

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEISE ROSALIO SILVA

**Intelectuais, cultura e escola única no pensamento
político-pedagógico de Antonio Gramsci**

São Paulo
2010

DEISE ROSALIO SILVA

Intelectuais, cultura e escola única no pensamento
político-pedagógico de Antonio Gramsci

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação, da Universidade de São Paulo como
requisito para a obtenção do título de Mestre em
Educação.

Área de Concentração: Filosofia da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Carlota Boto

São Paulo
2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.01 Silva, Deise Rosalio
S586i Intelectuais, cultura e escola única no pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci / Deise Rosalio Silva; orientação Carlota Boto. São Paulo: s.n., 2010.

267 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Filosofia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1.Gramsci, Antonio, 1891-1937 2.Educação - Filosofia 3.Educação – Aspectos políticos 4. Cultura - Educação 5. Intelectuais I. Boto, Carlota, orient.

SILVA, Deise Rosalio

Intelectuais, cultura e escola única no pensamento político-pedagógico do Antonio Gramsci

Dissertação apresentada a Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À Silvia Elena Montini Pacheco, pelo “Educar o soberano”...

Aos amigos que compartilharam comigo momentos entre reuniões da Executiva (EEEPe-SP), do Centro Acadêmico, COPEPes, EPEPes e ENEPes e à todos que atuam no movimento estudantil e também acreditam que, de algum modo, podem fazer a diferença...

Ao meu pai (*in memoriam*) e à todos que, apesar do peso diário do analfabetismo, conseguiram construir seu lugar no mundo.

AGRADECIMENTOS

À minha vó Áurea, por ser o meu maior tesouro e a maior responsável por eu ser quem sou.

À minha tia Silvania, por ser a minha maior representação de família, meu maior exemplo e estar sempre presente.

À minha irmã Alzira Valéria, simplesmente por ser a parte que me falta... Minha mais sincera gratidão também por ter aceitado tão prontamente revisar o meu texto.

À minha irmã caçula Nathália, pelo seu inerente carisma e por ser exatamente do jeito que eu gostaria de ser quando pequena...

À minha irmã Denise, pela ajuda nos momentos difíceis e pelo lugar incondicional que ocupa em minha vida independente de nossas diferenças.

À elas (Áurea, Nathália e Denise) e também ao meu avó José Rozalio, por terem compreendido o meu isolamento e os constantes pedidos de silêncio em casa.

Ao tio Rogério e à tia Célia, pela ajuda nos momentos que precisei.

À minha mãe, que apaga a distância com o prazer dos momentos de encontro.

À Profa. Carlota Boto, primeiro de tudo, por ter me aceitado como sua orientanda. Sem ela eu sequer teria ingressado no mestrado naquele ano. E, depois, por tudo. Pela admirável dedicação que demonstra em suas aulas. Da minha graduação na FEUSP, sem dúvida, são as aulas mais vivazes em minha memória. Pela oportunidade de ter sido sua monitora no programa PAE e pelas aprendizagens adquiridas. Pela leitura atenta e generosa, pelas palavras de incentivo e motivação e pelos conselhos.

À Marla, por estar presente em todas as horas, para qualquer assunto, com atenção, ouvidos e coração incomparáveis. Por traduzir na prática, como ninguém, a palavra “amiga”. Por sempre senti-la tão próxima, mesmo quando estava em outro continente.

À Fernanda Moraes, pelo simples fato da convivência de tantos anos, desde a infância, com sua admirável humildade, ter me feito uma pessoa melhor.

Ao Renato, pela posição de destaque que ocupa e sempre ocupará entre meus amigos. Seu espaço é *für ewig*...

À Fernanda Arantes, por tantos momentos, por tantas ligações na hora certa, por toda a ajuda, por ter vivido e sentido na pele comigo todas as situações ao longo desses 3 anos de mestrado, todas as dificuldades e sempre ao mesmo tempo...

À Thalita, por ser essa figura absolutamente admirável, iluminada, tornar meu dia mais feliz com sua presença e, com sua paixão e postura, legitimar minha crença no ser humano.

Ao Hamilton, minha mais profunda gratidão por aquele dia, por aquela conversa, por toda a ajuda na realização do meu projeto inicial de ingresso no mestrado. E, junto com o Mário, pelos momentos impagáveis, maravilhosos, desfrutados com suas encantadas presenças.

Aos queridos amigos que, em todos os momentos, mesmo fortuitos, ocasionais e alguns inclusive distantes fisicamente, tornaram essa trajetória e a minha vida mais alegre: Camilinha, Sylvie, Nilson (Plâncton), Carol Ferrarezi, Douglas L., Clóvis, Rose, Nathália, Tatiana, Ana Paula, Rúbia, Danilo, Mari, Luzmarina, Raquel C., Roberta, Fernando, Mari Serva, Esther, Elen, Paola, Cristina, Tatiani, Leo, Raquel M., Raquel S., Cibele, César, Otávio Henrique, Silvana, Celso, Isabelle, Wagner, Thaís... Espero tê-los sempre por perto...

Ao Douglas Bote, pela fala certa no momento exato e por ter um lugar incondicional na minha vida. Guardo as melhores lembranças do tempo que tive a alegria de conviver contigo.

Ao Luciano, também pela fala certa no exato momento e pela gratuita e sincera torcida por mim...

Aos amigos da Fundação Bradesco pelo apoio...

Ao Prof. Lincoln Secco, que não tem ideia do papel fundamental que desempenhou na realização desse trabalho. Seu curso livre sobre Gramsci, mesmo curto pela interrupção da greve, em 2006, suscitou as indagações e reflexões que culminaram na materialização do meu projeto de mestrado, além de todas as contribuições trazidas por seus escritos, falas, aulas e pelas sugestões feitas na banca de qualificação desse trabalho. Agradeço também a oportunidade de ter sido sua monitora no programa PAE esse semestre.

À Prof.a. Carmen Sylvia pelas aulas, pela paixão que aflora em todas as falas, por ter sido sempre tão acessível... Por toda a ajuda, pelo seu jeito admirável de tratar de igual para igual todos os alunos e pelos apontamentos feitos na banca de qualificação desse trabalho.

À Profa. Lisete Arelaro, atual diretora da Faculdade de Educação da USP (que orgulho escrever isso!), simplesmente por sua existência reforçar a minha crença na educação e por colocar a cabo a ideia de que a luta por uma outra ordem é um ímpeto juvenil.

Aos membros do “grupo de pesquisa do Fund9”, por trazerem ânimo e esperança, pelo tempo de convivência e pela causa partilhada.

Aos professores da Faculdade de Educação, dos quais não posso deixar de destacar: Jaime Francisco Parreira Cordeiro, pela qualidade e rigor; Valdir Heitor Barzotto, pelas aulas brilhantes; Claudemir Belintane, por ser o responsável por lindas lembranças e ensinamentos e Marcos Ferreira Santos, simplesmente por ver o mundo com inerentes lentes poéticas e se dedicar em partilhar isso conosco...

Aos funcionários da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e, em especial, ao Marcelo e ao Cláudio da Secretaria da pós-graduação, pela atenção e ajuda.

À Patrícia, pela ajuda com o inglês...

Ao Carlos Paiva, por ter organizado o “Seminários de estudos: os intelectuais e a educação – Gramsci e educação”, realizado na Unicamp de 19 a 23 de outubro de 2009. O que era para ser mais um evento acadêmico constituiu-se em um encontro humano inesquecível e indescritível. Um dos melhores momentos de toda essa minha trajetória no mestrado.

Ao Thiago (Porteiro), por ter trazido a edição crítica dos *Quaderni del carcere* para mim de Milão, minha mais sincera gratidão.

À CAPES, pela concessão de 1 ano e meio de bolsa, fundamental para a finalização desse trabalho.

Ao Thi, por atribuir sentido, por ser a minha paz... por sua simples presença me acalmar e me trazer alento... por com ele eu me sentir em casa em qualquer situação... por fazer da crença no futuro e do otimismo um imperativo... Por ser a maior expressão do significado da palavra “companheiro”...

Odeio os indiferentes.

Antonio Gramsci

Instruí-vos, porque precisamos da vossa inteligência. Agitai-vos, porque precisamos de vosso entusiasmo. Organizai-vos, porque carecemos de toda a vossa força.

Antonio Gramsci

É inútil chorar:

«Se choramos aceitamos. É preciso não aceitar.»

Por todos os que tombam pela verdade

Ou que julgam tombar.

O importante neles é já sentir a vontade

De lutar por ela,

Por isso é inútil chorar.

Ao menos se as lágrimas

Dessem pão,

Já não haveria fome.

Ao menos se o desespero vazio

Das nossas vidas

Desse campos de trigo.

Mas o que importa

É não chorar:

«Se choramos aceitamos. É preciso não aceitar.»

Mesmo quando já não se sinta calor

É bom pensar que há fogueiras

E que a dor também ilumina.

Que cada um de nós

Lance a lenha que tiver,

Mas que não chore

Embora tenha frio:

«Se choramos aceitamos. É preciso não aceitar.»

António Dias Cardoso

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico.

Paulo Freire

RESUMO

SILVA, Deise Rosalio. **Intelectuais, cultura e escola única no pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci**. 2010. 267f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

O presente trabalho tem por objetivo investigar o pensamento de Antonio Gramsci (1891-1937) acerca da educação, com ênfase em suas elaborações teóricas e conceitos políticos relacionados a sua perspectiva pedagógica. Tendo por propósito a identificação do discurso gramsciano sobre educação e sua atualidade teórica, esta pesquisa analisará, principalmente, os escritos feitos no cárcere (*Quaderni del carcere*), em que o teórico teria se debruçado sobre o temário educacional e formativo. Procurando mapear a perspectiva pedagógica de Gramsci, esta pesquisa procurou efetuar também uma revisão bibliográfica da literatura já produzida sobre o tema. Gramsci ansiava pela constituição de um plano de ação capaz de alterar a estrutura político-econômica da sociedade. Nesse sentido, a dimensão cultural e educativa ocupa uma posição destacada na sua reflexão sobre a transformação social. Em sua acepção, uma “reforma intelectual e moral” seria imprescindível para a edificação da hegemonia popular, o que justifica a importância que a educação assume em suas reflexões e em seu trabalho teórico. Todos os conceitos e formulações que Gramsci desenvolve ao longo de sua vida apresentam-se correlacionados com tal perspectiva de elaboração de estratégias de atuação em prol da modificação da ordem vigente. Por essa razão, foi necessário examinar também conceitos e escritos de Gramsci acerca do debate político, especialmente sobre os temas seguintes: Estado, sociedade civil, sociedade política, bloco histórico, partido, estrutura, superestrutura, Ocidente, Oriente, guerra de posição, guerra de movimento, hegemonia, ideologia e filosofia. Acreditamos ser primordial compreender o encadeamento entre a esfera política e essa proposição de “reforma intelectual e moral”; sendo que – para Gramsci - a transformação social passaria necessariamente pela questão cultural. Esta, por sua vez, teria uma inegável dimensão educativa. A educação e a cultura são, na ótica gramsciana, as peças fundamentais para a constituição de um novo homem: autônomo, consciente, crítico, capaz de criar novas relações e as demais condições necessárias para a superação da estratificação social em prol da edificação de uma outra ordem econômica e política, não mais pautada pela desigualdade social. Para isso, o alcance da hegemonia seria o primeiro passo, só atingido quando a concepção de mundo compatível com tal plano de transformação fosse majoritária na sociedade. Eis – nos escritos gramscianos - o grande papel ocupado pela figura do intelectual - ator público disseminador de ideologias - e da educação no processo de luta política pela emancipação do homem. Esse processo requereria, contudo, uma ampla formação humanista, integral, crítica, criativa, capaz de agregar trabalho intelectual e trabalho manual, sendo que sua maior expressão estaria no ideal da “escola única”.

Palavras-chave: Gramsci; Intelectuais; Educação, Cultura, Escola única; Hegemonia; Política; Filosofia.

ABSTRACT

SILVA, Deise Rosalio. **Intellectuals, culture and unique school in the political-pedagogic thought of Antonio Gramsci.** 2010. 267f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

This study aims at investigating the thought of Antonio Gramsci (1891-1937) about education, with emphasis on his theoretical elaborations and political concepts related to his educational perspective. Having as a goal the identification of the Gramscian discourse on education and its theoretic relevance, this research will examine mainly the writings made in prison (*Quaderni del carcere*), in which the theorist developed educational and formative themes. Seeking to map the pedagogical perspective of Gramsci, this research has also aimed at carrying out a bibliographic review of the literature produced on the subject. Gramsci longed for the establishment of a plan of action capable of altering the political-economic structure of society. In this sense, the cultural and educational dimension has a prominent position in his discussions on social transformation. In his meaning, an "intellectual and moral reform" would be essential for the construction of popular hegemony, which explains the importance given to education in his thoughts and his theoretical work. All concepts and formulations developed by Gramsci throughout his life are correlated with such perspective of developing strategies of action focusing on modifying the existing order. For this reason, it was also necessary to examine Gramsci's concepts and writings about the political debate, especially on the following topics: State, civil society, political society, historical bloc, party, structure, superstructure, West, East, war of position, motion war, hegemony, ideology and philosophy. We believe it is essential to understand the linkage between politics and this proposition of "intellectual and moral reform", remembering that - for Gramsci - the social transformation would necessarily involve the cultural issue. This, in turn, would have an undeniable educational dimension. Education and culture are, in Gramsci's perspective, the key pieces to form a new man: autonomous, conscious, critical, able to create new relationships and other necessary conditions for overcoming the social stratification in favor of building another economic and political order, no longer dominated by social inequality. To do so, the scope of hegemony would be the first step, only achieved when the world conception compatible with such a transformation is predominant in society. It is stated in the writings of Gramsci the great role played by the intellectual figure - public actor in charge of disseminating ideologies - and education in the process of political struggle for the emancipation of man. This process would demand, however, a broad humanistic, integral, critical, creative education, capable of putting together intellectual and manual labor, having as its greatest expression the ideal of "unique school".

