

 @percursos\_revista

 /revpercursos

## L'educazione dei giovani e degli adulti lavoratori dentro e fuori la scuola - contributi di Gramsci e Freire alla riflessione sulla realtà in Brasile<sup>i</sup>

**Maria Margarida Machado**

Universidade Federal de Goiás (UFG)

Goiânia, GO - Brasil

[lattes.cnpq.br/313355536143694](http://lattes.cnpq.br/313355536143694)

[orcid.org/0000-0002-5036-4334](http://orcid.org/0000-0002-5036-4334)

[mmm2404@ufg.br](mailto:mmm2404@ufg.br)

### Para citar artigo:

MACHADO, Maria Margarida.

L'educazione dei giovani e degli adulti lavoratori dentro e fuori la scuola - contributi di Gramsci e Freire alla riflessione sulla realtà in Brasile.

**PerCursos**, Florianópolis, v. 25, e0207, 2024.

<http://dx.doi.org/10.5965/19847246252024e0207>



## L'educazione dei giovani e degli adulti lavoratori dentro e fuori la scuola - contributi di Gramsci e Freire alla riflessione sulla realtà in Brasile

### Riepilogo

Questo articolo presenta parte delle riflessioni della ricerca post-dottorato intitolata: I contributi di Gramsci alla riflessione sull'educazione dei lavoratori - sfide filologiche e di traduzione, condivisa al seminario organizzato dall'IGS/Italia, il cui tema era Gramsci, Freire e l'educazione. La ricerca è stata un duplice sforzo, impegnato nella traduzione di testi inediti in portoghese e all'articolazione delle categorie gramsciane nel campo dell'educazione. La ricerca è stata un duplice sforzo, impegnato nella traduzione di testi inediti in portoghese e nell'articolazione delle categorie di Gramsci nel campo dell'educazione. Abbiamo cercato di individuare le implicazioni del pensiero di Gramsci per la riflessione sull'educazione dei lavoratori e sull'educazione dei giovani e degli adulti in Brasile, nonché di evidenziare i legami con lo stato attuale di questi scritti e con il pensiero di Paulo Freire, patrono dell'educazione brasiliana. Si comprende quindi che lo studio di categorie gramsciane come la subalternità, egemonia e intellettuali si ripercuote sulla specificità della ricerca che affronta i temi citati. La riflessione mette in evidenza il ruolo della scuola pubblica come spazio di mediazione per la produzione di conoscenza, sulla formazione degli insegnanti, sulla "conformazione" di questi ultimi a un progetto sociale di cui sono spesso "messaggeri" e "riproduttori", non sempre considerando che possono avere un altro "ruolo sociale" nella costruzione di un altro progetto, riconoscendosi così in un processo dialettico tra conformismo imposto e dinamico.

**Parole chiave:** educazione dei giovani e degli adulti; scuole pubbliche; Antonio Gramsci; Paulo Freire.

## The pedagogical aspect as a methodological component of Gramsci's and Lenin's thought: a reading of international hegemony and translation

### Abstract

This article presents part of the reflections from the post-doctoral research entitled: Gramsci's contributions to reflection on workers' education - philological and translation challenges, shared at the seminar organized by IGS/Italy, whose theme was Gramsci, Freire and education. The research was a dual effort, engaged in the translation of unpublished texts into Portuguese and in the articulation of Gramsci's categories in the field of education. We have tried to identify the implications of Gramsci's thought for the reflection on the education of workers and on the education of young and adults in Brazil, as well as to highlight the links with the current state of these writings and with the thoughts of Paulo Freire, patron of Brazilian education. It is therefore understood that the study of Gramscian categories such as subalternity, hegemony and intellectuals has repercussions on the specificity of the research that addresses the aforementioned themes. The reflection highlights the role of public schools as a space of mediation for the production of knowledge, on the training of teachers, on the "conformation" of the latter to a social project of which they are often "messengers" and "reproducers", not always considering that they can have another "social role" in the construction of another project, thus recognizing themselves in a dialectical process between imposed and dynamic conformism.

**Keywords:** education of young and adults; public schools; Antonio Gramsci; Paulo Freire.

## A educação de jovens e adultos trabalhadores dentro e fora da escola – contribuições de Gramsci e Freire para a reflexão sobre a realidade no Brasil

### Resumo

Este artigo apresenta parte das reflexões da pesquisa de pós-doutorado intitulada: As contribuições de Gramsci para a reflexão sobre a formação dos trabalhadores – desafios filológicos e tradutórios, compartilhada no seminário organizado pelo IGS/Itália, cujo tema foi Gramsci, Freire e a educação. A pesquisa foi um esforço duplo, comprometido com a tradução de textos inéditos para o português e com a articulação de categorias Gramscianas no campo da educação. A pesquisa foi um esforço duplo, engajado na tradução de textos inéditos para o português e na articulação das categorias de Gramsci no campo da educação. Procuramos identificar as implicações do pensamento de Gramsci para a reflexão sobre a educação dos trabalhadores e sobre a educação de jovens e adultos no Brasil, bem como destacar as ligações com o estado atual desses escritos e com o pensamento de Paulo Freire, patrono da educação brasileira. Entende-se, portanto, que o estudo das categorias Gramscianas como subalternidade, hegemonia e intelectuais repercute na especificidade das pesquisas que abordam os temas supracitados. A reflexão destaca o papel das escolas públicas como espaço de mediação para a produção de conhecimento, na formação de professores, na “conformação” destes últimos a um projeto social do qual são muitas vezes “mensageiros” e “reprodutores”, nem sempre considerando que podem ter outro “papel social” na construção de outro projeto, reconhecendo-se assim num processo dialético entre o conformismo imposto e o conformismo dinâmico.

