenti: v. 2 La scuola soviética. Roma: Armando, 1965.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Il marxismo e l'educazione** - testi e documenti: v. 3 La scuola nei paesi socialisti. Roma: Armando, 1966.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx y la Pedagogía Moderna**. Barcelona: Oikos Tau, 1969.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1975.

MANACORDA, Mario Alighiero. **El principio educativo en Gramsci**. Americanismo y conformismo. Salamanca: Ediciones Sigueme, 1977.

MANACORDA, Mario Alighiero. Nota Biografica su Giuseppe Manacorda. *In*: MANACORDA, Giuseppe. **Storia della scuola in Itália**: Il Medio Evo. Presentazioni di Eugenio Garin, Firenze: Casa Editrice Le Lettere, 1980. p. 15-31.

MANACORDA, Mario Alighiero. Il contributo dell'Università di Pisa e della Scuola Normale Superiore alla lotta antifascista ed alla guerra di liberazione. *In*: FRASSATI, Filippo (org.). **Anais de Congresso**. Pisa: Giardini Editori e Stampatori in Pisa, 1985. p. 140-150.

MANACORDA, Mario Alighiero. Depoimento. Entrevista concedida a Maria de Lourdes Stamato de Camillis. **ANDE**, São Paulo: Cortez, ano 5, n. 10, p. 59-64, 1986a.

MANACORDA, Mario Alighiero. Prefácio. *In*: BEECHI, Egle (org.). **Teoria da Didática**. Traduzido por Gaetano Lo Monanco. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986b. p. 7-15.

MANACORDA, Mario Alighiero. Non voglio crocifissi nelle scuole: sono un «vetero»? **L'Unità, Giornale del Partito Comunista Italiano**, Anno 65, n. 60, p. 10, 16 marzo, 1988a. Disponível em: https://archivio.unita.news/assets/main/1988/03/16/page_010.pdf. Acesso em: 18 set. 2020.

MANACORDA, Mario Alighiero. Encicliche papali Marxismo è «carne» contro lo spirito. **L'Unità, Giornale del Partito Comunista Italiano**, Anno 65, n. 75, p. 2, 7 aprile, 1988b. Disponível em: https://archivio.unita.news/assets/main/1988/04/07/page_002.pdf. Acesso em: 18 set. 2020.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988c.

MANACORDA, Mario Alighiero. Educação e trabalho. Entrevista concedida à Jandira Araújo Teixeira e Zuleide Araújo Teixeira, traduzida por Marilza de Oliveira e Gigliola Capadaglio. **Revista Educação em Questão**, Natal, p. 102-109, 1989. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/11533/8124>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio Educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991a.

MANACORDA, Mario Alighiero. Humanismo de Marx e industrialismo de Gramsci. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Trabalho, Educação e Prática Social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991b. p. 94-116.

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx: do Liberalismo ao Comunismo (por um discurso “apenas” cultural). **Perspectiva Florianópolis**, v. 19, n. 2, p. 271-293, jul./dez. 2001a.

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx: do liberalismo ao comunismo (por um discurso “apenas” cultural). **Contrapontos**, Itajaí, Ano, n. 3, p. 41-56, jul./dez. 2001b.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 11. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2004.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Mario Alighiero Manacorda**: aos educadores brasileiros. Entrevista concedida a Paolo Nosella; organizadores Paolo Nosella, José Claudinei Lombardi e Dermeval Saviani; tradução de Paolo Nosella e Patricia Polizel Culhari. Revisão Dermeval Saviani. Campinas: UNICAMP/HISTEDBR, 2007. 1 DVD.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O Princípio Educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. Campinas: Alínea, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. Reflexões sobre a história e educação: o século XX e as perspectivas para o futuro. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). **Navegando pela história da educação brasileira**: 20 anos de HISTEDBR. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2009. p. 13-43.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010a.