Keywords: Gramsci; Intellectuals; Education, Culture, Unique school; Hegemony; Politics; Philosophy.

RIASSUNTO

SILVA, Deise Rosalio. **Intelletuali, cultura e scuola unica nel pensiero politico-pedagogico di Antonio Gramsci**. 2010. 267f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Questo studio mira a indagare il pensiero di Antonio Gramsci (1891-1937) sull'educazione, con particolare attenzione alle sue elaborazioni teoriche e concetti politici legati al suo punto di vista didattico. Avendo per proposito l'identificazione del discorso gramsciano sull'educazione e la sua attualità teorica, questa ricerca esaminerà principalmente gli scritti elaborati nel carcere (Quaderni del carcere), in cui il teorico avrebbe lavorato sul tema educativo e formativo. Cercando di mappare la prospettiva pedagogica di Gramsci, questa ricerca ha anche cercato di fare una revisione della letteratura già prodotta sul soggetto. Gramsci desiderava la creazione di un piano d'azione in grado di alterare la struttura politico-economica della società. In questo senso, la dimensione culturale ed educativa occupa una posizione preminente nella sua riflessione sulla trasformazione sociale. Nella sua accezione, una "riforma intellettuale e morale" sarebbe essenziale per la costruzione di egemonia popolare, il che spiega l'importanza che l'educazione assume nel suo pensiero e nel suo lavoro teorico. Tutti i concetti e le formulazioni che Gramsci sviluppa in tutta la sua vita si presentano correlati con tale prospettiva di elaborazione di strategie di attuazione a favore della modificazione dell'ordine esistente. Per questo motivo, è stato anche necessario esaminare i concetti e gli scritti di Gramsci sul dibattito politico, specialmente sui seguenti argomenti: Stato, società civile, società politica, blocco storico, partito, struttura, sovrastrutture, Ovest, Est, guerra di posizione, guerra di movimento, egemonia, ideologia e filosofia. Riteniamo che sia primordiale comprendere l'incatenamento tra l'ambito della politica e questa proposta di "riforma intellettuale e morale"; una volta che - per Gramsci - la trasformazione sociale passerebbe necessariamente per la questione culturale. Questa, a sua volta, avrebbe una innegabile dimensione educativa. L'educazione e la cultura, in prospettiva gramsciana, sono i pezzi chiave per formare un uomo nuovo: autonomo, consapevole, critico, capace di creare nuovi rapporti e le altre condizioni necessarie per superare la stratificazione sociale in favore della edificazione di un altro ordine economico e politico, non più moderato dalla disuguaglianza sociale. Per questo, l'ambito di egemonia sarebbe il primo passo, ottenuto solo quando la concezione del mondo compatibile con tale piano di trasformazione fosse predominante nella società. Ecco - negli scritti di Gramsci - la grande posizione svolta dalla figura dell'intellettuale - attore pubblico divulgatore delle ideologie - e dell'educazione nel processo di lotta politica per l'emancipazione dell'uomo. Questo processo richiederebbe, tuttavia, una formazione umanistica vasta, integrale, critica, creativa, capace di aggregare il lavoro intellettuale e il lavoro manuale e la loro massima espressione sarebbe l'ideale della "scuola unica".

Parole chiave: Gramsci; Intelletuali; Educazione; Cultura; Scuola unica; Politica; Egemonia; Filosofia.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1 CONCEITOS POLÍTICOS E SUA CORRELAÇÃO COM O LUGAR DA EDUCAÇÃO EM GRAMSCI	35
1.1 NOÇÕES E CONCEITOS CRUCIAIS NO PENSAMENTO GRAMSCIANO SOBRE EDUCAÇÃO.....	36
1.2 HEGEMONIA: ALICERCE DA CONQUISTA DO PODER POPULAR	37
1.2.1 REMONTANDO A ORIGEM DO CONCEITO DE HEGEMONIA	43
1.3 DITADURA X HEGEMONIA NA PERSPECTIVA GRAMSCIANA	47
1.4 O TRANSFORMISMO E A EDUCAÇÃO.....	49
1.5 ESTRUTURA E SUPERESTRUTURA: CORPO DE UM SISTEMA POLÍTICO E SOCIAL	51
1.6 SOCIEDADE CIVIL: LÓCUS DO EXERCÍCIO HEGEMÔNICO.....	56
1.7 SOCIEDADE POLÍTICA: PEÇAS DA REGÊNCIA DO ESTADO.....	62
1.8 A CONCEPÇÃO DE ESTADO AMPLIADO GRAMSCIANA.....	63
1.9 BLOCO HISTÓRICO COMO MUNDO.....	66
1.10 O LUGAR DA IDEOLOGIA NA VISÃO DE GRAMSCI.....	68
1.11 O LUGAR DA FILOSOFIA E A CONCEPÇÃO DE HOMEM GRAMSCIANA	70
1.12 OCIDENTE E ORIENTE E A ESTRATÉGIA POLÍTICA DE MUDANÇA (GUERRA DE POSIÇÃO E GUERRA DE MOVIMENTO)	78
1.13 O PENSAMENTO GRAMSCIANO: CORRELAÇÃO INTERCONCEITOS E EVIDÊNCIA DA FUNÇÃO EDUCATIVA.....	85
2 INTELLECTUAIS... SOB O CALÇO DA POLÍTICA	87
2.1 OLHAR GRAMSCIANO SOBRE O TERMO.....	87
2.1.1 UM TERMO E DIFERENTES CATEGORIAS...	89
2.2 UM POUCO DA HISTÓRIA DA CONSTITUIÇÃO DOS INTELLECTUAIS AO REDOR DO MUNDO.....	92
2.3 INTELLECTUAL COSMOPOLITA E INTELLECTUAL NACIONAL-POPULAR.....	95

2.3.1 RAZÕES PARA UM COSMOPOLITISMO ITALIANO.....	98
2.3.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A LÍNGUA E O HUMANISMO NO COSMOPOLITISMO INTELLECTUAL ITALIANO.....	104
2.3.3 A QUESTÃO RELIGIOSA E O COSMOPOLITISMO	106
2.4 A FORMAÇÃO DO CARÁTER NACIONAL DOS INTELECTUAIS ITALIANOS E O TRANSFORMISMO.....	108
2.5 A COMPLEXIDADE DA ATUAÇÃO DOS INTELECTUAIS.....	109
2.6 A ESPECIFICIDADE DO INTELLECTUAL GRAMSCIANO.....	113
2.7 O PAPEL DOS INTELECTUAIS E A RELAÇÃO COM A FILOSOFIA.....	116
2.8 PARTIDO: INTELLECTUAL COLETIVO.....	118
2.9 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DOS INTELECTUAIS.....	123
3 O EDUCATIVO PARA ALÉM DA ESCOLA: O LUGAR DA CULTURA EM GRAMSCI.....	127
3.1. AÇÕES FORMATIVAS AO LONGO DE SUA MILITÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE CULTURA.....	129
3.1.1 (1916-1918): A REVOLUÇÃO SOCIALISTA EM CURSO E SUA CONSEQUENTE EFERVESCÊNCIA.....	130
3.1.2 (1919-1922): FEITOS MARCANTES.....	136
3.2 O PESO DA CULTURA.....	144
3.3 O PARTIDO POLÍTICO E A CULTURA.....	152
3.4 CENTRO DE CULTURA, TRABALHO EDITORIAL E PODER.....	156
4 CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA GRAMSCIANA.....	173
4.1 UM POUCO DA HISTÓRIA DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR ITALIANA... ..	173
4.2 APONTAMENTOS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES E A FORMAÇÃO DE ANTONIO GRAMSCI	183
4.3 ESCOLA PARA CONFINADOS – AÇÃO PRÁTICA DURANTE O CÁRCERE	189
4.4 A QUESTÃO ESCOLAR.....	191

4.4.1 A ESCOLA ÚNICA: A MATERIALIZAÇÃO MAIOR DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA REVOLUCIONÁRIA.....	197
4.5 O PRINCÍPIO EDUCATIVO GRAMSCIANO.....	209
4.5.1 O INDUSTRIALISMO COMO PRINCÍPIO.....	215
4.6 O LUGAR DA PEDAGOGIA GRAMSCIANA: ENTRE ESPONTANEIDADE E DOGMATISMO	220
4.7 PROPOSTA GRAMSCIANA DE ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA	230
4.7.1 REFLEXÕES SOBRE A UNIVERSIDADE	238
4.8 ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS: UMA OUTRA ESCOLA	241
4.9 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROJETO EDUCATIVO GRAMSCIANO..	242
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	247
REFERÊNCIAS	257

INTRODUÇÃO

O italiano Antonio Gramsci (1891–1937) - político, estudioso, pensador marxista - construiu sua relevante obra política em meio a substanciais transformações e inflexões definidoras do século XX, tais como: Primeira Guerra Mundial, Revolução Socialista na Rússia, surgimento de partidos comunistas em diversos países. Gramsci protagonizou a criação do Partido Comunista Italiano e viveu o fracasso das tentativas socialistas no Ocidente, além da ascensão e repressão fascista, que determinou sua prisão por 20 anos nos cárceres de Mussolini. Permaneceu por 11 anos nessa condição e faleceu após 3 dias de liberdade condicional, devido ao seu estado de saúde, debilitado há anos.

Gramsci é oriundo desse cenário e reage diante dos acontecimentos que marcaram a Itália no fim do século XIX, tendo sua produção surgida em resposta a todo contexto da época.

Por sua própria condição de meridional, ou seja, nascido na Itália insular, na ilha da Sardenha - que como próprio afirmava era “uma colônia da Itália dominadora” – e, por não ter abandonado suas origens, mesmo quando passou a viver em Turim, norte industrializado da Itália, toda sua atuação política e produção decorre disso e do entendimento que ele tinha de que o caminho para mudanças estava na ação concreta. Esta, inevitavelmente, passava pelo campo da formação, da constituição de elementos capazes de permear o alavancar de uma nova ordem social.

Seu interesse pela educação pode ser comprovado não apenas por suas cartas, artigos e cadernos, mas por suas atitudes mesmo dentro do cárcere, como elucida a criação de uma escola para os presos, estruturada da alfabetização até a faculdade.

Por conta da sua busca por um plano de ação, a apropriação de Gramsci da teoria marxista não se configurava como uma doutrina, mas como um método, orientador e absolutamente ligado às necessidades próprias, às lutas, complexidades e buscas do cotidiano dos homens daquele período histórico. Para ele, o marxismo não se encerrava nos escritos de seu idealizador. Era necessário relacioná-lo aos problemas e particularidades de sua época, em uma prática de fato humano-histórica.

Gramsci critica tanto a tendência *reformista* como a *maximalista*, que prega o grande dia da revolução, mas não propõe o que deve ser feito para tal. Para ele as duas tendências têm uma visão do marxismo como força positivista. Nesse sentido, contesta também a ideia de que o socialismo virá naturalmente com o trabalho da sociedade. Isso seria um equívoco e é exatamente por isso que ele se volta aos idealistas — na crença da possibilidade humana da

transformação da realidade— e pretende fazer esse deslocamento do marxismo para o plano prático. (COUTINHO, 2007; MANACORDA, 1990).

Torna-se relevante resgatar alguns aspectos da biografia de Gramsci para melhor compreensão do contexto em que o autor estava inserido, aspecto fundamental para a posterior análise de seu pensamento e produção teórica.

Antonio Gramsci nasceu em 1891¹, em Ales, Cagliari, ilha da Sardenha, na Itália e faleceu em 1937, após 11 anos de confinamento nos cárceres fascistas.

O quarto dos sete filhos de Francesco e Giuseppina Marcias, Gramsci viveu diversas dificuldades oriundas de sua origem e da situação financeira familiar. Nativos de uma ilha discriminada, tida como atrasada, servos do continente, principalmente da parte norte da Itália, os moradores da Sardenha sempre compartilharam uma história marginalizada, com todos os suplícios de uma vida sem garantias dos requisitos necessários para o gozo da dignidade e segurança.

Segundo Gerratana (2007), ainda menino, teve o pai preso por causa de uma irregularidade administrativa em seu trabalho e foi obrigado a trabalhar em um cartório por 2 anos, deixando de frequentar a escola e passando a estudar apenas em casa. Depois, com a ajuda das irmãs e da mãe, voltou a frequentar as três últimas classes ginásiais.

Em 1905, aos 14 anos, Antonio Gramsci tem seu primeiro contato com discussões de cunho socialista, através das leituras do jornal socialista “*Avanti!*”, enviado de Turim, por seu irmão Gennaro, que lá vivia prestando serviço militar. Foi nesse mesmo ano que Gramsci retomou seus estudos, interrompidos por 2 anos por grandes dificuldades financeiras familiares.