**Palavras-chave:** educação de jovens e adultos; escolas públicas; Antônio Gramsci; Paulo Freire.

Questo articolo è il risultato della mia partecipazione a un seminario organizzato dall'IGS/Italia, il cui tema era Gramsci, Freire e l'educazione. In questa occasione ho presentato una parte delle riflessioni che sto portando avanti nella mia ricerca post-dottorato: *I contributi di Gramsci alla riflessione sull'educazione dei lavoratori - sfide filologiche e di traduzione.*

La ricerca è stata un duplice sforzo, impegnato nella traduzione di testi inediti in portoghese e nell'articolazione delle categorie di Gramsci nel campo dell'educazione. Abbiamo cercato di individuare le implicazioni del pensiero di Gramsci per la riflessione sull'educazione dei lavoratori e sull'educazione dei giovani e degli adulti in Brasile, nonché di evidenziare i legami con lo stato attuale di questi scritti e con il pensiero di Paulo Freire, patrono dell'educazione brasiliana. Si comprende quindi che lo studio di categorie gramsciane come la subalternità, egemonia e intellettuali si ripercuote sulla specificità della ricerca che affronta i temi citati.

Per questo dossiê, ho organizzato questo articolo in due parti. Nella prima parte, vorrei raccontare perché sto facendo ricerca sull'educazione dei lavoratori e come sono arrivata a conoscere le riflessioni di Paulo Freire e Antonio Gramsci, per essere più precisi, come le riflessioni e le pratiche di questi due intellettuali e attivisti influenzano le mie scelte, anche come intellettuale e attivista. Per seconda parte di questa presentazione, ritorno ai contributi di Freire e Gramsci in difesa di una scuola pubblica per i lavoratori.

## 1 Come sono arrivata a Freire e Gramsci

In questa ricerca ho avuto l'opportunità di rivisitare le riflessioni di Freire e Gramsci, che hanno permeato la mia pratica di educatore di giovani e adulti, a partire dai Circoli di Cultura alla fine degli anni '80, come insegnante di alfabetizzazione popolare, e dieci anni dopo come insegnante nella rete pubblica municipale di Goiânia, negli anni '90. In queste due esperienze lavoravo già fuori e dentro il sistema scolastico, perché i Circoli di Cultura per l'alfabetizzazione degli adulti si svolgevano nei quartieri popolari, in spazi comunitari, dove militavano i movimenti studenteschi e i giovani formati alla Teologia della Liberazione cercavano di contribuire alla pratica di un'educazione che consideravamo riflessiva e critica.

L'educazione riflessiva e critica praticata nei Circoli di cultura mi ha fatto capire la mia condizione di classe. Sono nato in una zona rurale, settima figlia di genitori non istruiti che hanno deciso di vendere la loro piccola proprietà rurale e di tentare la sorte in città, affinché i loro sette figli potessero studiare. Questo accadde nel 1968, quando avevo appena due anni, e anni dopo mi resi conto che nel 1968 stavamo entrando negli anni peggiori della dittatura civile militare in Brasile, frutto del colpo di stato del 1964. Non è stato facile per mio padre smettere di fare l'agricoltore e diventare camionista; non è stato facile per mia madre crescere sette figli, dovendo dividere il suo tempo tra la cura della casa e il lavoro di sarta, per aiutarci a sfamarci e vestirci per permetterci di studiare. Abbiamo iniziato a lavorare tutti da adolescenti, abbiamo frequentato le scuole pubbliche, abbiamo completato l'istruzione di base e solo due dei sette figli non hanno proseguito gli studi superiori per scelta.

Cosa c'entra tutto questo con la mia ricerca? Ho iniziato a lavorare come insegnante di alfabetizzazione popolare nel 1986, vivendo alla periferia di Brasilia, la capitale del Brasile, in una città chiamata Gama, con quello che all'epoca era conosciuto come il Metodo Paulo Freire, lodato e criticato in molti luoghi del mondo. Non intendo riprendere qui quel dibattito, ma mi interessa dire che dialogare con uomini e donne, soprattutto anziani, in quei Circoli di Cultura, che provenivano da situazioni di povertà, come quelle della mia famiglia; incontrare altri insegnanti di alfabetizzazione popolare e professori universitari, che ci guidavano soprattutto nella lettura da una prospettiva marxista, mi ha fatto capire cosa fosse la lotta di classe, cosa significasse essere classe operaia, ma soprattutto il valore dell'educazione nella vita della classe operaia.