MANACORDA, Mario Alighiero. La mia scuola sotto il fascismo. *In*: GENOVESI, Giovanni. **C'ero anch'io! A scuola nel Ventennio**: Ricordi e riflessioni. Napoli: Liguori, 2010b. p. 27-47.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2010c.

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a Formação do Homem. **HISTEDBR**, Campinas, número especial, p. 6-15, abr. 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Karl Marx e a liberdade**. Campinas: Alínea, 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. Humanismo de Marx e industrialismo de Gramsci. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 26-43, jan./maio, 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Diana e le Muse**: Diana e le Muse: tre millenni di sport nella letteratura; a cura di Rosella Frasca et al. Vol. 1: Grecia e a Roma. Roma: Lancillotto e Nausica, 2016.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. rev. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2018.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O Princípio Educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. 3. ed. rev. Campinas: Alínea, 2019.

NECROLOGIE. **La repubblica**, Roma, 6 dic. 2013. Disponível em: Acesso em: https://necrologie.repubblica.it/necrologi/2013/167434-bernardini-annamaria?date_from=2010-12-24&page=16233. Acesso em: 21 de set. 2020.

Bibliografia consultada

ALIAGA, Luciana. A restauração reacionária no Brasil em tempos de pandemia, **ENFIL: Revista Encontros com Filosofia**, Niterói, ano 8, n. 12, p. 58-75, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/enfil/article/view/44536>. Acesso em: 4 abr. 2022.

ALMEIDA, Gelson Rozentino de. **História de uma década quase perdida**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

ANDE, **Revista da Associação Nacional de Educação**. São Paulo: Cortez, v. 1, n. 1, 1981.

ANDE, **Revista da Associação Nacional de Educação**. São Paulo: Cortez, Ano 5, n. 10, 1986.

ARNAUT DE TOLEDO, Cézar de Alencar. Positivismo e Educação no Brasil. *In*: HENNING, Leoni Maria Padilha (org.). **Filosofia e Educação**: caminhos cruzados. Curitiba: Appris, 2015. p. 133-138.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. **ANDE, Revista da Associação Nacional de Educação**. São Paulo: Cortez, v. 1, n. 1, 1981.

BIANCHETTI, Lucídio. A orientação coletiva na pós-graduação stricto sensu: o pioneirismo de Dermeval Saviani. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260055>. Acesso em: 3 abr. 2022.

BITTAR, Marisa. **História da educação**: da antiguidade à época contemporânea. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

BITTAR, Marisa. A pesquisa em História da Educação no século XX. *In*: BITTAR, Marisa (org.). **Pesquisa em educação no Brasil**: Balanços e perspectivas. São Carlos: EDUFSCar, 2012.

BITTAR, Marisa. História da educação e marxismo em duas trajetórias intelectuais do século XX: Brian Simon e Mario Alighiero Manacorda. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 49, p. 7-18, mar. 2013.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarildo. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 489-511, maio/ago. 2009.

BOITO JUNIOR, Armando. O caminho brasileiro para o fascismo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 34, p. 1-23, 2021.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, Rento (org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p.122-155.

BRASIL, Ministério da Educação, CFE. "Definição dos cursos de pós-graduação" - Parecer nº 977/65. Documenta, 1965, p. 67-86.

BRASIL, Ministério da Educação, CFE. “Normas do credenciamento dos cursos de pós-graduação” - Parecer nº 77/69. Documenta, nº 98, 1969, p. 128-132.

BRASIL. Ministério da saúde. **Situação epidemiológica da COVID-19 no Brasil**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/informes-diarios-covid-19/covid-19-21-493-235-pessoas-estao-recuperadas-no-brasil>. Acesso em: 21 dez. 2021.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales - 1929-1989**: A Revolução Francesa da historiografia. 2. ed. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CALIL, Gilberto. Gramsci e o Fascismo. *In*: CISLAGHI, Juliana Fiuza; DEMIER Felipe. **O neofacismo no poder (ano I)**: análises críticas sobre o governo Bolsonaro. Rio de Janeiro: Consequência, 2019. p. 47-67.