Em 1908, começou a frequentar o movimento socialista e participar ativamente dos ambientes jovens de discussão sobre os problemas sociais e econômicos da ilha da Sardenha. Manifestaram-se em Gramsci dois profundos sentimentos: o de revolta contra os ricos e um grande regionalismo. (FIORI, 2008; MAESTRI; CANDREVA, 2007).

¹ Utilizarei os dados biográficos presentes na “Cronologia da vida de Antonio Gramsci” do volume 1 dos **Quaderni del carcere**, edição crítica organizada por Valentino Gerratana, publicada inicialmente em 1975. Usarei a 3ª edição publicada em 2007 e, eventualmente, também as seguintes obras:

COUTINHO, C. N. Introdução de Carlos Nelson Coutinho. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução e edição Carlos Nelson Coutinho, coedição Marco Aurélio Nogueira. 4ª ed., vol.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

FIORI, Giuseppe. **Vita di Antonio Gramsci**. 2ª ed. Roma- Bari: Editori Laterza, 2008.

MAESTRI, Mário; CANDREVA, Luigi. **Antonio Gramsci: vida e obra de um comunista revolucionário**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

Em 1910, Gramsci publicou seu primeiro artigo: “A união sarda” - no Cotidiano de Cagliari. Tornou-se correspondente do jornal “*Aidomaggiore*” e no ano seguinte iniciou as primeiras leituras sobre Marx.

De acordo com Gerratana (2007), em 1911, terminou o liceu e decidiu concorrer a uma bolsa de estudos para a universidade, a qual também foi pleiteada por Palmiro Togliatti, Augusto Rostagni e Lionello Vicentini. No início dessa etapa de sua vida estudantil, passou por dificuldades financeiras, psicológicas e físicas. Nesse período, criou um laço de amizade com Palmiro Togliatti e, juntos, fizeram uma pesquisa sobre a estrutura social da Sardenha.

Dois anos depois, dedicou-se intensamente aos estudos, porém, devido a sua saúde debilitada não conseguiu realizar os exames para a conclusão daquela etapa de estudo.

No mesmo ano de 1913, aderiu ao “Grupo de ação e propaganda antiprotecionista”, promovidos na Sardenha por Attilio Deffenu e Nicolò Fancello. Participou de uma luta eleitoral também em Sardenha, pelas primeiras eleições com direito de voto a todos e permaneceu comovido com as transformações resultante da participação das massas na vida política, tendo escrito sobre isso ao amigo Tasca.

Meses depois teve seu primeiro contato com o movimento socialista de Turim. Provavelmente, data dessa época a sua inscrição para a seção socialista de Turim. (FIORI, 2008; GERRATANA, 2007).

Gerratana (2007) afirma ainda que Gramsci, no ano seguinte - 1914 - leu com grande frequência a revista independente “*La Voce*”, de Prezzolini e “*L’Unità*”, de Salvemini; e planejou, com alguns amigos, a criação de uma revista de teor socialista.

Gramsci aproximou-se dos grupos avançados dos operários e estudantes socialistas, libertários, que compuseram a fração da esquerda revolucionária em Turim e atuaram na manifestação operária de 9 de junho de 1914, durante a “Semana Vermelha”.

Ainda em 1914, durante sua militância no círculo socialista de Turim, Gramsci teve, aos 23 anos, seu primeiro artigo político publicado no jornal “*Il Grido del Popolo*”, no qual trouxe uma resposta a um escrito de Benito Mussolini.

Na Itália, ocorreu “A semana vermelha de Ancona” com greve geral nos grandes centros. Mussolini foi, na época, excluído do Partido Socialista Italiano. Internacionalmente ocorreu o atentado de Sarajevo e o início da Primeira Guerra Mundial.

Em 1915, Antonio Gramsci aprofundou seus estudos sobre Marx e acompanhou os acontecimentos em Turim, porém sem fazer parte deles. Nesse mesmo ano, após muitas dificuldades de saúde – responsáveis pela perda da sua bolsa de estudos – e financeira, desde

anos anteriores, Gramsci, deprimido e derrotado, deixou a Universidade definitivamente sem ter conseguido concluir o ensino superior. (MAESTRI; CANDREVA, 2007).

Em 1916, passou a publicar regularmente artigos no *Il Grido del popolo* e a escrever crônicas teatrais no *Avanti!*. No ano seguinte, escreveu integralmente o único número de *La città futura*, seu primeiro ensaio de crítica marxista.

Segundo Grisoni e Maggiori (1973), nesse ano de 1917, os Estados Unidos entraram na guerra ao lado dos aliados e aconteceu a Revolução de Outubro com o poder aos soviets. Na Itália, a militância passou a fazer mais uso da clandestinidade.

Em 1918, Gramsci fez as primeiras traduções de textos revolucionários e começou a divulgar o pensamento de Lênin. Em outubro, com uma despedida sua, o jornal *Il Grido del popolo* passou a não ser mais publicado e Gramsci passou a participar da edição piemontesa do *Avanti!*.

No ano seguinte, ele e seus amigos - Tasca, Umberto Terracini e Togliatti - decidiram fundar uma revista: intitulada *L'Ordine Nuovo*. Os fascistas atacaram uma manifestação de greve e saquearam a sede do periódico *Avanti!*. Também aconteceram greves solidárias aos soviets russos e húngaros, na Itália. (GERRATANA, 2007).

Em 1920, Antonio Gramsci se tornou líder do movimento dos Conselhos de Fábrica e, em agosto do mesmo ano, constituiu um grupo de educação comunista.

Gramsci passou a ter discordâncias dentro do próprio partido socialista. Opôs-se a Serrati e Bordiga e Lênin, na ocasião do II Congresso da III Internacional, em Moscou; e se posicionou pelo grupo do *L'Ordine Nuovo* contra Serrati e Bordiga.

No ano seguinte, Gramsci entrou para o comitê Central do Partido Comunista Italiano e escreveu vários artigos denunciando o fascismo que começava a ganhar espaço.

Em 1922, partiu para Moscou como delegado do 4º Congresso da Internacional Comunista, lá seus problemas de saúde se agravaram e durante o período de 6 meses de internação conheceu Julia Schucht, que mais tarde tornou-se sua esposa. Em Moscou, através do Congresso dos soviets foi criada a URSS. Na Itália a situação começou a piorar e os principais dirigentes do Partido Comunista foram presos. Em 1924, Gramsci foi eleito deputado pelo círculo de Veneza, adquirindo imunidade parlamentar. Nesse mesmo ano Lênin morreu. No ano seguinte, Gramsci enfrentou diretamente Mussolini em sua única intervenção na Câmara dos deputados.

Em 1926, Gramsci escreveu as teses do 3º Congresso do Partido Comunista da Itália, ocorrido, por razões de segurança, em Lyon na França. Nasceu o seu segundo filho e Julia

voltou para Rússia, devido à situação cada vez mais difícil de permanência na Itália. Gramsci começou a escrever sobre “A questão meridional”².

Nesse mesmo ano, no dia 5 de novembro, o Conselho de Ministros presidido por Mussolini deliberou a supressão de todos os partidos políticos e jornais antifascistas, instituindo o projeto de lei “para a defesa do Estado”, a pena de morte, o Tribunal Especial e a pena de confinamento.

No dia 8 de novembro as 22h30 Gramsci foi preso, mesmo tendo imunidade parlamentar. Pouco tempo depois, operários, intelectuais e líderes de classe, receberam o mesmo destino. (FIORI, 2008; GERRATANA, 2007; GRISONI; MAGGIORI, 1973; MAESTRI; CANDREVA, 2007).

Essa data marcou para sempre o martírio vivido em meio aos diversos cárceres que passou durante todo o período de reclusão.

Somente após transcorridos dois anos e dois meses de sua prisão, em 8 de fevereiro de 1929, no cárcere de Turim, inicia a escrita dos Cadernos, após ter conseguido autorização para estudar e escrever, passando a receber cadernos escolares timbrados pelo presídio. Podia dispor na cela de no máximo três cadernos de cada vez. (COUTINHO, 2006).

Dos 33 Cadernos que produz, 29 são destinados a produção própria seja de notas sobre diferentes assuntos e extensões, compondo assim os intitulados “cadernos de miscelâneas”, seja nos “cadernos especiais” que abordavam um único tema curado com maior afinco e, por vezes, retomando notas esparsas escritas nos cadernos de miscelâneas. Essas notas reescritas nos cadernos especiais, às vezes divergiam muito das iniciais ou, em alguns casos, eram apenas transcritas nos cadernos especiais de destino de cada assunto. (GERRATANA, 2007).

Entre 1926 e 1937, Gramsci permaneceu preso e nos últimos quatro anos teve sérios problemas de saúde, que foram se agravando e o deixando em uma imensa debilidade física. A esse respeito, afirmam Maestri e Candreva (2007, p.272): “Em 26 de agosto de 1935, um exame médico constatou as condições físicas desesperadoras de Gramsci: ‘mal de Pott’; tuberculose; hipertensão; crise de gota; crise cardíaca”. Gramsci passou por várias clínicas e internações nesse período. (FIORI, 2008; GERRATANA, 2007; MAESTRI; CANDREVA, 2007). Poucos dias após ter recebido liberdade, no dia 27 de abril de 1937, aos 46 anos, as 4h10, veio a falecer em Roma. (FIORI, 2008).

² Todos os comentaristas de Gramsci consultados para a realização desse trabalho destacam que a obra “A questão meridional” não foi finalizada por conta da prisão de Gramsci, porém Giuseppe Vacca, presidente da Fundação Instituto Gramsci em Roma, na ocasião da palestra “Os intelectuais e a educação no pensamento de Antonio Gramsci”, ministrada em 20 de março de 2009 na Faculdade de Educação da Unicamp- SP, afirmou que essa obra foi sim concluída por Gramsci e que a divulgação da sua incompletude deveu-se a interesses partidários.

Além da biografia de Gramsci, é importante ressaltar alguns aspectos acerca da elaboração e posterior publicação da produção do autor.

Uma das primeiras confusões que se estabelece quando se inicia um estudo sobre Gramsci é pressupor que ele escreveu livros. Isso porque, em geral, as primeiras obras que nos cai nas mãos sobre ele são obras editadas como livros e sobre assuntos específicos, como, por exemplo, “Os intelectuais e a organização da cultura”. Dessa forma, em uma primeira pesquisa, é frequente pensar que ele escreveu livros, com diferentes temas e, além deles, os cadernos do cárcere.

Esse errôneo entendimento inicial deve-se também ao fato de a primeira edição da obra produzida no cárcere não ter sido feita na íntegra, e sim em vários livros, segregados por temas, diferentemente do modo como Gramsci organizava seus textos quando escrevia na prisão. Ele não os separava necessariamente por assunto.

Após sua morte, foi a cunhada Tatiana Schucht que teve o primeiro contato com os Cadernos e os numerou com numerais romanos para uma primeira organização, enquanto verificou o que era necessário fazer para garantir a publicação dessa herança de Gramsci. Os Cadernos, posteriormente, chegam às mãos de Togliatti que organizou a primeira edição temática. (GERRATANA, 2007; COUTINHO, 2006).

A primeira publicação italiana foi coordenada por Palmiro Togliatti e data de 1948 a 1951, respectivamente, a primeira obra publicada “O materialismo histórico e a filosofia de Benedetto Croce”³, e, no ano seguinte, “Os intelectuais e a organização da cultura”, “Notas sobre Maquiavel, a política e o estado moderno” e “O *Risorgimento*”. A obra “Literatura e vida nacional” foi publicada em 1950 e, em 1951, “Passado e presente”.

Por julgar que seria mais conveniente e facilmente disseminado, Togliatti organizou o material produzido na prisão a partir de temas, excluindo da edição algumas questões que julgava não serem adequadas ao partido bem como as traduções que Gramsci também realizou no período do cárcere.

Apesar das críticas dirigidas à maneira como essa edição foi desenvolvida e do entendimento de que carecia uma edição mais fidedigna a maneira como ocorreu, não apenas em respeito à herança de Gramsci, mas à relevância dela para estudos e pesquisas, não se

³ No Brasil essa obra foi traduzida com o título “A concepção dialética da história”, decisão tomada por Ênio Silveira, por receio a repressão da ditadura militar, cf. COUTINHO, C.N. Introdução de Carlos Nelson Coutinho. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução e edição de Carlos Nelson Coutinho e coedição de Marco Aurélio Nogueira. 4ª edição, vol.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

pode negar que se deve a essa edição a disseminação sobre Gramsci e sua obra, tanto na Itália como em outros países. (GERRATANA, 2007).

Na verdade, não se deve simplesmente a publicação segregada por assuntos da produção realizada no cárcere a crença primária de que Gramsci produziu livros, pois no prefácio da referida edição temática existe um esclarecimento sobre a maneira como ela foi organizada. Entretanto, o mesmo não ocorre em todas as traduções, como é o caso das primeiras traduções para o português, organizadas por Ênio Silveira⁴. Apesar dos prefácios terem sido traduzidos, não foram utilizados e, portanto, não aparece na publicação o esclarecimento de que aqueles escritos haviam sido retirados dos “Cadernos do cárcere” e organizados em edições separadas por temas. (COUTINHO, 2006).

Em 1975, organizado por Valentino Gerratana, ocorre o lançamento da edição crítica italiana dos *Quaderni del carcere*, pela editora Einaudi, ordenados cronologicamente, na medida do possível, vista a dificuldade dada pelas condições de produção original daqueles Cadernos por Gramsci no cárcere⁵.