Quando ho iniziato a lavorare con i Circoli di Cultura, ero già un insegnante del sistema educativo pubblico, al quale ero entrata per concorso all'età di 18 anni. La mia formazione secondaria, come quella di tutta la generazione di giovani poveri che hanno frequentato le scuole pubbliche negli ultimi anni della dittatura militare, era un corso professionale per lavorare come insegnante di alfabetizzazione infantile. Le domande tra la scuola che mi ha formato, quella in cui lavoravo come insegnante dal 1984, e l'esperienza pedagogica che ho vissuto nei Circoli di Cultura, si sommano al processo di riapertura politica in Brasile, dove dopo 21 anni di dittatura, abbiamo ripreso la ricostruzione di spazi di partecipazione politica nelle associazioni di quartiere, nei

sindacati e nei partiti. Posso dire che questo contesto mi ha portato all'educazione dei lavoratori, come spazio di riflessione permanente e di critica di quella che è stata e continua ad essere la mia educazione, così come di quella che non è stata e non è l'educazione di molti lavoratori in Brasile.

La prospettiva dell'educazione riflessiva e critica, a cui ho già fatto riferimento, sarà praticata anche in molte reti pubbliche municipali a partire dalla Costituzione federale del 1988, quando le esperienze di costruzione di una politica educativa per i giovani e i lavoratori adulti iniziano a essere elaborate dai governi municipali. È il caso della rete educativa municipale di São Paulo, dove Paulo Freire è stato segretario all'istruzione dal 1989 al 1991, e di Porto Alegre e Goiânia, altre due capitali statali in cui il Partito dei Lavoratori è entrato in carica. Pertanto, la storia dell'educazione dei lavoratori in Brasile nel contesto degli anni '90 è segnata dai partiti politici che sono nati e si sono rafforzati combattendo il regime militare.

Il lento processo di riapertura politica e la fine della dittatura militare, come ho già sottolineato, hanno reso possibile anche la riarticolazione dei sindacati e dei movimenti popolari. In questo contesto, le esperienze di educazione dei lavoratori sono tornate all'ordine del giorno dei sindacati, delle centrali sindacali come la Centrale Unica dei Lavoratori (CUT) e dei movimenti sociali come il Movimento dei lavoratori senza terra (MST). Questi due esempi mostrano come, data l'assenza dello Stato nel proporre una scuola che dialoghi con la realtà dei lavoratori rurali e urbani, queste organizzazioni della società civile lo faranno. Sempre negli anni '90, la CUT ha sviluppato progetti di scolarizzazione per i lavoratori in alcuni Stati, utilizzando le risorse del Ministero del Lavoro e dell'Occupazione. Il MST lavorerà anche nell'istruzione di base, in collaborazione con i comuni, gli stati e le università, attraverso il Programma di Educazione alla Riforma Agraria (PRONERA), con risorse del Ministero Straordinario della Politica Fondiaria.

Molti dei giovani attivisti della fine degli anni Ottanta e degli anni Novanta, che lavoravano nell'educazione popolare, nel movimento studentesco e nei sindacati, sono andati a ricoprire posizioni come insegnanti e dirigenti nelle strutture governative comunali, statali e federali. Questo è stato il mio caso. In questo periodo si è assistito a un aumento del numero di scuole che accolgono giovani, adulti e anziani per completare l'istruzione di base, nonché a una serie di organizzazioni curriculari diverse per rispondere

alle esigenze di questi diversi soggetti, sia nelle reti pubbliche che nei movimenti popolari e sindacali. Ma questo dinamismo, osservato soprattutto nei comuni governati da partiti del campo democratico-popolare negli anni '90, purtroppo non ha portato o tolto l'educazione dei lavoratori dal suo posto di invisibilità nelle politiche educative pubbliche degli anni 2000. Anche nei mandati assunti dal Partito dei Lavoratori tra il 2003 e il 2016, l'istruzione della classe operaia che non ha completato l'istruzione di base non è stata una priorità.

Questa affermazione non trascura gli sforzi compiuti per migliorare l'istruzione, come dimostrano gli indicatori educativi del periodo, in particolare l'estensione dell'istruzione di base obbligatoria alla fascia d'età compresa tra i 4 e i 17 anni, le politiche di inclusione e le azioni positive presenti dalla prima infanzia all'istruzione superiore. Tuttavia, anche a fronte di questi risultati, bisogna rendersi conto che le popolazioni giovani, adulte e anziane che non hanno completato l'istruzione di base non ne hanno beneficiato direttamente.

In Brasile manca una politica educativa rivolta alla classe operaia, in particolare ai giovani, agli adulti e agli anziani, cioè a coloro che hanno più di 15 anni, che garantisca loro un'educazione integrale. Prevalgono i corsi brevi, la maggior parte dei quali non integra la formazione di base con quella professionale. Questo accade dagli anni '40, quando il governo federale ha consegnato la strategia di formazione della classe operaia nelle mani degli imprenditori, garantendo loro agevolazioni fiscali e finanziamenti diretti, principalmente dai bilanci del Ministero del Lavoro e del Ministero dell'Istruzione. Se queste strategie fossero state efficaci, non saremmo arrivati al XXI secolo con la realtà che sto per descrivere.

La popolazione brasiliana, secondo il censimento del 2022 effettuato dall'Istituto Brasileiro di Geografia e Statística (IBGE), è di poco superiore ai 203 milioni di persone. Il punto centrale della nostra ricerca è la popolazione di questi oltre 200 milioni di persone che sono fuori dal sistema educativo e non hanno ancora completato l'istruzione di base.