CALIL, Gilberto. Brasil: o negacionismo da pandemia como estratégia de fascistização. **Materialismo Storico**, n. 2, vol. IX, 2020. p. 70-122. Disponível em: <https://journals.uniurb.it/index.php/materialismostorico/article/view/2470/2233>. Acesso em: 21 dez. 2021.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAPES. **Catálogo de teses e dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 01 set. 2020.

CARDONI, Paolo. Riforma della scuola: Appunti per un difficile bilancio. *In*: Semeraro, Angelo (org.). **L'educazione dell'uomo completo**. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda. Milano: La Nuova Italia-RCS Libri, 2001, p. 226-260.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e textualidade. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 223-241.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Os domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

COVATO, Carmela; META, Chiara (org.) **Mario Alighiero Manacorda um Intellettuale Militante**: Tra Storia, Pedagogia e Política. Roma: Roma Ter-Press, 2020.

CRUZ, Sebastião Carlos Velasco e. **Estado e Economia em tempos de crise**: Política Industrial e Transição Política no Brasil nos anos 80. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DOSSE, François. **A história em migalhas: dos Annales à Nova História**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

ENGELS, Friedrich. **Princípios Básicos do Comunismo**, 1847. Lisboa: Editorial Avante, 2006. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1847/11/principios.htm>. Acesso em: 7 set. 2020.

ENGELS, Friedrich. **Princípios del Comunismo**, 1847. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bk000225.pdf>. Acesso em: 7 set. 2020.

ENGELS, Friedrich. **Principles of Communism of 1847**. In: MARX, Karl; ENGELS, Frederick. *Collected Works Volume 6 – Marx and Engels (1845-1848)*. Lawrence & Wishart Electric Book, 2010. p. 341-357.

FERNANDES, Florestan. **Nova República?**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

FERREIRA JÚNIOR, Amarildo. Marxismo, ciências humanas e pesquisa em educação no Brasil: dos primeiros tempos ao século XXI. In: BITTAR, Marisa. *A pesquisa em História da Educação no século XX*. In: BITTAR, Marisa (org.). **Pesquisa em educação no Brasil: Balanços e perspectivas**. São Carlos: EDUFSCar, 2012. p. 117-141.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995a.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995b.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GATTI JÚNIOR, Décio. As ideias de Rousseau nos manuais de história da educação com autores estrangeiros publicados no Brasil (1939-2010). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 475-798, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/29199/16401>. Acesso em: 13 maio. 2020.

GOMES, Jarbas Mauricio. Cultura Geral e Escola Unitária em Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 53, p. 153-172, out. 2013.

GOMES, Jarbas Mauricio. **A apropriação de Gramsci na pesquisa em educação no Brasil (1976-2012)**. 2017. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

GONZÁLEZ, Jorge Luis Camarano. **A dimensão pedagógica do marxismo na obra de Mário Manacorda**. 1990. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

GRAMSCI, Antonio. Quaderno 4 (XIII) 1930-1932. *In: Quaderni del Carcere*: Edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana. vol.1. Quaderni 1-5. Torino: Einaudi, 1977. p. 417-536.

GRAMSCI, Antonio. Os dois fascismos. *In: GRAMSCI, Antonio. Escritos políticos*. Volume 2 – 1921-1926. Organização e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 80-83.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**. Volume 2 – 1931-1937. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2: Os intelectuais, o princípio educativo. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HISTEDBR, Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. **Grupos de Trabalho**. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/grupos-de-trabalho>. Acesso em: 28 nov. 2021.

HORTA, José Silvério Baia. A Educação na Itália fascista (1922-1945). **Revista Brasileira de História e Educação**, Maringá, n. 19, p. 47-89, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38558/20089>. Acesso em: 17 out. 2020.

HORTA, José Silvério Baia. A pesquisa e o ensino de história da educação no Brasil: onde fica a política?. *In: SIMÕES, Regina Helena Silva; GONDRA, José Gonçalves. (org.). Invenções, tradições e escritas da história da educação*. Vitória: EDUFES, 2012, v. 11, p. 123-171.