De todo material produzido na prisão, ou seja, os 33 Cadernos, foram editados 29, pois os 4 destinados a exercícios de tradução não foram incluídos na edição crítica, por julgarem não trazer nenhuma contribuição teórica (o que já foi contestado pelo filólogo Gianni Francioni, que pleiteia a organização de uma nova edição dos Cadernos também com a edição dos de tradução, além de um maior destaque no apontamento dos cadernos especiais e cadernos de miscelâneas, visando facilitar a compreensão do processo de gênese dessa produção). (COUTINHO, 2006).

Antonio Gramsci abordou muitos aspectos em seus estudos, tendo escrito sobre diversos assuntos, desenvolvendo uma leitura particular sobre eles e/ou criando novos conceitos. Vale ressaltar que é como um militante político que Gramsci dedicará todos os seus esforços e feitos na vida, não como um teórico.

Ao longo de sua trajetória, escreveu sobre: “Teoria do Estado Ampliado”, “Sociedade civil e sociedade política”, “Oriente x Ocidente”, “Partidos políticos e ideológicos”, “Hegemonia”, “Transformismo”, “Bloco histórico capitalista burguês”, “O materialismo

⁴ Sobre a história das edições brasileiras, c.f. COUTINHO, C.N. Introdução de Carlos Nelson Coutinho. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução e edição de Carlos Nelson Coutinho e coedição de Marco Aurélio Nogueira. 4ª edição, vol.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

⁵ Sobre a publicação italiana da edição crítica dos cadernos, cf. Valentino Gerratana, “Sulla preparazione di un’edizione critica dei Quaderni del carcere”. In: FERRI, F. **Gramsci e la cultura contemporanea**, Roma, Editori Riuniti, vol.2, 1969.

histórico e a filosofia de Benedetto Croce”, “Os intelectuais e a organização da cultura”, “O Ressurgimento”, “Notas sobre Maquiavel, a política e o Estado Moderno”, Literatura e vida nacional”, “Passado e presente”, “Socialismo e fascismo”, “A construção do partido comunista”, “Alguns temas sobre a questão meridional”, “Ensino profissionalizante”, Universidade popular”, dentre outras questões.

Gramsci não escreveu sobre todos esses temas de maneira ordenada, dispoñdo sequencialmente todas as questões referentes a cada assunto. Pelo contrário: às vezes, seus escritos retomavam elementos de uma problemática em outro caderno. Muitas vezes Gramsci escrevia com frequência pontos novos sobre algo que já tinha sido inicialmente exposto em outro lugar. Em virtude disso, sobre os textos produzidos no cárcere, Valentino Gerratana distingue três tipos, indicados no volume 4 (o aparato crítico) dos *Quaderni*.

Os de tipo A são as primeiras notas que serão retomadas na constituição dos textos de tipo C e os textos de tipo B são os de escrita única. A esse respeito, Gerratana esclarece:

Na passagem dos textos A para os textos C, Gramsci não segue um critério uniforme. Em alguns casos diversos textos A são retomados em um único texto C, em outros casos, ao contrário, um único texto A é subdividido em diversos textos C; outras vezes ainda há perfeita correspondência entre as notas da primeira elaboração e aquelas de segunda elaboração. (GERRATANA, 2007, p. XXXVII).

Toda produção carcerária gramsciana foi realizada com as limitações que a própria condição de sujeito privado de sua liberdade lhe trazia, desde aspectos mais técnicos como possibilidade de um maior arsenal de consultas e utilização de citações bibliográficas, como organização e uso de termos e palavras sem qualquer restrição ao seu sentido latente. É importante também frisar que Gramsci não produziu seus 33 Cadernos com a intenção de publicá-los. Além disso, como enfatiza Valentino Gerratana, no prefácio do volume 1 da edição crítica dos *Quaderni del carcere*:

[...] o material do qual Gramsci se serve na elaboração dos *Quaderni* não é somente aquele trazido dos livros, revistas e jornais que consegue ler no cárcere, mas aquele que retirado da sua memória nas leituras, nos estudos e nas experiências de todo o período precedente. Tudo aquilo que Gramsci foi, através dos modos da sua formação e do seu desenvolvimento, revive nos *Quaderni*, e é, nesse reviver, justificado, aprofundado e desenvolvido. (GERRATANA, 2007, p. XXIII).

Sobre a recepção das ideias de Gramsci no Brasil, como nos elucida o autor Lincoln Secco (2002), as primeiras referências sobre Gramsci chegaram nos anos 20 e 30 de exilados trotskistas, italianos e antifascistas e não do Partido Comunista do Brasil, devido ao fato deste

estar enquadrado pelo movimento comunista internacional ligado à União Soviética, que impedia alianças amplas.

Secco (2002) observa que o primeiro artigo no Brasil sobre Gramsci data de 1933, possivelmente de G. Rosini e trata da sua situação no cárcere além de ter reproduzido também o diagnóstico médico do Dr. Umberto Arcangeli sobre a saúde de Gramsci, que passou a ser amplamente divulgado em toda a Europa.

Em 1935, em uma palestra ministrada no interior de São Paulo, o catedrático Alberto da Rocha Barros da Faculdade de Direito da USP teria feito referência a Gramsci e, no mesmo ano, uma nota divulgou que ele estaria enfim livre dos cárceres de Mussolini. Porém a nota não mencionava que, na realidade, ele tinha sido transferido para uma clínica devido ao seu estado precário de saúde, que já se arrastava há anos. Ocorreram muitas referências a ele não apenas na Itália, mas internacionalmente, o que já revelava certa apropriação da sua figura, embora não ainda de sua obra escrita no cárcere.

Em 1950, a revista *Fundamentos* trouxe um artigo chamado “Antonio Gramsci”, de Umberto Terracini, o qual tratava de exaltar o trabalho e a vida do autor, assim como o contexto social-político em que esteve inserido. Nessa obra Gramsci ainda aparecia como um membro do partido comunista italiano, mas já eram apresentados alguns elementos de seu pensamento que poderiam suscitar estudos e pesquisas pelos interessados por seus feitos.

Ainda de acordo com Secco (2002), nos anos 60, o marxismo começou a penetrar mais intensamente no mundo acadêmico, inclusive no Brasil. Em 1961, Antonio Candido em um debate, na ocasião do “II Congresso de Crítica e História Literária”, citou Gramsci como exemplo quando discorria sobre leitura política de obra literária.

Michel Löwy publicou em 1962 um artigo, que seria a primeira discussão política do pensamento de Antonio Gramsci, embora, outros autores já o tivessem citado, como Carlos Nelson Coutinho.

Entretanto, essa obra enfatiza a teoria do partido político e a questão dos conselhos de Fábrica, não se atendo a outras formulações as quais Gramsci se dedicou na prisão.

Antes de 1975, os poucos artigos e ensaios publicados sobre o Gramsci, além de um número ainda menor de resenhas sobre seus livros editados e notas saídas em jornais e revistas, restringiam-se, em sua maioria, à exaltação de sua figura e vida, não tratavam propriamente do seu pensamento e trabalho intelectual.

Após esse período ocorreu um expressivo aumento nas produções sobre Gramsci no Brasil, desde coletâneas, artigos, livros, excertos e textos diversos e a explicação deve-se, de

maneira geral, aos fatores determinantes da realidade do nosso país, que propiciaram o cenário intelectual e político para a chegada e apropriação das ideias gramscianas.

Desde então, muitas publicações acadêmicas na área de educação citaram Gramsci. Suas teorias trouxeram contribuições inestimáveis para discussões e análises de conjuntura nas áreas educacionais, sociais e políticas, tanto que “nesta última década, cerca de um terço das dissertações ou teses da área acadêmica-educacional cita o nome de Antonio Gramsci” (NOSELLA, 2004, p.31).

Entretanto, o estudo sistematizado e aprofundado do pensamento e das produções de Antonio Gramsci ainda apresenta muitas lacunas, o que inevitavelmente compromete a compreensão de modo mais abrangente e consistente das ideias e formulações desse autor. Esse trabalho, portanto, justifica-se, não por ter a pretensão de encerrar essas lacunas, mas por almejar ser uma contribuição nesse sentido.

A presente dissertação de mestrado tem por objetivo identificar o discurso gramsciano sobre educação e sua atualidade teórica. Para tanto, analisará a obra do autor, procurando estabelecer sua interlocução com a bibliografia posteriormente produzida acerca dos estudos de Gramsci.

A realização desse trabalho foi direcionada pelas seguintes indagações:

- Quais são os principais conceitos gramscianos utilizados pelo autor para mobilizar sua reflexão pedagógica? E quais seus significados?
- Quais questões teóricas acerca das práticas educacionais são trazidas pela obra de Gramsci?
- Qual o ideal de formação de homem e educador expresso nas obras de Gramsci?

Apesar de não ser propriamente um teórico da educação, Antonio Gramsci, em suas produções - principalmente as realizadas durante o cárcere - contribuiu de modo original e relevante para os estudos de educação. Seu foco de preocupação sempre foi político, justamente por criticar a ordem estabelecida, em particular, a situação histórica da Itália no período em que viveu. Ele ansiava por instrumentos capazes de alterar a estrutura da sociedade e o tema da educação ocupa um lugar destacado em sua reflexão sobre a transformação social.

A partir das questões elencadas acima, se configura como método de viabilização dessa pesquisa a leitura analítica da bibliografia selecionada. É o próprio Gramsci que, ao escrever sobre a questão de método no *Quaderno 16*, nos fornece os apontamentos e os cuidados necessários para a realização desse trabalho:

[...] ocorre fazer preliminarmente um trabalho filológico minucioso e conduzido com o máximo de escrúpulo e exatidão, de honestidade científica, de lealdade intelectual, pela ausência de cada preconceito e apriorismo [...]. É necessário, primeiro de tudo, reconstruir o processo de desenvolvimento intelectual do pensador dado para identificar os elementos que se tornam estáveis e “permanentes” [...]. (GRAMSCI, 2007, p.1840-1841).

É preciso atentar, ao tratamento que será dado a obra, evitando interpretações precipitadas sem o devido respaldo das circunstâncias históricas do contexto da época do autor.

Dada essas premissas, o trabalho deve seguir essa linha: 1) a reconstrução da biografia não apenas pelo fato de que resguarda a atividade prática, mas especialmente pela atividade intelectual; 2) o registro de todas as obras, também as mais irrelevantes, em ordem cronológica, dividida segundo motivos intrínsecos: de formação intelectual, da maturidade, de posse e aplicação do novo modo de pensar e de conceber a vida e o mundo. A pesquisa do *leit-motiv*, do ritmo do pensamento em desenvolvimento, deve ser mais importante do que as singulares afirmações casuais e dos aforismos separados. (GRAMSCI, 2007, p. 1841-1842).

Evidentemente, esse trabalho não abrangerá todos os escritos de Gramsci. Optamos por focar a atenção na obra carcerária. Utilizarei a edição crítica dos *Quaderni del carcere*, organizados por Valentino Gerratana, alguns artigos do período anterior a prisão fascista, além de cartas escritas a familiares e amigos, editadas na obra *Lettere del carcere*. A respeito desse material, Gramsci faz ainda o seguinte alerta:

Também o estudo do epistolário deve ser feito com certas cautelas: uma afirmação incisiva feita em uma carta não seria talvez repetida em um livro. A vivacidade estilística das cartas, se com frequência é artisticamente mais eficaz de estilo mais moderado e ponderado do que um livro, às vezes, leva a deficiências de argumentação; nas cartas, como nos discursos, como nas conversas se verificam mais *erros lógicos*; a maior rapidez do pensamento é frequentemente um prejuízo de sua solidez. (GRAMSCI, 2007, p. 1843).

Além da sua própria obra, utilizarei algumas de comentaristas, sem, contudo, priorizá-las, afinal como expressa o próprio Gramsci: “Só em segunda linha, no estudo de um pensamento originário e inovador, advém a contribuição de outras pessoas a sua documentação”. (2007, p.1843).

De acordo com os apontamentos metodológicos expostos, o presente trabalho apresenta-se disposto em 4 capítulos.

No primeiro capítulo tratarei das principais formulações e conceitos políticos desenvolvidos por Gramsci, estabelecendo relações com a sua perspectiva educativa.

No segundo capítulo abordarei especificamente a formulação gramsciana sobre intelectual, abrangendo as diferentes categorias que ele incute ao termo, alguns aspectos da história da constituição dos intelectuais e a especificidade desse conceito na acepção de Gramsci. Além disso, tratarei da relação do papel dos intelectuais com a filosofia e a dimensão pedagógica expressa na atuação dos mesmos.

No terceiro capítulo exporei as ações formativas - ao longo do período da militância de Gramsci - que contribuíram para o desenvolvimento do seu conceito de cultura. Discorrerei sobre o mérito da cultura no processo de formação do sujeito, esmiuçando a sua relação com o poder, com o conceito de partido e, conseqüentemente, com a proposta de “reforma intelectual e moral” gramsciana para a construção da hegemonia.