#### **Analfabetismo**

Nel 2022, il 5,6% delle persone di età superiore ai 15 anni, pari a 9,6 milioni di persone, erano analfabeta in Brasile. Di questo totale, il 55,3% (5,3 milioni di persone) viveva nel Nord-Est e il 22,1% (2,1 milioni di persone) nel Sud-Est.

Se analizzato in base al colore o alla razza, lo studio ha rivelato che il 3,4% delle persone di età pari o superiore ai 15 anni, di razza bianca, era analfabeta, mentre tra le persone della stessa fascia d'età, di razza nera o marrone, la percentuale era del 7,4% (IBGE/PnadC, 2022)<sup>1</sup>.

Per comprendere il problema dell'analfabetismo negli ultimi dieci anni in Brasile, secondo i dati della Continua indagine campionaria nazionale sulle abitazioni, è opportuno notare che la popolazione di 15 anni e oltre non alfabetizzata, nel 2012, era 12.277.779 di persone e nel 2022 questo dato rappresenta ancora 9.560.323 di persone.

### **Livello di Istruzione**

Il livello di istruzione indica il grado di istruzione raggiunto dall'individuo, indipendentemente dalla durata degli studi.

In Brasile, il 46,8% delle persone di età pari o superiore ai 25 anni non hanno completato l'istruzione di base obbligatoria; in altre parole, non hanno completato l'istruzione secondaria nel 2022.

Circa il 18% dei giovani brasiliani di età compresa tra i 14 e i 29 anni, pari a quasi 52 milioni di persone, non hanno completato l'istruzione secondaria, perché hanno abbandonato gli studi o perché non hanno mai frequentato la scuola.

(...)

Quando a questi giovani è stato chiesto perché hanno abbandonato la scuola, la necessità di lavorare è stata citata come fattore principale sia per gli uomini che per le donne. Inoltre, nel caso delle donne, sono state citate anche la gravidanza e la mancanza di interesse per lo studio (IBGE/PnadC, 2022).

I dati ufficiali sulla popolazione e sull'accesso all'istruzione di base rivelano la dimensione della disuguaglianza che ancora persiste in Brasile.

## **2 Contributi di Freire e Gramsci alla riflessione su questa realtà**

A contatto con questa realtà e ricercando il problema della mancata garanzia di un'educazione di qualità per la classe operaia, in questo studio post-dottorato cerco di approfondire i contributi di Freire e Gramsci, non solo teorici, ma anche pratici, nell'educazione scolastica e non scolastica. Riconosco che gli sforzi degli studi filologici e di traducibilità, soprattutto da parte dei ricercatori gramsciani, hanno contribuito a

---

<sup>1</sup> Fonte: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>

chiarire meglio i concetti presenti nelle produzioni di questi autori, ma soprattutto a riprenderli come categorie analitiche.

Non leggo Freire e Gramsci come "prescrizioni", anche se a volte mi imbatto in pratiche e letture basate su Freire, come se la via da seguire fosse quella di ripetere i passi da lui descritti nel capitolo 3 di *Pedagogia dell'oppresso*; o anche una certa lettura idealizzata della scuola unitaria di Gramsci, scollegata dal contesto che l'ha prodotta. Nelle note autobiografiche di entrambi ci sono indicazioni per evitare alcuni di questi equivoci. Un esempio di Gramsci è in una lettera del luglio 1927 al fratello Carlo, quando dice: "Non voglio essere un martire o un eroe. Credo di essere semplicemente un uomo medio, che ha le sue profonde convinzioni e non le scambierebbe con nulla al mondo" (Gramsci, 2005, p. 190). Da Freire, la seguente affermazione: "Sono uno di quelli che pretendono da se stessi l'adempimento dei propri compiti, compreso quello di renderne possibile alcuni, quando li si considera irrealizzabili" (Freire, 2000, p. 24).

Avere convinzioni profonde e non farsi trascinare dall'immobilismo. Forse è questa la domanda iniziale che ci fa pensare alla scuola pubblica per la classe operaia e con la classe operaia di cui c'è bisogno in Brasile. Quali convinzioni profonde dovrebbe servire? Come si può rendere possibile questa scuola pubblica per la classe operaia? Credo che Gramsci e Freire, ciascuno a suo modo e nel suo contesto, contribuiscano a trovare risposte a queste domande.

Quando ho letto i lavori di Freire sull'esperienza di educazione popolare dei Circoli di Cultura, in particolare i libri *Educazione come pratica di libertà*, *Educazione e coscientizzazione* e *Pedagogia dell'oppresso*, inizialmente mi sono sembrati dei copioni schematici per decodificare le parole. È stata la dinamica dei Circoli di cultura, in cui si propone un dialogo, inizialmente indotto dall'insegnante di alfabetizzazione, ma che gradualmente diventa uno spazio di parola, di ascolto e di riflessione tra i partecipanti, a farmi capire, come ha detto Freire in un'intervista a una studentessa di master, che in realtà il suo contributo non è un metodo di insegnamento, ma un modo di conoscere. Un modo di conoscere le persone, di capire come fanno a sapere ciò che sanno, per pensare a come, insieme, possono conoscere ciò che ancora non sanno.