ISTITUTO CENTRALE PER IL CATALOGO UNICO DELLE BIBLIOTECHE ITALIANE E PER LE INFORMAZIONI BIBLIOGRAFICHE. **Catalogo del Servizio Bibliotecario Nazionale**. Roma, 2020. Disponível em: <https://opac.sbn.it/opacsbn/opac/iccu/free.jsp>. Acesso em: 1 set. 2020.

KONDER, Leandro. **Introdução ao fascismo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica**: As relações de Produção e a Educação do Trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

LAMOSA, Rodrigo (org). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia**: uma tragédia anunciada. Parnaíba: Terra sem Amos, 2020.

LA REPUBBLICA [online]. ADDIO a Giuliano Manacorda docente, storico e critico marxista, Roma, 27 agosto 2010. Disponível em: <https://www.repubblica.it/spettacoli-e-cultura/2010/08/27/news/manacorda-6553167/?ref=search>. Acesso em: 24 ago. 2020.

LEHER, Roberto. APRESENTAÇÃO: Compreender o que fazem os setores dominantes quando dominam para construir alternativas para a educação pública, laica e unitária. *In*: LAMOSA, Rodrigo (org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia**: u uma tragédia anunciada. Parnaíba: Editora Terra sem Amos, 2020. p. 5-10.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOMBARDI, José Claudinei. História e Historiografia da Educação: Fundamentos Teóricos- Metodológicos. *In*: SCHELBAUER, Anaete Regina, LOMBARDI, José Claudinei, MACHADO, Maria Cristina Gomes (org.). **Educação em debate**: perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 73-97.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, Ensino e Formação Profissional em Marx e Engels. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). **Marxismo e Educação: Debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 1-38.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. Apresentação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). **Navegando pela história da educação brasileira**: 20 anos de HISTEDBR. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2009. p. 1-4.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010. 377 f. Tese (Livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2010.

LOMBARDI, José Claudinei. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, p. 347-366, abr. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277793917_Algumas_questoes_sobre_educacao_e_ensino_em_Marx_e_Engels. Acesso em: 30 mar. 2018.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas históricas da educação**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

LÖWY, Michael. Prefácio à Edição Brasileira. *In*: MARX, Karl. **Crítica do programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012. p. 9-13.

LÖWY, Michael. **Extrema direita e neofascismo**: um fenômeno planetário: o caso Bolsonaro. *In*: FARIA, Fabiano Godinho; MARQUES, Mauro Luiz Barbosa (org.). **Giro à direita**: Análises e perspectivas sobre o campo líbero-conservador. Sobral: Sertão Cult, 2020. p. 13-19.

MANACORDA, Daniele. Ricordando zio Mario. *In*: COVATO, Carmela; META, Chiara (org.) **MARIO ALIGHIERO MANACORDA UM INTELLETTUALE MILITANTE**: Tra Storia, Pedagogia e Política. Roma: Roma Ter-Press, 2020. p. 19-33.

MANACORDA, Gastone. **Il movimento operaio italiano attraverso i suoi congressi**: dalle origini alla formazione del Partito socialista, 1853-1892. Roma: Rinascita, 1953.

MANACORDA, Gastone. **Il socialismo nella storia d'Italia**. Storia documentaria dal Risorgimento alla Repubblica. Bari: Laterza, 1966.

MANACORDA, Gastone. **Storiografia e socialismo**: saggi e note critiche. Padova: Liviana, 1967.

MANACORDA, Gastone. **Crisi economica e lotta politica in Italia, 1892-1896**. Torino: Einaudi, 1968.

MANACORDA, Gastone. **Rivoluzione borghese e socialismo**: studi e saggi. Roma: Editori riuniti, 1975.

MANACORDA, Giuliano. **Montale**. Firenze: La Nuova Italia, 1969.

MANACORDA, Giuliano. **Dalla Ronda al Baretti**. Roma: Argileto, 1972a.