Por fim, o quarto capítulo versará sobre a educação e sobre a proposta de organização escolar de Gramsci, elucidando o princípio educativo e seu ideal de formação, em consonância com a concepção de homem e de mundo gramsciana. Assim sendo, tratarei também de alguns aspectos da história da organização escolar italiana, objetivando circundar, mediante contextualização, as razões da crítica de Gramsci à escola de sua época. Tecerei considerações a respeito da proposta de escola única do autor, em comparação com o projeto da Revolução Francesa. Abordarei também a polêmica que circunda o conceito de politecnia entre os estudiosos de Gramsci, além de dissertar sobre as experiências escolares, a formação e ações práticas empreendidas pelo autor no campo educativo, que foram de grande valor no desenvolvimento de sua perspectiva pedagógica.

Dessa maneira, esperamos trazer esclarecimentos e reflexões significativas para a compreensão da perspectiva pedagógica gramsciana que - cunhada como um projeto revolucionário de mudança social para os problemas da época de seu formulador - ainda mostra a sua atualidade, constituindo uma contribuição ao desafio de se pensar um projeto educativo capaz de solucionar os problemas dos homens e atender as necessidades do mundo contemporâneo.

1 CONCEITOS POLÍTICOS E SUA CORRELAÇÃO COM O LUGAR DA EDUCAÇÃO EM GRAMSCI

Abordar o que significa educação para Gramsci e seu significado na construção de seu projeto de sociedade não é uma tarefa simples, que possa ser reduzida à explanação daquilo que, nos textos gramscianos, toca diretamente nessa questão. É necessária uma imbricação de formulações e conceitos mobilizados no conjunto de sua obra.

Os escritos carcerários de Gramsci apresentam um caráter fragmentário em disposição e organização gráfica. Todavia, se isso ocorre com a forma, o mesmo não se dá com o conteúdo. É notável uma real coerência entre as formulações e conceitos explorados por Gramsci em sua obra, embora ele não tenha usufruído de tempo hábil para fazê-la com a devida conclusão que talvez dispensasse.

Faz-se necessário examinar, cuidadosamente, não apenas os trechos explícitos sobre intelectuais, educação e cultura, de sua obra, como também os conceitos e elucidações que formula sobre Estado, sociedade civil, sociedade política, estrutura, superestrutura, bloco histórico, partido, hegemonia, filosofia e ideologia; enfim, o encadeamento que o plano político estabelece com o seu plano de ação, para a construção de uma outra sociedade e, conseqüentemente, seu ideal de formação.

Não podemos relegar o contexto em que Gramsci estava envolvido com todas as transformações e problemáticas político-sociais que ocorriam no mundo e que marcavam definitivamente não só uma época, mas o que estava por vir. Pelo contrário, é possível constatar que toda elaboração intelectual e esforços práticos da vida de Gramsci foram frutos do redemoinho que a cena política vivia naquele momento. E ele não foi um mero espectador, foi um sujeito ativo e participante de seu tempo, que não deixou de debruçar-se sobre os problemas sociais e políticos, nem mesmo no tempo do cárcere, no qual esteve por 11 anos de confinamento a ínfimas condições físicas e estruturais.

É com a intenção de deixar sua marca, que Gramsci inicia seu trabalho intelectual no cárcere, diferente da circunstância, que ele mesmo apontava, dos artigos elaborados em vida, pretendia que seus escritos atravessassem época e acarretassem algo aos homens. E se não atingiu todos os propósitos que tinha na produção, certamente, por falta de condições e tempo, alcançou, de algum modo, essa perenidade.

É difícil circundar o campo ao qual a contribuição de Gramsci se destina. Não se pode dizer que foi só político, embora tenha sido principalmente, pois seus feitos tocam e contribuem em outros campos, dentre eles, com grande destaque, o educativo.

E não sem razão, pois o trato com a educação está intimamente ligado com o peso que a política apresentava e ainda figura na vida em sociedade, estava relacionado ao seu anseio maior de explicar e, mais do que isso, suscitar caminhos para a construção popular de outro plano político e social, não mais pautado na divisão de classes.

Portanto, tendo em vista a impossibilidade de desagregação da educação das pontuações políticas, para tratar da questão educativa em Gramsci, apresentarei os pontos circundantes principais que influem nesse processo, explicitando a relação existente com a educação.

1.1 NOÇÕES E CONCEITOS CRUCIAIS NO PENSAMENTO GRAMSCIANO SOBRE EDUCAÇÃO

A grande problemática norteadora de toda a obra carcerária de Antonio Gramsci desenvolve-se, no plano imediato, em torno das seguintes questões: a incapacidade do sistema russo de elaboração de uma hegemonia; história da Itália moderna, a falência do movimento operário, o crescimento fascista. É no anseio de responder essas perguntas que ele empenhará todos os seus esforços tanto físicos quanto intelectuais, objetivando não apenas elencar os “erros”, mas suscitar alternativas, estratégias e ações necessárias para uma real mudança de poder. (PORTELLI, 2002; GRUPPI, 2000).

Em seus escritos, algumas formulações assumem posição de destaque para a compreensão de seu pensamento e produção. Essas noções e conceitos merecem maior atenção, não apenas na leitura de sua obra, como também na explanação e estudo de seus feitos. No que se refere à questão educativa, destacamos os seguintes elementos: “princípio educativo”, “concepção de homem”, “organização da escola”, “partido”, “Estado”, “coerção”, “consenso”, “conformismo”, “intelectuais”, “escola unitária”, “hegemonia”, “cultura”, “estrutura”, “superestrutura”, “sociedade civil”, “ideologia”, “sociedade política”, “bloco histórico”, “transformismo”, “ditadura”, “dominação”, “filosofia” e “ideologia”.

Essas noções e conceitos serão trabalhados – no presente capítulo e nos capítulos seguintes - de maneira a possibilitar uma maior elucidação sobre a dimensão educativa em Gramsci.

Para isso, torna-se necessário, referenciar a relação que Gramsci estabelece com a política, como ele concebe as variáveis influentes, qual é a sua visão de sociedade e como isso está engendrado com a educação.

1.2 HEGEMONIA: ALICERCE DA CONQUISTA DO PODER POPULAR

Uma contribuição crucial da obra gramsciana, não apenas para a compreensão dos preceitos educacionais, sobretudo como um dos pontos centrais da sua produção, para muitos o dado maior de seu legado, é o conceito de hegemonia.

Gramsci começou a trabalhar sob essa noção muito antes de sua chegada ao cárcere, no período em que escrevia artigos para periódicos, já trazia a tona indícios da reflexão que fazia e continuou a sistematizar durante o confinamento. (SCHLESENER, 2002; PORTELLI, 2002; MANACORDA, 1990).

Segundo Ferreira:

O fim da atividade humana, assim, é manter ou impor uma unidade do pensamento e da vida – uma concepção de mundo. A ação que se dirige a este fim, denomino-a ação hegemônica, e por hegemonia entendo a supremacia de uma concepção de mundo sobre a outra, ou, traduzindo na linguagem da apreciação do comportamento cotidiano, a supremacia de uma conduta sobre outra. (FERREIRA, 1986, p.9-10).

Para Gramsci hegemonia é muito mais do que a dominação de uma classe social sobre a outra, é o resultado articulatório entre força e consenso. É a dirigência de uma classe, pautada na primazia do consenso e não na coerção, pela difusão de valores que a maioria aceita como consensuais, é a tradução dessa aliança orgânica, por isso é formada *a priori* à chegada ao poder.

De acordo com Macciocchi:

Esse sistema ideológico envolve o cidadão por todos os lados, integra-o desde a infância no universo escolar e mais tarde no da igreja, do exército, da justiça, da cultura, das diversões, e inclusive do sindicato, e assim até a morte, sem a menor trégua; essa prisão de mil janelas simboliza o reino de uma hegemonia, cuja força

reside menos na coerção que no fato de que suas grades são tanto mais eficazes, quando menos visíveis se tornam (MACCIOCCHI, 1976, p.151).

O grupo detentor da hegemonia tem como majoritária a sua ideologia na sociedade. Assim sendo, não detém apenas o poder; mas também os aparatos ideológicos que influem em todos os aspectos da vida dos indivíduos. O poder é a consequência dessa supremacia ideológica.

De acordo com Emílio Lucio-Villegas:

De forma muito resumida, podemos dizer que a hegemonia é uma forma de guia intelectual, política, cultural e moral de uma sociedade num determinado momento histórico. A distinção que Gramsci estabelece entre direção de classe e domínio de classe é substantiva e permite explicar como a hegemonia não é um fenômeno homogêneo. Vai-se construindo antes da conquista do poder; e, sobretudo, o aspecto que mais nos interessa, é que pode ser hegemônico nuns espaços e não noutros. (LUCIO-VILLEGAS, 2007, p.47).

No *Quaderno 13*⁶ Gramsci afirma:

O exercício “normal” da hegemonia no terreno tornado clássico do regime parlamentar é caracterizado pela combinação da força e do consenso que se equilibram diferentemente, sem que a força sobrepuje muito o consenso, antes procurando-se conseguir que a força apareça apoiada no consenso da maioria, expresso nos assim chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações -, os quais, por isso, em certas situações, se multiplicam artificialmente. (GRAMSCI, 2007, p.1638.⁷)

Nesse trecho, evidencia-se claramente o conceito gramsciano de hegemonia, como uma combinação de força mais a construção e obtenção do consenso. Já aqui, salienta-se que essa relação não é paritária, embora denote que a força não sobreleva o consenso. Em outras passagens, a preeminência do consenso sobre a força torna-se mais explícita, como verificamos nos seguintes trechos do *Quaderno 1* e *Quaderno 19* respectivamente:

O critério histórico-político sobre o qual é necessário fundar as próprias pesquisas é este: que uma classe é dominante em dois modos, isto é, é “dirigente” e “dominante”. É dirigente das classes aliadas e dominante das classes adversárias.

⁶ Essa citação é de texto tipo C, a primeira versão encontra-se presente no *Quaderno 1* com pequenas variações: “O exercício ‘normal’ da hegemonia no terreno tornado clássico do regime parlamentar, é caracterizado pela combinação da força e do consenso que se equilibram, sem que a força sobrepuje muito o consenso, antes apareça apoiada pelo consenso da maioria expresso nos assim chamados órgãos da opinião pública (os quais, por isso, em certas situações, multiplicam-se artificialmente.” (2007, p. 59).

⁷ Utilizarei como referência a obra original *Quaderni del carcere*, 4 volumes, da Edição crítica do Instituto Gramsci, de Valentino Gerratana, editado pela Einaudi, publicada primeiramente em 1975. Nesse trabalho usarei a 3ª edição, de 2007.

Todas as traduções de textos originalmente escritos em italiano são minhas.

Por isso uma classe já antes de ir ao poder pode ser dirigente (e deve sê-lo): quando está no poder torna-se dominante, mas continua a ser ainda “dirigente”. [...] A direção política torna-se um aspecto do domínio, enquanto a absorção das elites das classes inimigas leva à decapitação delas e à sua impotência. Pode e deve haver uma “hegemonia política” ainda antes da ida ao Governo, e não é necessário contar somente com o poder e a força material, que ele dá para exercitar a direção ou hegemonia política. (GRAMSCI, 2007, p.41).

No *Quaderno 19*, Gramsci reescreve esse ponto com algumas modificações que valem a ressalva:

O critério metodológico sobre o qual ocorre fundar o próprio exame é este: que a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social é dominante dos grupos adversários que tende a “liquidar” ou a submeter também com a força armada e é dirigente dos grupos afins e aliados. Um grupo social pode e com maior razão deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governativo (é esta uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exercita o poder e ainda que o tenha fortemente em mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser ainda “dirigente”. [...] Neste sentido, a direção política torna-se um aspecto da função de domínio, enquanto que a absorção das elites dos grupos inimigos leva à sua decapitação e ao seu aniquilamento por um período amiúde muito longo. [...] Da política dos moderados aparece claro, que pode e deve haver, uma atividade hegemônica ainda antes da ida ao poder, e que não é necessário contar somente com a força material, que o poder dá para exercitar uma direção eficaz [...] (GRAMSCI, 2007, p.2010-2011).

Não apenas a preeminência, mas a preexistência do consenso é ressaltada nessas passagens. Na acepção gramsciana construir a hegemonia seria o principal pré-requisito para o alcance e permanência no poder. Não era preciso estar no poder para iniciar um trabalho de disseminação de uma ideologia, uma concepção de mundo, pelo contrário, o processo deveria ser inverso.

Gramsci finaliza essa última passagem referindo-se ao *Risorgimento* italiano, que ocorreu devido a força hegemônica dos moderados, sem “Terror”, tendo sido uma “revolução sem revolução” (GRAMSCI, 2007, p.2011) - uma revolução, portanto, passiva. Para compreender melhor essa relação transcrevo o seguinte trecho presente no *Quaderno 1* e reescrito no *Quaderno 19*:

Os moderados eram intelectuais já naturalmente “condensados” já naturalmente pela organicidade de suas relações com os grupos sociais dos quais eram a expressão (para toda uma série deles, realiza-se a identidade entre representado e representante, isto é, os moderados eram uma vanguarda real, orgânica das classes altas, porque eles próprios pertenciam economicamente às classes altas: eram intelectuais e organizadores políticos e ao mesmo tempo chefe de negócios, grandes agricultores ou administradores de fazendas, empreendedores comerciais e industriais etc). Dada esta condensação ou concentração orgânica, os moderados exerciam poderosa atração, de modo “espontâneo”, sobre toda a massa de intelectuais de qualquer grau existentes na península em estado “difuso”, “molecular”, pela necessidade, ainda

que fosse elementarmente, satisfeita da instrução e da administração. (GRAMSCI, 2007, p.2012).