Questo apprendimento, che è sia pedagogico che politico, non si limita ai processi di alfabetizzazione; è la sfida di ogni processo educativo. Tuttavia, non è così che

funziona la scuola, almeno la stragrande maggioranza di essa è ancora uno spazio di riproduzione e imposizione del sapere. Ma la visione fatalistica della scuola come apparato ideologico dello Stato, così dibattuta negli anni '90, non riduce forse il potenziale di contraddizioni nelle traiettorie delle persone che la compongono? Rileggendo le riflessioni di Freire su ciò che ha imparato dalle sue esperienze di vita, nel libro *Pedagogia della speranza*, ritrovo la sua difesa della scuola come spazio di costruzione di relazioni democratiche,

E oggi, come ieri, ma forse con più fondamento di ieri, sono convinto dell'importanza e dell'urgenza della democratizzazione della scuola pubblica, della formazione permanente dei suoi educatori, tra i quali includo i guardiani, le cuoche e i custodi. Una formazione permanente, scientifica, che soprattutto non manchi del gusto per le pratiche democratiche, compresa quella che si traduce in un crescente coinvolgimento degli studenti e delle loro famiglie nelle sorti della scuola" (Freire, 1992, p. 11).

Per alcuni lettori e critici di Freire, la scuola da lui proposta era vuota di contenuti e l'educatore avrebbe perso il suo ruolo. Non condivido questa opinione. Lo stesso Freire, rispondendo a queste critiche, soprattutto su ciò che viene insegnato a scuola, afferma:

La questione che si pone non è se esista o meno un'educazione senza contenuti, che si contrapporrebbe a un'altra educazione basata sui contenuti perché, ripetiamo, non è mai esistita una pratica educativa senza contenuti.

Il problema fondamentale, che è di natura politica e si tinge di ideologia, è sapere chi sceglie i contenuti, a favore di chi e come verranno insegnati, contro chi, a favore di cosa, contro cosa. Qual è il ruolo degli studenti nell'organizzazione dei contenuti; qual è il ruolo, a diversi livelli, di coloro che, a livello di base, cuochi, custodi, guardiani, sono coinvolti nella pratica educativa della scuola; qual è il ruolo delle famiglie, delle organizzazioni sociali, della comunità locale? (Freire, 1992, p. 56).

Questa visione di una scuola democratica, costruita con la partecipazione di tutti i soggetti coinvolti, è fondamentale se vogliamo rispondere alle esigenze scolastiche della classe operaia. Non è facile costruire una scuola di questo tipo, soprattutto con tutte le politiche neoliberali che interferiscono con tentativi di questo tipo, sia nei governi del

campo democratico popolare che nei movimenti sindacali e popolari. La riflessione di Freire, che sottolinea l'importanza di democratizzare la costruzione del curriculum, riprende la discussione sui ruoli degli specialisti della scuola, degli educatori e dei dirigenti. Le lotte di potere nelle scuole, alimentate dall'imprenditorialità e dal managerialismo che hanno preso il sopravvento nelle scuole pubbliche brasiliane, soprattutto negli ultimi due decenni, riflettono le controversie della società plasmata dalle politiche neoliberali. Di fronte a ciò, Freire mette in guardia sul fatto che occorre

[...] impegnarsi nella lotta incessante per la democratizzazione della società, che implica la democratizzazione della scuola come necessariamente la democratizzazione, da un lato, della programmazione dei contenuti, dall'altro, del loro insegnamento. Ma, sottolineiamo, non dobbiamo aspettare che la società si democratizzi, si trasformi radicalmente, prima di iniziare a democratizzare la scelta e l'insegnamento dei contenuti. La democratizzazione delle scuole, soprattutto quando abbiamo una certa influenza sulla "rete" o "sottosistema" di cui fanno parte a causa del cambio di governo nelle democrazie, fa parte della democratizzazione della società.

(...)

Ciò che è impossibile, in termini critici, è aspettarsi che i governi comunali, statali e federali, con gusti conservatori o "progressisti", ma toccati dal dogmatismo che ho sempre criticato, democratizzino l'organizzazione del curriculum e l'insegnamento dei contenuti. Non abbiamo bisogno né di autoritarismo né di licenziosità, ma di sostanza democratica" (Freire, 1992, p. 58).

Questa riflessione che Freire presenta in *Pedagogia della speranza* riappare in uno dei suoi ultimi testi, scritto nel 1996 e pubblicato dopo la sua morte, in cui affronta le sfide dell'educazione degli adulti di fronte alla ristrutturazione tecnologica, tema oggi così evidente nel contesto dei cambiamenti nel mondo del lavoro e nella realtà educativa, con l'espansione e la diffusione dei media digitali.

La comprensione critica della tecnologia, di cui l'educazione di cui abbiamo bisogno deve essere infusa, è quella che la vede come un intervento sempre più sofisticato nel mondo che deve necessariamente essere sottoposto a un controllo politico ed etico. Maggiore è l'importanza della tecnologia oggi, maggiore è la necessità di una rigorosa vigilanza etica su di essa. Un'etica al servizio delle persone, della loro vocazione ontologica, quella di essere di più, e non di un'etica ristretta e cattiva, come quella del profitto, del mercato.