MANACORDA, Giuliano. **Vent'anni di pazienza**. Firenze: La Nuova Italia, 1972b.

MANACORDA, Giuliano. **Storia della letteratura italiana contemporanea 1940-1975**. Roma: Editori Riuniti, 1977.

MANACORDA, Giuliano. **Storia della letteratura italiana tra le due guerre 1919-1943**. Roma: Editori Riuniti, 1980.

MANACORDA, Giuliano. **Letteratura italiana d'oggi 1965-1985**. Roma: Editori Riuniti, 1987.

MANACORDA, Giuliano. **Biografia**. *In*: Enciclopedia degli Autori Italiani, 2014. Disponível em: <https://www.pennadautore.it/enciclopedia/m/6.pdf>. Acesso em: 24 set. 2020.

MANACORDA, Giuseppe. **GALEOTTO DEL CARRETTO**: Poeta Lirico e Drammatico Monferrino (1495-1591). Itália: [s.n.], 1899. Disponível em: <https://archive.org/details/galeottodelcarre00manauoft>. Acesso em: 17 set. 2020.

MANACORDA, Giuseppe. **Storia della scuola in Itália: Il Medio Evo. V. I Parte I.** História do direito escolástico, Palermo; Milão: Remo Sandron, 1913a.

MANACORDA, Giuseppe. **Storia della scuola in Itália: Il Medio Evo. V. I Parte II,** História interna da escola medieval italiana, Palermo; Milão: Remo Sandron, 1913b.

MANACORDA, Giuseppe. **Storia della scuola in Itália: Il Medio Evo. Presentazioni** di Eugenio Garin, Firenze: Casa Editrice Le Lettere, 1980.

MARX, Karl. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório.** As Diferentes Questões. Lisboa: Editorial Avante, 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 24 set. 2020.

MARX, Karl. **Crítica do programa de Gotha.** São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital, tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. *E-book*.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Werke.** Vol. II. Berlim: Dietz Verlag, 1959.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista.** São Paulo: Boitempo, 2017.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 135-142, jan./jun. 2012.

MENDONÇA, Sonia Regina de; FONTES, Virgínia. História e teoria política. *In:* CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.) **Novos domínios da história.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 55-71.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE GRAMSCI, **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, p. 63-73, set./dez. 2002.

MUSED, Museo Della Scuola e dell' Educazione Mauro Laeng. **Fondo Mario Alighiero Manacorda.** <https://archivi.mused.uniroma3.it/oggetti/3-mario-alighiero-manacorda?i=2>. Acesso em: 7 mar. 2022.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, Paolo. Ao leitor brasileiro. *In:* MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988a. p. 1-3.

NOSELLA, Paolo. Orelha do livro. *In:* MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988b.

NOSELLA, Paolo. Orelha do livro. *In*: MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, p. 137-151, jan./abr. 2007a.

NOSELLA, Paolo. Apresentação. *In*: MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007b. p. 11-13.

NOSELLA, Paolo. Orelha do livro. *In*: MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007c.

NOSELLA, Paolo. Orelha do livro. *In*: MANACORDA, Mario Alighiero. **O Princípio Educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Campinas: Alínea. 2008.

NOSELLA, Paolo. Reflexões sobre história e educação: o século XX e as perspectivas para o futuro. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). **Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTEDBR**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2009. p. 7-11.

NOSELLA, Paolo. Apresentação. *In*: MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010a, p. 11-13.

NOSELLA, Paolo. **Ao leitor brasileiro**. *In*: MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2010b. p. 11-14.

NOSELLA, Paolo. Prefácio. *In*: MANACORDA, Mario Alighiero. **Karl Marx e a liberdade**. Campinas: Alínea, 2012a. p. 9-10.

NOSELLA, Paolo. Orelha do livro. *In*: MANACORDA, Mario Alighiero. **Karl Marx e a liberdade**. Campinas: Alínea, 2012b.