Dessa passagem conclui-se que o prestígio dos moderados não decorria exclusivamente, do reconhecimento da intelectualidade que eles dispunham, mas também da posição política e econômica que apresentavam. Ou seja, a valoração que recebiam e a atração que exerciam sobre os demais eram resultados do prestígio que estes três fatores associados causavam- intelectualidade, posição política e econômica.

Segundo Ferreira (1986, p.28): “a noção da posição política abrange a um tempo os fatores estruturais (a propriedade e a riqueza) e os institucionais (a autoridade e o prestígio)”. Por isso, destaca que:

[...] o afã incessante e perpétuo dos indivíduos e grupos sociais é passar sempre de uma posição política baixa para uma alta, forma social objetiva de expressar a autonomia das condutas individuais e dos valores coletivos que as lastreiam. (FERREIRA, 1986, p.30).

Toda sociedade é formada por diferentes grupos que apresentam uma vontade comum enquanto grupo e particular em relação a sociedade. Por isso, circulam na esfera social diferentes maneiras de ver o mundo. Os grupos têm as suas representações coletivas, que traduzem valores e modelos. Essas distintas ideologias e concepções que lutam por espaço, buscam a disseminação – ou imposição - em outros grupos.

Nesse sentido, a moção propulsora da construção hegemônica, de modo geral, parte também desse impulso a independência, a autonomia. Nas palavras de Gramsci:

A compreensão crítica de si próprio advém assim através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois da política, para chegar a uma elaboração superior da própria concepção do real. (GRAMSCI, 2007, p. 1042⁸).

Como destaca Lucio-Villegas:

Além disso, o conceito de hegemonia, permite-nos explicar hoje as formas de domínio social porque o seu conhecimento constitui-se como um elemento que permite analisar a realidade e compreender quais são os valores dominantes em cada momento e em cada esfera.

No entanto, o que chama a atenção é que estes valores se instauram mediante o consenso externo que não é somente uma forma de violência simbólica. Para Gramsci, este consenso supõe a capacidade de transformar os interesses corporativos

⁸ Esse trecho corresponde a um texto tipo A, tendo sido reescrito (texto tipo C) no *Quaderno 11*. (GRAMSCI, 2007, p.1385).

em interesses solidários que permitam a criação de um bloco histórico que, em cada momento, exerce a sua hegemonia na sociedade. (LUCIO-VILLEGAS, 2007, p.47).

Essas passagens acima denotam a complexidade involuta na questão da hegemonia, como decorrente de um processo difícil, profundo e exclusivamente humano. Além disso, alertam para o fato de que pressupor a hegemonia como mera supremacia de uma ordem ou vertente no âmbito político e governamental, é mais do que reduzi-la: é deturpá-la conceitualmente. Em maior proporção que um encaminhamento político, a hegemonia pressupõe a supremacia de um modo de ser, agir e pensar diante dos outros. Por isso, como bem salienta Gramsci, o conceito de hegemonia marca absolutamente um “progresso filosófico” e, justamente por não se constituir em meramente “político-prático” circunscreve o plano estratégico revolucionário de construção de outro plano social, político e econômico em todos os seus graus.

Gramsci enfatiza que:

A questão da hegemonia pressupõe indubitavelmente, que seja levado em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais ela será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça os sacrifícios de ordem econômico-corporativo, mas é também incontestável que tais sacrifícios e tais compromissos não possam resguardar o essencial, pois que se a hegemonia é ético-política, não pode não ser também econômica, não pode não ter o seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exercita no núcleo decisivo da atividade econômica. (GRAMSCI, 2007, p.1591).

A hegemonia refere-se também à esfera econômica porque, se indica uma supremacia de ideias, valores, condutas sobre outras, não poderia deixar de contemplar essa esfera que compõe a sociedade, tem papel importante no modo como as relações são construídas e em como o sistema funciona. No entanto, é fundamental esclarecer que isso em absoluto designa o império do fator econômico. Gramsci, na passagem seguinte, traz uma consideração significativa a esse respeito:

A crítica da ciência econômica parte do conceito da “historicidade” do “mercado determinado” e do seu “automatismo”, enquanto os “economistas” põem esses elementos como “eternos”, “naturais”; analisa as relações de forças que “determinam” o mercado, avaliam as suas “modificações” coligando ao aparecimento dos fatores novos e do seu fortalecer-se e apresenta a “prescrição” e a “mutabilidade” da “ciência” criticada[...]. (GRAMSCI, 2007, p.1018).

Gramsci acredita que não é possível colocar o fator econômico num patamar de ente supremo e auto-determinador ou naturalizá-lo, porque ele é também um elemento histórico, portanto, fruto da ação e das relações humanas.

A hegemonia de um grupo sobre outro é pautada pela supremacia ideológica de um sobre o outro e não pelo sobrepular único do fator econômico.

Para Gruppi, na acepção gramsciana:

A hegemonia é capacidade de direção, de conquistar alianças, capacidade de fornecer uma base social ao Estado proletário. Nesse sentido, pode-se dizer que a hegemonia do proletariado realiza-se na sociedade civil, enquanto a ditadura do proletariado é a forma estatal assumida pela hegemonia (GRUPPI, 2000, p.5).

A hegemonia é para Gramsci “sem lugar a dúvidas, o momento do *consenso*” (COUTINHO, 2007, p.249). Isso nos faz pensar na dificuldade de obtenção dessa condição, pois se atingir o poder por meio da coerção já não é tarefa simples, o que dizer da obtenção e manutenção do poder pela supremacia real de uma classe, alicerçada no consenso?

Como destaca Moraes:

[...] uma classe é tanto mais forte, isto é, hegemônica (dominante e dirigente) quanto mais seus valores e visão de mundo forem impostos através do consenso (sem o uso da coerção, da violência física) e aceitos como legítimos pelas classes dominadas. Em outras palavras, quando a ideologia das classes privilegiadas inculcada nas classes dominadas for assimilada por estas classes na ignorância da violência desta inculcação [...] (MORAES, 1978, p.84-85).

Por isso, como Gramsci apresentava, a hegemonia seria fruto de um trabalho de longo prazo, um trabalho de base, ancorado na ação formadora, não restrita aos espaços escolares, mas difundida por meio de todas as esferas sociais, mediada pela ação dos intelectuais.

Para Gramsci, a hegemonia não é um sistema de ideias. É, na verdade, o resultado de ações práticas e, por isso, é construída lentamente, na disputa política. Toda hegemonia é sempre uma relação de educação. (GRAMSCI, 2007).

Nessa perspectiva, o processo de construção da hegemonia se dá no presente para assim chegar a mudança de poder, não se pode esperar pela detenção do aparato do governo para se construir a hegemonia, pelo contrário, o processo é justamente inverso, a hegemonia é o caminho para a revolução.

Segundo Gruppi, o conceito de hegemonia:

[...] é apresentado por Gramsci em toda sua amplitude, isto é, como algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer. (GRUPPI, 2000, p. 3).

A classe oprimida para tornar-se hegemônica precisaria ganhar terreno dentro da sociedade, no sentido de difusão de ideias e valores, de propagação ideológica, apenas quando se torna classe majoritária se torna possível assumir o poder, quer dizer, a dirigência de classe precede a dominação.

Como salienta Gramsci:

A realização de um aparato hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de consciência, é um fato de consciência, um fato filosófico. (GRAMSCI, 2007, p.1250).

Construir, portanto, uma nova ordem social requer muito mais do que uma nova forma de fazer política. Implica nas construções de um novo homem, de uma nova filosofia, de novos modos de se relacionar com os demais homens e seres da natureza e com o produto do trabalho humano. Edificar a hegemonia da classe trabalhadora requer o nascimento de uma nova concepção de mundo, crítica, consciente e coerente. Percepção essa capaz de destituir o sentido do ponto de vista anterior vigente e de fecundar uma nova sociedade.

1.2.1 REMONTANDO A ORIGEM DO CONCEITO DE HEGEMONIA

Embora seja uma das suas mais conhecidas marcas, Gramsci aponta Lênin como o verdadeiro pai do conceito de hegemonia.

Gramsci escreve em seu *Quaderno 8* (2007) que Lênin trouxe uma contribuição de extrema valia para o marxismo com o seu conceito de hegemonia. O percurso percorrido por Lênin teve peso decisivo na conceituação gramsciana. Na verdade, o processo histórico sofrido e a maneira como o marxismo leu essas questões nortearam a trilha de Gramsci. (GRUPPI, 2000; PORTELLI, 2002; BUCI-GLUCKSMANN, 1980).

Porém, cabe uma distinção conceitual clara entre as duas proposições. Embora Gramsci tenha partido, em certa medida, da posição de Lênin sobre hegemonia, provocou deslocamento e, a meu ver, trouxe avanço na leitura leninista.

Luciano Gruppi (2000) considera que a hegemonia é o ponto de maior correspondência entre Gramsci e Lênin, e desenvolve em sua análise uma apresentação do vínculo existente entre o histórico marxista e leninista.

Buci-Glucksmann apresenta que nos textos escritos no periódico *L'Ordine Nuovo*, em 1924, encontramos em Gramsci:

os mesmos componentes conceituais que em Lênin. A hegemonia é:

* *Uma direção de classe*, que implica em que a classe operária se coloca e se constitui enquanto força política autônoma e independente: daí a necessidade de um partido de vanguarda.

** *Uma direção de classe que se exerce no contexto de uma política de alianças*. Esta última não podia basear-se em simples interesses conjunturais, e sim em interesses comuns a longo prazo. Isso significa que é necessário individualizar as “forças motrizes” da revolução, *sua base de massa popular*. [...]

*** Essa hegemonia se ganha na luta. [...] Luta política, mas também ideológica [...] (BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p. 232 e 233).

Mas as formulações de Lenin e Gramsci não podem ser simplesmente equiparadas, até porque ambos estavam inseridos em situações diferentes, em sociedades distintas (uma oriental a outra ocidental), enfim, em circunstâncias históricas e políticas particulares. Portanto:

esses três aspectos não deixarão de assumir um caráter novo, a partir do momento em que a hegemonia não é mais situada em relação a uma “revolução democrático-burguesa conseqüente” (digamos 1905 e fevereiro de 1917⁹), mas com relação à dialética democracia/revolução proletária e à ditadura do proletariado. (BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p.233).

Hugues Portelli (2002) aponta que a aproximação do conceito de hegemonia para Gramsci e Lênin apresenta nuances e divergências que demarcam suas especificidades.

Os pontos consonantes seriam: a importância que Gramsci reconhece também ao caráter econômico e não só político, concebendo o Estado como junção da sociedade política e sociedade civil, desenvolvendo, dessa forma, a análise leninista do termo; a retomada de Gramsci a noção de partido de Lenin, que legitima o peso da questão intelectual no sistema hegemônico; a importância que Gramsci também reconhece ao papel dos grupos aliados como apoio a classe fundamental na construção hegemônica e o papel da classe operária tão mais crescente quanto for a sua base aliada.

O conceito gramsciano de hegemonia está, pois, bastante próximo do de Lenin. Entretanto, ambos divergem em um ponto capital: a preeminência da direção cultural e ideológica. Lenin, em seus escritos sobre a hegemonia, insiste sobre seu aspecto puramente político; o problema essencial para ele é a derrubada, pela violência, do aparelho do Estado; a sociedade política é o objetivo e, para atingi-lo, uma prévia hegemonia política é necessária; hegemonia política, porque a sociedade política é mais importante, em suas preocupações estratégicas, do que a civil; assim,

⁹ Datas que marcaram o processo da Revolução Russa.

desta ele só retém o aspecto político. E com maior razão na medida em que, como vimos, a sociedade civil é muito débil na Rússia (PORTELLI, 2002, p.78).

A divergência entre a acepção leninista de hegemonia e a gramsciana está, portanto, no peso dado por um à sociedade política e por outro à sociedade civil, a esfera puramente política e a esfera ideológica.

A sociedade russa em que Lenin vivia apresentava uma diferença crucial em relação a sociedade na qual Gramsci estava inserido - o que justifica o elemento que distingue a concepção de hegemonia para cada um deles – o peso da sociedade política.

Na sociedade berço de Lenin, o aparato do governo regia mais pelo domínio que pelo consenso, isto é, a sociedade política era mais forte que a sociedade civil. Por isso Lenin atribuía maior peso a sociedade política, pois naquele caso, a derrubada do aparelho do Estado era uma estratégia válida para a ascensão do proletariado, rumo a construção de uma nova ordem. O uso da força, mesmo que temporário, era artigo de primeira necessidade.

O contexto histórico e político em que Lenin estava inserido demarcaram, de alguma maneira, a sua conceituação com relação ao sistema hegemônico. Assim como também o fez com a acepção gramsciana.

Para Gramsci, que está no Ocidente, inserido em uma sociedade civil muito mais forte, é necessária outra estratégia política, no anseio de evitar novas derrotas das forças populares. As imbricações históricas, mais do que circunstanciais, encaminham a conceituação de Gramsci sobre hegemonia para outro viés, inclusive na tentativa de explicar a razão das derrotas das lutas proletárias no ocidente. (COUTINHO, 2007; PORTELLI, 2002; GRUPPI, 2000).