Ecco perché la formazione tecnico-scientifica di cui abbiamo urgente bisogno è molto più che un puro addestramento all'uso di procedure tecnologiche. In sostanza, l'educazione degli adulti oggi, come l'educazione generale, non può prescindere dall'esercizio di una riflessione critica sulla tecnologia stessa. Vivere a contatto con la tecnologia, senza mancare di vigilanza etica, implica una riflessione radicale, mai cavillosa, sull'essere umano, sulla sua presenza nel mondo e con il mondo. Il filosofare si impone così non come puro incanto, ma come stupore per il mondo, per le cose, per la storia, che va compresa vivendo nel gioco in cui, facendola, siamo fatti e rifatti da essa.

L'esercizio di pensare il tempo, di pensare la tecnica, di pensare il sapere mentre si conosce, di pensare il che cosa delle cose, il che cosa per, il come, il a favore di cosa, di chi, il contro cosa, il contro chi sono requisiti fondamentali di un'educazione democratica all'altezza delle sfide del nostro tempo (Freire, 2000, p. 46).

Facendo un passo, ora più specifico, verso l'impianto gramsciano, ho letto gli scritti carcerari di Gramsci, ancora nell'edizione tematica a metà degli anni 90. L'importante pubblicazione di parte dei *Quaderni del carcere*, a cura di Carlos Nelson Coutinho, prendendo come riferimento la edizione Gerratana, avverrà solo in Brasile dal 1999 in poi. Lavorando come insegnante e dirigente nel comune di Goiânia, dove vivo dal 1992, la discussione di Gramsci sullo Stato allargato, ha evidenziato i diversi ruoli assunti dalla società politica e dalla società civile nei processi egemonici.

Riflettendo sulla storia dell'educazione dei lavoratori in Brasile, identifico un processo storico di assenza e presenza, a volte della società politica (governi federali, statali e municipali), a volte della società civile (scuole, sindacati, movimenti popolari, chiese, organizzazioni non governative, imprese), in azioni volte a garantire il diritto allo studio. Iniziative che finora non hanno risolto efficacemente il basso livello di istruzione della classe operaia e mi chiedo se sia proprio questo lo scopo.

Come ho cercato di dimostrare in precedenza, la presenza nel XXI secolo di oltre 70 milioni di persone di età superiore ai 15 anni senza completare l'istruzione di base e senza essere iscritte ad alcuna istituzione educativa indica che la mancata garanzia del diritto all'istruzione di base è una componente di un progetto di mantenimento della subalternità della classe operaia brasiliana. Questo progetto è stato talvolta messo in tensione da iniziative della società politica e della società civile, ma è riuscito a rimanere egemonico. Si tratta, quindi, di una subalternità che coinvolge non solo giovani e adulti

non istruiti, ma coinvolge anche educatori e dirigenti, i quali, come sottolinea Baldacci, come intellettuali aderiscono al progetto scolastico elitario ed escludente perché,

[...] il subalterno non è necessariamente oppresso, poiché la sua sottomissione può essere consensuale (grazie a un rapporto di tipo egemonico) e quindi non necessitare di una coercizione diretta. Nelle attuali società occidentali assistiamo a un'espansione della subalternità rispetto all'oppressione, poiché il lato dell'egemonia predomina su quello della coercizione (Baldacci, 2018, p. 257).

Pur condividendo la differenza presentata da Baldacci tra il concetto freireano di oppresso e quello gramsciano di subalternità, non posso non evidenziare che, in Brasile nel 21° secolo, viviamo ancora in scenari di oppressione, che ostacolano anche i diritti fondamentali di accesso alla scuola. Ci sono ancora lavoratori oppressi, nelle periferie dei grandi centri urbani, in luoghi dominati dalle milizie e dai narcotrafficanti; ci sono quasi un milione di giovani poveri e neri nel sistema carcerario senza accesso all'istruzione; sono centinaia di migliaia i lavoratori, in condizioni simili alla schiavitù, costretti ai lavori forzati nelle grandi aziende agricole del Paese, i quali subiscono tutti le conseguenze di processi coercitivi. Non è un caso che la maggior parte di loro siano neri e del Nord-est, e non è un caso che i neri e il Nord-est siano per la maggioranza degli analfabeti che non hanno completato l'istruzione di base, come già dimostrato.

Pertanto, oppressione e subalternità appaiono ancora in questo contesto del dibattito sul diritto all'istruzione della classe operaia in Brasile, anche se di fatto identifichiamo oggi, come Baldacci(2018), il predominio dell'egemonia della subalternità all'interno e all'esterno del sistema scolastico. Cosa fare sulla base di questa osservazione? Joseph A. Buttigieg, evidenzia nella voce *Subalterno/subalterni* del *Dizionario Gramsciano*, la riflessione che Gramsci propone nei suoi scritti, di una lotta contro la configurazione di potere della classe dominante, che rafforza la subalternità, da indirizzare contro il fronte ideologico di questa classe che costituisce “un formidabile apparato composto da dispositivi istituzionali e culturali che le permettono di diffondere direttamente e indirettamente la sua concezione del mondo, inculcare i suoi valori e plasmare l'opinione pubblica”. (Buttigieg, 2017, p. 1477). La scuola è uno di questi fronti.