NOSELLA, Paolo. Mario Alighiero Manacorda: um marxista a serviço da liberdade plena e para todos. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 36, p. 15-30, jul./dez. 2013a.

NOSELLA, Paolo. Uma história de compromisso e de paixão pelo debate. *In*: MONARCHA, Carlos; GATTI JÚNIOR, Décio (org.). **Trajetórias na formação do campo da história da educação brasileira**. Uberlândia: EDUFU, 2013b. p. 187-221.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio à luz do Pensamento de Gramsci**. Campinas: Alínea, 2016.

OLIVEIRA, Helen Cristina de. **Formação docente no contexto do trabalho flexível contemporâneo**. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranaíba, 2015.

OLIVEIRA, Maria Beatriz Loureiro de. Ensino de 2º grau: em busca de uma organização condizente com as novas determinações postas pelo mercado de trabalho. **Paidéia**, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, 6 fev. 1994.

PEIXOTO, Elza; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. Editorial. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 1-3, jun. 2009.

PRESENTAZIONE DEL LICEO. *In*: **LICEO CLASSICO STATALE ENNIO QUIRINO VISCONTI**. Roma. Disponível em: <https://www.liceoeqvisconti.edu.it/index.php/scuola/presentazione>. Acesso em: 6 abr. 2022.

RAGAZZINI, Dario. Dalla ginnastica educativa all'educazione fisica nella scuola elementare. *In*. Semeraro, Angelo (org.). **L'educazione dell'uomo completo: Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda**. Milano: La Nuova Italia-RCS Libri, 2001. p. 29-40.

REBUÁ, Eduardo et al. **(Neo)fascismos e educação: Reflexões Críticas sobre o avanço conservador no Brasil**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020.

REIS, José Carlos. Os *Annales*: A Renovação Teórico-metodológica e 'Utopia' da História pela reconstrução do Tempo Histórico *In*: SAVIANI, Dermeval, LOMBARDI, José Claudinei, SANFELICE, José Luís (orgs.). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. 4. ed. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2010. p. 28-54.

RIBEIRO, Bernardo Mendes. **Existe uma Pedagogia Marxiana?** Um estudo sobre Marx e a Pedagogia Moderna, de Mario Manacorda. 2011. 31 f. Monografia - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SANDRONI, Paulo (org.). **Constituinte, economia e política da nova república**. São Paulo: Cortez; EDUC, 1986.

SANFELICE, José Luís. HÁ UM PRETEXTO: O MANIFESTO COMPLETA 150 ANOS. **Pro-Posições**, Campinas, v. 8, n. 2, 1999.

SANFELICE, José Luís. EPISTEMOLOGIA E TEORIAS DA EDUCAÇÃO. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 10. p. 148-155, 2001.

SANFELICE, José Luís. A Ciência da História e a História da Educação. **Revista Exitus**, Santarém, v. 6, n. 1, p. 151-159, 2016.

SANFELICE, José Luís. Entrevistas: Sobre Sanfelice - 2020. *In*: CHIANELLO, Lidiany Cristina de Oliveira; SIQUELLI, Sônia Aparecida (org.). **Da Filosofia à História da Educação: textos de José Luís Sanfelice**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 35-53.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991a.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio à Edição Brasileira. *In*: MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991b. p. VII-XV.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1993.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, João Celso *et al.* **Novas tecnologias trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 151-168.

SAVIANI, Dermeval. Editorial (15 anos de histedbr: 1986-2001). **Revista HISTEDBR**, Campinas: UNICAMPI, 2001. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis04/rev04.html>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SAVIANI, Dermeval. O Choque Teórico a Politecnicia. **Trabalho, Educação e Saúde**, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Estágio atual e uma nova perspectiva para a história da educação. *In*: SCHELBAUER, Analete Regina, LOMBARDI, José Claudinei, MACHADO, Maria Cristina Gomes (org.). **Educação em debate**: perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 9-21.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 223-274.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio à Edição Brasileira. *In*: MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010a. p. 15-23.