Por esse motivo, a sociedade civil era mais importante nas preocupações estratégicas para Gramsci do que para Lenin. Como afirma Portelli:

Gramsci, ao contrário, situa o terreno essencial da luta contra a classe dirigente na sociedade civil: o grupo que controla é hegemônico e a conquista da sociedade política coroa essa hegemonia, estendendo-a ao conjunto do Estado (sociedade civil mais sociedade política). A hegemonia gramsciana é a primazia da sociedade civil sobre a sociedade política. (PORTELLI, 2002, p.78).

Justamente por essa visão é que Gramsci não concebia a hegemonia como uma “ditadura do proletariado”. Seu estudo legitima a importância do alcance da dirigência ideológica e cultural como primeira base para a direção política.

A consciência de ser parte da força hegemônica (isto é a consciência política) é a primeira fase de uma futura e progressiva autoconsciência, isto é de unificação da prática e da teoria. Também a união de teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentido de “distinção”, de “destaque”, de “independência”. Eis porque de outra parte observei que o desenvolvimento do conceito-fato de hegemonia representou um grande progresso “filosófico” além de político-prático. (GRAMSCI, 2007, p.1042¹⁰).

Com a difusão de sua ideologia em outras classes sociais, portanto, com o alargamento da base social, quando essa ideologia tiver alcançado o “senso comum”, quando os interesses forem partilhados, a chegada ao poder estará mais eminente. E não apenas a posse, mas a manutenção do poder. Por isso, no artigo “*Per una preparazione ideologica di massa*”, publicado no “*La sezione di agitprop del PC*” na edição de abril-maio de 1925 e no “*Lo stato operaio*” na edição de março-abril de 1931, Gramsci (2008, p.213) enfatiza: “A preparação ideológica de massa é assim uma necessidade da luta revolucionária, é uma das condições indispensáveis da vitória”. A real dirigência proletária passa pela construção da hegemonia proletária.

Em uma carta, escrita em 2 de maio de 1932, destinada a sua cunhada Tânia, Gramsci expõe o que compreende ser a importância do conceito de hegemonia: “tornou-se antes possível afirmar que o traço essencial da mais moderna filosofia da práxis consiste justamente no conceito histórico-político de ‘hegemonia’”. (GRAMSCI, 1987b, p.110 -111).

A hegemonia está sob a base constituída pela educação, já que é pela “elevação cultural” dos trabalhadores que se estabelecerá o alicerce necessário a consciência de classe e a construção da liderança proletária sob as demais, e não por meio coercitivo, mas por consenso, por apreensão dos valores de um grupo como coletivos.

Como Gramsci pensava a questão da formação dos sujeitos? Não era pelo papel exclusivo escolar, embora não renegasse sua importância - pelo contrário, pautava uma escola unitária, de alcance para além das amarras das classes sociais, que trataremos com maior afinco no capítulo 4 - mas por um grande trabalho de ampliação cultural que se desenvolveria

¹⁰ Essa passagem corresponde a um texto do tipo A, tendo sido reescrita (texto tipo C) no *Quaderno 11* com algumas modificações significativas: “A consciência de ser parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase para uma ulterior e progressiva autoconsciência na qual teoria e prática finalmente se unificam. Da mesma forma, a unidade de teoria e prática não é, em consequência, um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentido de ‘distinção’, de ‘separação’, de ‘independência’ apenas instintivo, e progride até a posse real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. Eis porque é de ressaltar como o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa um grande progresso filosófico, além de político-prático, e supõe uma unidade intelectual e uma ética conforme a uma concepção do real, a qual superou o senso comum e se tornou crítica, ainda que seja dentro de limites ainda estreitos”. (GRAMSCI, 2007, p.1385).

em diferentes espaços, sob ação dos intelectuais, vistos como sujeitos capazes de exercer uma ação organizadora na sociedade.

Segundo Moraes:

O trabalho de difusão de uma nova concepção do mundo, que elimina a contradição entre teoria e prática, desenvolve-se em duas direções: por um lado, da vanguarda (o partido), para as classes dos quais ela é expressão; por outro, da classe hegemônica para as outras classes que lhe estão vinculadas (em outras palavras, do proletariado, enquanto classe, para as classes aliadas). E, nos dois casos, os intelectuais desempenham um papel determinante. No que se refere a essa tarefa de uma “reforma intelectual e moral”, não se trata de esperar que as condições econômicas estejam maduras, pois ao contrário, o próprio amadurecimento da nova visão do mundo precipita o momento da mudança infraestrutural e, sob certos aspectos, prepara as suas condições. (MORAES, 1978, p.78).

Como afirma Gramsci (2007, p.1331), “toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente, uma relação pedagógica”; e é nesse sentido que ela deve ser entendida e construída. Dentro de um plano de ação para uma nova concepção de mundo, em primeiro lugar, e para a construção de um novo mundo, em segundo.

A hegemonia seria o objetivo maior a ser alcançado com a educação e o artifício necessário para a obtenção de uma nova construção política e social. Apenas com a obtenção da hegemonia a classe trabalhadora se tornaria dirigente e a consolidação de uma nova ordem estaria pautada.

1.3 DITADURA X HEGEMONIA NA PERSPECTIVA GRAMSCIANA

Gramsci concebe uma diferenciação crucial entre hegemonia e ditadura. A hegemonia rege a sociedade pelo consenso e a ditadura rege pela coerção, pela violência. (PORTELLI, 2002).

A esse respeito nos diz Coutinho:

[...] parece-me clara a distinção que Gramsci faz entre, por um lado, hegemonia/direção/consenso, e, por outro, dominação/ditadura/coerção: os primeiros três termos teriam sua base material na sociedade civil, nos aparelhos “privados” de hegemonia, enquanto a base material dos segundos seria o Estado em sentido estrito, ou seja, os aparelhos burocráticos e repressivos. (COUTINHO, 2007, p. 249).

Na ditadura o poder está nas mãos de um grupo não necessariamente hegemônico e é pela coerção e violência que ele se estabelece. Não ocorre a internalização dos valores da classe que detém o poder pelo senso comum. A ideologia da classe subalterna é censurada e os meios e espaços de difusão dessas ideias e valores são reprimidos. A liberdade de opinião é negada. Os meios de comunicação de massa e os aparelhos ideológicos do Estado só difundem o que representa seus interesses. A voz popular é calada.

Gramsci aponta para o caráter transitório dessa condição, justamente pela falta de direção ideológica. Como destaca Portelli:

[...] o período de primazia da sociedade política, ou ditadura, é um período transitório entre dois períodos hegemônicos; mas não cabe por isso subestimá-lo, pois a classe que detém a primazia pode aproveitar para dizimar os quadros da sociedade civil de seus adversários: foi o que fez a pequena burguesia durante o período fascista, decapitando os quadros liberais e revolucionários. (GRAMSCI, 2002, p. 83).

Isso significa que, para Gramsci, não dá para cerrar os braços diante da ditadura por acreditar que ela se dizimará pela falta de hegemonia, de direção ideológica. Afinal a dominação não significa ausência total de hegemonia e nem a hegemonia é sinônimo de falta de coerção.

Convém frisar que essa distinção é teórica, na prática, essa segregação total é impossível, a classe hegemônica, dirigente, também faz uso da dominação. A classe dominante, mesmo que não hegemônica, como nos casos da ditadura, também faz uso do consenso, difundem sua ideologia e, por isso, fazem uso de artifícios da hegemonia.

A relação entre hegemonia e ditadura é complexa, assim como as análises estruturais e superestruturais. Por isso, intitular as estratégias de manutenção do poder em determinada sociedade nem sempre é fácil, deve-se considerar o contexto histórico social e político para um entendimento adequado do momento histórico, e da sociedade em questão.

Apesar da hegemonia dispor de um caráter mais durável que a ditadura, isso não significa que uma vez estabelecida se manterá, é necessária uma incessante “reconstrução”. Uma classe torna-se hegemônica quando sua ideologia é majoritária entre a população e os interesses são partilhados, mas isso precisa perdurar para que a hegemonia continue, caso contrário pode ocorrer uma crise de hegemonia.

[...] a crise de hegemonia da classe dirigente, que acontece ou porque a classe dirigente faliu em algum grande empreendimento político pelo qual questionou ou impôs com a força o consenso das grandes massas (como na guerra) ou porque relevantes massas (especialmente de camponeses e dos pequenos burgueses

intelectuais) passaram rapidamente da passividade política a uma certa atividade e colocaram reivindicações que no complexo não-orgânico constituíram uma revolução. Fala-se de “crise de autoridade” e isso próprio é a crise de hegemonia, ou crise do Estado, no seu sistema. (GRAMSCI, 2007, p. 1603).

Gramsci ressalta que uma situação como essas gera perigos, pois se, aparentemente, uma crise de hegemonia da classe dominante traria benefícios ao crescimento da classe subalterna - afinal, sem a direção ideológica o respaldo social estaria “fragilizado”, sem legitimação e seria mantido pela coerção - não significa *a priori* que isso fortalecerá a classe subalterna, pois a classe dominante pode se reorganizar para voltar a posição anterior mais rapidamente. Afinal:

A classe tradicional dirigente, que tem um grupo numeroso preparado, silencia homens e programas e reabsorvem o controle que lhe escapava com uma velocidade maior de quando acontece nas classes subalternas. (GRAMSCI, 2007, p.1603).

A classe dirigente usa de todos os artifícios que possui até mesmo “promessas demagógicas” e se mantém no poder.

Gramsci destaca o papel do partido em situações de crise e, dessa maneira, ressalta a questão formativa, pois é necessário que o partido tenha uma organização e estrutura capaz de envolver os seus membros e constituir grupos aliados, que tenha “chefes políticos”, intelectuais, ligados a sua classe de origem e faça essa mediação formativa com a população. Só com o alargamento educativo, cultural, moral e político a classe subalterna torna-se capaz de disputar o sistema hegemônico, pois adquire condições de construí-lo.

1.4 O TRANSFORMISMO E A EDUCAÇÃO

No seu estudo sobre hegemonia e ditadura, Gramsci também se debruça sobre outro aspecto dessa relação: o transformismo. O transformismo ocorre quando a classe dominante utiliza estratégias da hegemonia para cooptar os intelectuais e representantes políticos da classe proletária, de tal modo que eles passam a constituir a base política da classe dominante, e não representam mais os interesses de sua classe de origem. Ou seja, não foi constituída uma base aliada, nem a classe proletária foi abarcada no rol de interesses e políticas da classe dominante. Pelo contrário, os interesses da classe fundamental que está no poder continuam resguardados. O que ocorreu é que, mediante cooptação, os representantes que antes

defendiam os interesses de sua classe de origem passaram a compor a base aliada e política da classe detentora do poder.

Segundo Coutinho (2007, p.205) o transformismo para Gramsci seria a: “[...] assimilação pelo bloco no poder das frações rivais das próprias classes dominantes ou até mesmo de setores das classes subalternas”.

No *Quaderno 8*, Gramsci aborda a questão do transformismo ao apontar sua existência durante o processo de formação do estado italiano, como uma espécie de “revolução passiva”. Segundo o autor, durante o *Risorgimento* italiano ocorreram dois períodos de transformismo, que transcrevo a seguir pela elucidação que traz ao conceito:

1) de 60 a 900 transformismo “molecular”, isto é, singulares personalidades políticas elaboradas pelos partidos democráticos de oposição se incorporam singularmente, na “classe política” conservadora-moderada (caracterizada pela aversão a cada intervenção das massas populares na vida estatal, a cada reforma orgânica que substituísse uma “hegemonia” ao cru “domínio” ditatorial); 2) de 900 em diante transformismo de inteiros grupos de extrema que passam ao campo moderado (o primeiro acontecimento é a formação do partido nacionalista com os grupos ex-sindicalistas e anarquistas, que culmina na guerra líbica em um primeiro período, e na intervenção num segundo período). (GRAMSCI, 2007, p.962-963).

Como o próprio termo sugere, o transformismo seria uma “transformação”, uma mudança de posição política e ideológica por meio da cooptação do grupo que está no poder. Pode ocorrer com indivíduos isolados ou grupos inteiros, que deixam de atuar no seu grupo de origem, para representar os interesses do grupo cooptador.

Gramsci interessou-se pelo estudo do transformismo por esse permitir a explicitação da relação complexa entre hegemonia e ditadura.

Retomando o exemplo do ocorrido durante o processo de *Risorgimento* italiano, verificamos que instrumentos de hegemonia foram utilizados em prol da ditadura, pois a absorção dos intelectuais dos grupos opositores na Itália não ocorreu com a intenção de alargar a base social do grupo dominante. Não era para conseguir apoio popular, ou ter hegemonia, que isso foi feito, mas sim para perpetuar a dominação.

A esse respeito aponta Portelli:

A distinção hegemonia-ditadura nem sempre é esquemática. Se um aspecto essencial de um sistema hegemônico coerente consiste na edificação de um poderoso “bloco ideológico”, tal bloco pode igualmente ser utilizado pela classe fundamental, de tal modo que sua função não seja dirigente e sim dominante. Tal situação ocorre em caso de “transformismo”, isto é, quando a classe dirigente agrega em torno de si os intelectuais dos outros grupos sociais para decapitar sua direção política e ideológica. (PORTELLI, 2002, p.84).

Nesse caso, a ordem vigente se mantém não por ditadura propriamente dita, nem por hegemonia, mas por dominação. Já que não seria pela força e violência que a classe dominante minaria as forças da atuação proletária, a direção política proletária, e sim por cooptação de membros orgânicos da classe oprimida. Desse modo, como destaca Portelli:

A ditadura, dentro de tal estratégia não é mais uma situação transitória: não se apóia apenas sobre a sociedade política. Gramsci utiliza por isso o termo **dominação**, mostrando assim que a sociedade política utiliza a sociedade civil. (PORTELLI, 2002, p.90 grifo meu).