Ciò che Buttigieg evidenzia anche di Gramsci è la sua preoccupazione su come porre fine alla subalternità, alla subordinazione della maggioranza alla minoranza, e da questa preoccupazione nasce la questione della guerra di posizione nel campo della società civile:

Alla luce di questo, G. pone la seguente domanda: «Cosa si può contrapporre, da parte di una classe innovatrice a questo complesso formidabile di trincee e fortificazioni della classe dominante?». La sua risposta è la seguente: «Lo spirito di scissione, cioè il progressivo acquisto della coscienza della propria personalità storica, spirito di scissione che deve tendere ad allargarsi dalla classe protagonista alle classi alleate potenziali: tutto ciò domanda un complesso lavoro ideologico» (Q 3, 49, 333). La classe innovatrice e protagonista alla quale G. si riferisce in questo passaggio è la classe operaia industriale organizzata, un gruppo subalterno che è emerso nelle più avanzate strutture della produzione capitalistica. (Buttigieg, 2017, p. 1478)

Questa riflessione ripresa dai *Quaderni del carcere*, dal Q 3, ma rivisitata in tante altre occasioni nei quaderni speciali, era presente anche negli scritti giornalistici, come ricorda Buttigieg,

La cultura socialista, scrive G. nell'articolo "Socialismo e cultura", "è presa di possesso della propria personalità, è conquista di coscienza superiore, per la quale si riesce a comprendere il proprio valore storico, la propria funzione nella vita, i propri diritti e i propri doveri. Ma tutto ciò non può avvenire per evoluzione spontanea» (29 gennaio 1916, in CT, 100 [EP, 1, 58) (Buttigieg, 2017, p. 1478).

È con questa convinzione dello stesso Gramsci, che non è attraverso la spontaneità che si raggiunge una coscienza superiore, che trovo nelle sue riflessioni un importante contributo al dibattito sul ruolo della scuola e sui processi educativi, non solo criticando la scuola del suo tempo, ma anche la difesa di un altro progetto scolastico. A volte espresso in base alla sua esperienza scolastica, dalla Sardegna a Torino, ma non solo.

Nelle diverse iniziative di esperienze formative con il movimento operaio, Gramsci contribuisce alla teoria e alla pratica di un'altra relazione pedagogica, tra soggetti

che partono da apprendimenti diversi, per dialogare e confrontarsi con concezioni del mondo diverse e talvolta disaggregate, contribuendo all'elaborazione di una visione più critica e consapevole di sé e del mondo. In sintesi, c'è qui un principio educativo, che può generare un'altra relazione pedagogica a scuola con i lavoratori.

Ritornando a quanto abbiamo già evidenziato inizialmente, sia la riflessione su quanto si realizza nei processi pedagogici scolastici, che è alla centralità del modo di conoscere di Freire, sia la comprensione dei rapporti di forza (coercizione/consenso), che vi sono nello Stato, nell'ambito della società civile e della società politica, mi portano a sostenere che è necessario rimettere la scuola pubblica al centro di questo dibattito. Senza ignorare o sminuire ciò che è stato e viene fatto da altri attori della società civile, sia nell'educazione formale che non formale, è chiaro che solo con un impegno effettivo da parte dello Stato brasiliano (principalmente comuni e stati regionali, perché è lì che vive la popolazione), con gli apparati già esistenti e con altri che il bilancio pubblico può garantire, questa situazione di bassa istruzione può essere affrontata. Ciò non avverrà attraverso un processo rivoluzionario, ma piuttosto dovrà essere visto in termini gramsciani come una guerra di posizione.

Il dibattito sul ruolo e sulle funzioni della scuola, strettamente legato alla lotta per l'egemonia, come già evidenziato, è la lotta tra diverse prospettive ideologiche di visione della scuola. Poiché non è stato possibile per gli ideologi del neoliberismo decretare la fine della storia, i progetti sociali e al loro interno i progetti scolastici restano in discussione. Sulla base di questa convinzione, vorrei volgermi ad alcune riflessioni finali, dove discuto i contributi delle letture che ho fatto in questi ultimi mesi di pubblicazioni a cura di Guido Liguori (2006) e Carmela Covato (2022).

Anche Liguori (2006), nella pubblicazione *Sentieri gramsciani*, occupandosi specificamente del rapporto tra ideologia e concezione del mondo, evidenzia dal Quaderno 3, la riflessione sul blocco ideologico ovvero su come si articola la struttura ideologica di una classe dominante, concludere che la lotta per l'egemonia è una lotta di ideologie, e aggiunge:

Da una parte la «struttura materiale dell'ideologia» della classe al potere: la lotta ideologica non è solo «battaglia delle idee»; queste idee hanno

una «struttura materiale», si articolano in «apparati». E dunque, contrariamente a quello che si potrebbe pensare se non si impostasse correttamente la lettura del rapporto gramsciano Stato - società civile come rapporto dialettico, l'ideologia non abita la società civile ma lo Stato («allargato» o «integrale»), anche perché – come chiarisce Gramsci in *Q II, IV, 1306* – l'ideologia «dà il cemento più intimo alla società civile e quindi allo Stato». D'altra parte egli evoca il soreliano «spirito di scissione», interpretato però come «il progressivo acquisto della coscienza della propria personalità storica»: è grazie all'ideologia che un soggetto collettivo diviene cosciente di sé e dunque può contrapporsi all'egemonia avversaria: l'ideologia come luogo di costituzione della soggettività (Liguori, 2006, p. 63).