SAVIANI, Dermeval. O Debate Teórico e Metodológico no Campo da História e sua Importância para a Pesquisa Educacional. *In*: SAVIANI, Dermeval, LOMBARDI, José Claudinei, SANFELICE, José Luís (org.). **História e história da educação**: o debate teórico-metodológico atual. 4. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2010b. p. 7-17.

SAVIANI, Dermeval. Apresentação à 3ª edição. *In*: NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010c. p. 11-20.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio À 7ª Edição. *In*: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 11. ed. rev. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2011b. p. XV-XVII.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo e Pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 16-27, abr. 2011c.

SAVIANI, Dermeval. História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. *In*: LOMBARDI; José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). **História, Educação e Transformação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2011d. p. 9-31.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação no Brasil: pensando o problema da orientação. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (org.). **Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2012b. p. 148-176.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. *In*: SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 89-98.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia, paixão e crítica. *In*: SAVIANI, Dermeval. **O Lunar de Sepé: Paixão, dilemas e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 37-46.

SAVIANI, Dermeval. O legado de Karl Marx para a educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 72-83, maio 2018.

SAVIANI, Dermeval. Em defesa da escola pública. *In*: LIMA, Antonio Bosco de; PREVITALI, Fabiane Santana; Lucena, Carlos (org.). **Em defesa das políticas públicas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 25-50.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, educação e pedagogia. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a Pedagogia Histórico-Crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a Pedagogia Histórico-Crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SEMERARO, Angelo (org.). **L'educazione dell'uomo completo: Scritti in onore di M.A. Manacorda**. Milano: La Nuova Italia-RCS libri, 2001.

SEMERARO, Giovanni. APRESENTAÇÃO. *In*: REBUÁ, Eduardo *et al.* **(Neo)fascismos e educação: Reflexões Críticas sobre o avanço conservador no Brasil**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020. p. 8-11.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SIPSE, Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo. **Fra le carte ei libri di Manacorda, Il 13 Marzo All'università Roma Tre**. 22 fev. 2019. Disponível em: <http://www.sipse.eu/2019/02/22/fra-le-carte-e-i-libri-di-manacorda-il-13-marzo-alluniversita-roma-tre/>. Acesso em: 3 abr. 2022.

SOARES, Luiz Carlos; VAINFAS, Ronaldo. Nova história militar. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.) **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 112-132.

SOARES, Rosemary Dore. Entrevista com Mario M. Manacorda. Marília: **Novos Rumos**, ano 19, n. 41, p. 3-23, 2004. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2163/1788>. Acesso em: 30 mar. 2018.

TAVARES, Maria das Graças M. **Educação brasileira e negociação política: o processo constituinte de 1987 e a gestão democrática**. Maceió: EDUFAL, 2003.

TOGLIATTI, Palmiro. **Lições sobre o fascismo**. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

TRAVERSO, Enzo. Do Fascismo ao Pós-Fascismo. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 13, n. 2, 2019.

VITTORIA, Albertina. Per un profilo di Gastone Manacorda. *In*: **Studi Storici**. Anno 42, n. 1, p. 9-24, jan./mar. 2001. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/20567059?seq=16#metadata_info_tab_contents. Acesso em: 24 ago. 2020.

VITTORIA, Albertina. Ricordi e interventi di Gastone Manacorda. *In*: **Studi Storici**, Anno 44, n. 3/4, jul./dec., 2003, p. 1007-1009. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/20567220?read-now=1&refreqid=excelsior%3Af5ad85ba5b2ecbf9b052ca76ce1d8e3b&seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 24 ago. 2020.

WARDE, Mirian Jorge. Contribuições da história para a educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 9, n. 47, p. 3-11, jul./set. 1990.

ZIMMER, Sérgio Antônio. **Manacorda e Mészáros: O Papel da Educação Escolar no Processo de Superação da Sociedade de Classes**. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE Centro De Ciências Humanas, Francisco Beltrão, 2018.