Pertanto, ideologia come concezione del mondo che è implicitamente presente in tutte le manifestazioni individuali e collettive della vita, tutti partecipiamo ad una concezione del mondo e, quindi, consapevolmente o disaggregati, come diceva Gramsci, «si è conformisti di un qualche conformismo». Ciò ci porta, guardando al ruolo svolto dalle scuole pubbliche in Brasile, a una disputa su quale conformismo serviamo. Su questo tema seguo la riflessione di Carmela Covato (2022), nella nuova edizione del suo libro *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*, che, cercando di distinguere tra conformismo imposto e conformismo dinamico, ne sottolinea il rapporto con un nuovo principio educativo:

[...] in questa lotta fra due conformismi, fra quello imposto e quello dinamico, democraticamente costruito dal basso, si esprime la sintesi gramsciana fra due dimensioni presenti nella ricerca di un nuovo principio educativo che lega una nuova organizzazione della cultura alla prospettiva di una trasformazione in senso socialista ed egualitario della società (Covato, 2022, p. 165).

Rendere esplicita nella scuola pubblica la disputa tra conformismo imposto e conformismo dinamico è in linea con la proposta di Freire di indagare le realtà con i soggetti del processo educativo: studenti ed educatori; problematizzare i contenuti scolastici, nella sua presenza e assenza, alla luce di queste realtà; sviluppare nuove sintesi e ratificare le sintesi esistenti. Tutto ciò caratterizza un processo di apprendimento dinamico e costante. Detto così, corriamo ancora il rischio di restare in una visione

razionalista-illuminista dei processi scolastici. È ancora Liguori (2006), tratto da Gramsci, a metterci in guardia in merito,

Le ideologie vivono a prescindere dalla volontà e dai comportamenti dei singoli. Si modificano, ma non possono essere totalmente eterodirette, perché nessun soggetto è in grado di controllarne del tutto il processo e l'esito. Sono il risultato della lotta egemonica e dello scontro tra le classi, ma anche della parzialità del punto di vista dell'attore sociale e del suo bisogno connaturato di identità. [...] è ovvio come ciò rimandi all'importanza della concezione allargata degli intellettuali e del loro ruolo sociale che si trova nei *Quaderni* (Liguori, 2006, p. 66).

Troviamo anche in Covato questa preoccupazione di riflettere sul ruolo degli intellettuali nella scuola e sul loro rapporto con i saperi popolari,

Sulla base della convinzione che ogni uomo è un intellettuale, anche se non svolge nella società la funzione di intellettuale, la scommessa pedagogica gramsciana consiste nello stabilire un nesso fra la scuola e una nuova organizzazione del sapere come espressione anche di nuovi rapporti sociali. L'attenzione costante rivolta da Gramsci alla cultura espressa dai ceti popolari non indulge mai verso forme di adesione acritica ai suoi contenuti, ma è piuttosto proiettata verso la demistificazione di ogni esaltazione populistica, e, in quanto tale, antidemocratica del folklore e dell'innatismo (Covato, 2022, p. 163).

Concludo con questa riflessione sul ruolo degli intellettuali, perché pensando alla scuola in relazione con la classe operaia, ci interroghiamo sul ruolo degli insegnanti intellettuali, che sono anch'essi classe operaia. Ci interroghiamo sulla sua funzione nello spazio di mediazione della produzione del sapere che è la scuola, sulla sua formazione all'insegnamento, sulla sua "conformazione" a un progetto sociale di cui spesso è "messenger" e "riproduttrice", non sempre considerando che può avere un altro "ruolo sociale" nella costruzione di un altro progetto aziendale, riconoscendosi così in un processo dialettico tra conformismo imposto e dinamico.

## Riferimenti

BALDACCI, Massimo. *Oltre la subalternità: praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci, 2018.

BUTTIGIEG, Joseph A. Subalterno/subalternos. In: LIGUORI, Guido e VOZA, Pasquale (org.). *Dicionário Gramsciano (1926-1937)*. Tradução Ana Maria Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira, Leandro de Oliveira Calastri e Silvia de Bernardinis; Revisão Técnica: Marco Aurélio Nogueira. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 1477-1478.

COVATO, Carmela. *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*. Roma: Edizioni Conoscenza, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

GRAMSCI, Antonio. *Cartas do cárcere*. Tradução Luiz Sérgio Henriques; organizadores Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2005. v. 1.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua*. [Rio de Janeiro]: IBGE, 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html> Acesso em: 02 out. 2023.

LIGUORI, Guido. *Sentieri gramsciani*. Roma: Carocci, 2006.

---

<sup>i</sup> Fonte de fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Artigo recebido em: 23/10/23

Artigo aprovado em: 15/04/24