Não poderíamos dizer que, nesse exemplo, o poder se mantém por hegemonia, pois não há consenso, não há o predomínio de uma ideologia pelo compartilhamento entre uma grande base social. Também não há o uso explícito de força e violência de uma ditadura, mas uma “coerção ‘inteligente’” (PORTELLI, 2002, p.90), já que se utiliza de alguns membros ou grupos para neutralizar as próprias classes dos mesmos, mantendo assim a dominação, sem precisar se preocupar com o apoio popular ou assumir um caráter explícito de ditadura. As pessoas são ludibriadas com a falsa ideia de possibilidade e exercício de autonomia e liberdade.

Entender esse processo é um dos requisitos para a construção de uma estratégia de resistência e ação.

Essa formulação sobre transformismo legitima ainda o caráter educativo dentro do pensamento e plano de ação de Gramsci, pois a única forma de ter força para entrar no páreo é com a efetiva difusão cultural e ideológica dos interesses da classe subalterna, da construção da consciência de classe e isso passa por espaços formativos. A educação é condição necessária nesse processo de aquisição da hegemonia. A soberania popular é construída pela educação.

1.5 ESTRUTURA E SUPERESTRUTURA: CORPO DE UM SISTEMA POLÍTICO E SOCIAL

Embora Gramsci não desconsidere o caráter indissociável desses elementos, no que concerne à análise do Estado e das relações políticas e sociais que nele se desenrolam, é possível atribuir clara separação conceitual - viável para o entendimento, porém, não

desarticulável na prática - entre “estrutura” e “superestrutura”. Esse exame é crucial para compreender outros conceitos gramscianos, como, por exemplo, o de “sociedade civil” e o de “sociedade política”.

Referem-se à estrutura - como o próprio título pressupõe - todos os aparatos materiais e econômicos que regem um sistema social. Já a superestrutura abrange a dimensão ideológica, política e intelectual que permeiam e, juntamente com a estrutura, estabelecem um sistema social.

Gramsci afirmava que a estrutura apresentava uma mutabilidade menor que a superestrutura. Era preciso mais tempo para a real transformação das forças materiais de produção.

O conjunto das forças materiais de produção é o elemento menos variável no desenvolvimento histórico, é aquele que em cada situação pode ser determinado e medido com exatidão matemática, que pode dar lugar, portanto a observações e critérios de caráter experimental e então à reconstrução de um robusto esqueleto do devir histórico. (GRAMSCI, 2007, p.1443).

A estrutura seria a fundação na edificação de um sistema social; é abarcada pelas forças materiais e expressa as mudanças que ocorrem no todo do sistema. A superestrutura seria o cabedal desse sistema político-ideológico, que abarca o governo, os aparelhos do Estado, a sociedade civil, a população e os órgãos privados. É no âmbito da superestrutura que há circulação de ideologias e valores.

Podemos, no momento, fixar dois grandes “planos” superestruturais, aquele que se pode chamar da “sociedade civil”, isto é, junção dos organismos vulgarmente ditos “privados” e aquele da “sociedade política ou Estado¹¹” e que correspondem a função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e aquele de “domínio de direito” ou de comando que se exprime no Estado e no governo “jurídico”. (GRAMSCI, 2007, p.1518-1519).

A estrutura, portanto, representa a esfera sócio-econômica e a superestrutura a esfera político-ideológica. Mas o fato de existir uma distinção clara entre esses elementos, não significa que eles ocorram de maneira isolada completamente um do outro. Não é possível desassociá-los, embora seja possível distingui-los, isso porque existe um vínculo orgânico entre a estrutura e a superestrutura, o que significa que não há como pautar a primazia de um sobre o outro.

A esse respeito, no *Quaderno 10*, Gramsci explana:

¹¹ Nesse caso, Gramsci apresenta o termo “Estado” como aparato governamental, como sinônimo de sociedade política e não na acepção de “Estado ampliado”.

O conceito do valor concreto (histórico) das superestruturas na filosofia da práxis deve ser aprofundado aproximando-o do conceito soreliano de “bloco-histórico”. Se os homens adquirem consciência da sua posição social e dos seus deveres no terreno das superestruturas, isto significa que entre estrutura e superestrutura existe um nexo necessário e vital. (GRAMSCI, 2007, p.1321).

Segundo Portelli:

[...] a relação entre esses dois momentos do bloco histórico é uma relação dialética entre dois momentos igualmente determinantes: o momento estrutural, pois ele é a base que engendra diretamente a superestrutura, que no início é apenas o seu reflexo; durante o período considerado, a superestrutura só poderá desenvolver-se e agir entre limites estruturais bem precisos: assim, a estrutura influi, constantemente sobre a atividade superestrutural. O momento ético-político desempenha de qualquer modo, em função dessa base, um papel motor. (PORTELLI, 2002, p. 66).

Essa interpretação não é partilhada por todos os estudiosos de Gramsci. Norberto Bobbio (2002), por exemplo, considera que, na perspectiva gramsciana, a superestrutura prima sobre a estrutura no bloco histórico. Já Texier e Gruppi, consideram que, para Gramsci, a estrutura é fator determinante no seio do bloco histórico. (BOBBIO, 2002; PORTELLI, 2002).

A esse respeito ressalta Portelli:

[...] colocar a primazia de um ou outro elemento do bloco histórico é um falso problema. Se considerarmos a articulação desse bloco, fica evidente que sua estrutura sócio-econômica é o seu elemento decisivo. Mas é não menos evidente que, em qualquer movimento histórico, é no nível das atividades superestruturais que se traduzem e resolvem as contradições surgidas na base. A relação entre esses dois elementos é, ao mesmo tempo, dialética e orgânica. (2002, p. 66).

Como diria Bianchi (2008, p.133), a estrutura para Gramsci era “concebida de modo ‘ultra-realista’ e não poderia, portanto, ocupar o lugar de uma divindade criadora do real”.

Gramsci adverte no *Quaderno 10*:

A proposição contida na introdução a *Crítica da economia política*¹² que os homens adquirem consciência dos conflitos de estrutura no terreno das ideologias deve ser considerada como uma afirmação de valor gnosiológico e não puramente psicológico e moral (2007, p.1249).

Além disso, explica:

A pretensão (apresentada como postulado essencial do materialismo histórico) de apresentar e expor cada flutuação da política e da ideologia como uma expressão

¹² Obra “Contribuição à crítica da economia política” (1859) de Marx.

imediate da estrutura, deve ser combatida teoricamente como um infantilismo primitivo, ou praticamente deve ser combatida com o testemunho autêntico de Marx, escritor de obras políticas e históricas concretas. [...] Uma análise dessas obras permite fixar melhor a metodologia histórica marxista, integrando, iluminando e interpretando as afirmações teóricas esparsas em todas as obras. Poder-se-á ver quantas cautelas reais Marx introduz nas suas pesquisas concretas, cautelas que não poderão encontrar lugar nas obras gerais [...] (GRAMSCI, 2007, p. 871).

O vínculo se estabelece na concreta organização social, no qual a estrutura exerce influência sobre a superestrutura, que apresenta um caráter de maior mutabilidade em comparação com a estrutura. A estrutura é menos variável, exige um tempo maior para modificações significativas. Isso remete à ideia de que os movimentos superestruturais só seriam relevantes na medida em que tivessem relação orgânica com as questões estruturais. Porém, isso nem sempre acontece, como exemplifica Gramsci referenciando-se a erros de dirigentes políticos e, ao fazê-lo, destaca:

[...] o materialismo histórico mecânico não considera a possibilidade de erro, mas assume cada ato político como determinado pela estrutura, imediatamente, isto é como reflexo de uma real e permanente (no sentido de aquisição) modificação da estrutura. O princípio do “erro” é complexo: pode tratar-se de um impulso individual por erro de cálculo, ou também de manifestação das tentativas de determinados grupos ou pequenos grupos de assumir a hegemonia no interior do agrupamento dirigente, tentativas que podem falir. (GRAMSCI, 2007, p.872).

Essa relação entre estrutura e superestrutura é bastante complexa e não pode ser simplesmente delimitada *a priori*. Por isso, Gramsci infunde que:

A dificuldade de identificar cada vez, estaticamente (como imagem fotográfica instantânea), a estrutura; a política de fato, é cada vez o reflexo das tendências de desenvolvimento da estrutura, tendências que não é dito necessariamente devam parecer verdadeiro. Uma fase estrutural pode ser concretamente estudada e analisada somente depois que ela superou todo o seu processo de desenvolvimento, não durante o próprio processo, apenas por hipótese e explicitamente declarando que se trata de hipótese. (2007, p.872).

Gramsci alerta para a importância da cautela, já elucidada por Marx, no trato e na análise das questões estruturais; e, conseqüentemente, do seu vínculo com as questões superestruturais. Esse vínculo apresenta limites, pois nem todos os movimentos superestruturais são orgânicos. Além disso, não se pode pretender realizar uma análise estrutural antes do fim do seu processo, qualquer tentativa, nesse sentido, restringir-se-ia ao âmbito da hipótese.

Dessa forma, infundindo para uma reflexão mais profunda propiciada por esse debate, Gramsci salienta:

Parece que sem ter compreendido essa relação não se pode entender a filosofia da práxis, a sua posição em confronto com o idealismo e o materialismo tradicional e a importância e o significado das superestruturas. Marx não substituiu a “ideia” hegeliana com o “conceito” de estrutura, como disse Croce¹³. A ideia hegeliana é [resolvida] tanto na estrutura como nas superestruturas e toda a concepção filosófica [tradicional (e não somente hegeliana)] é “historicizada”, feita tornar-se realidade, com uma outra expressão linguística e assim uma outra filosofia, [se] entendida como [sistema de] “conceitos” sobre realidade¹⁴. (GRAMSCI, 2007, p.874-875).

Ainda a esse respeito, o autor expressa, no *Quaderno 10*: “a filosofia da práxis concebe a realidade das relações humanas de conhecimento como elemento de “hegemonia” política” (GRAMSCI, 2007, p.1245).

Gramsci rompe com a visão dicotômica e trabalha com a complexidade, a dialética, a oposição que ora distingue ora complementa ou compõe, sempre ancorados pela história, é assim nos seus mais diversos conceitos e noções, como estrutura e superestrutura, por exemplo.

Nessa relação, o conceito de *catarse* gramsciano merece destaque:

Pode-se empregar o termo “*catarse*” para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa também a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade a liberdade”. (GRAMSCI, 2007, p. 1244).

A esse respeito, esclarece Portelli (2002, p.63): “O momento da ‘*catarse*’ é, pois, aquele em que as ideologias de reflexo passivo da estrutura tornam-se parte integrante da superestrutura. Esfera da ideologia, a sociedade civil é o momento mediador entre estrutura e superestrutura”.

Nesse sentido, era preciso “tornar-se consciente dos processos históricos nos quais estamos imersos” (MEDICI, 2007, p.41). Para Gramsci é condição primária que a classe subalterna tenha consciência das condições objetivas que dispõe para a ação e luta, que

¹³ Em referência a polêmica de Croce com Lukács, conforme verificamos no volume 4 da edição crítica dos *Quaderni del carcere*, organizado por Valentino Gerratana. (GRAMSCI, 2007, p.2757 e p. 2896).

¹⁴Essa passagem constitui-se em um texto de tipo A, tendo sido reescrita no *Quaderno 11*, com algumas modificações, como a substituição do nome “Marx” por “filosofia da práxis” e outras conforme verificamos na transcrição: “Parece que sem ter compreendido essa relação não se pode entender a filosofia da práxis, a sua posição em confronto com o idealismo e o materialismo mecânico, a importância e o significado da doutrina das superestruturas. Não é exato que na filosofia da práxis a ‘ideia’ hegeliana tenha sido substituída pelo ‘conceito’ de estrutura, como afirma Croce. A ‘ideia’ hegeliana é resolvida tanto na estrutura como na superestrutura e todo o modo de conceber a filosofia foi ‘historicizado’, isto é iniciado o nascer de um novo modo de filosofar mais concreto e histórico do que aquele precedente”. (GRAMSCI, 2007, p. 1420).

necessitam desempenhar, para, a partir disso, transformá-las em liberdade, enxergando outras possibilidades de ação e construção na batalha pela edificação de um novo bloco histórico.

Esse vínculo orgânico estabelecido entre estrutura e superestrutura, dentro de um complexo sistema, intitulado por Gramsci de bloco histórico, é mediado pela ação dos intelectuais. O que explica o interesse de Gramsci pelo estudo dos intelectuais e o papel que eles ocupam nessa relação entre estrutura e superestrutura, portanto, no bloco histórico e como tal, na elaboração de um novo bloco histórico socialista.

1.6 SOCIEDADE CIVIL: LÓCUS DO EXERCÍCIO HEGEMÔNICO

A sociedade civil, como o próprio nome sugere, é formada pelos “civis”, por qualquer tipo de organização voluntária entre os homens que não têm relação com o governo jurídico. É, portanto, constituída pela opinião pública, igrejas¹⁵, escolas, famílias, associações; ou seja, conjunto de instituições divididas também pela luta de classes. Não é um ente impessoal que compõe os interesses de todos. É o lócus em que se exerce a hegemonia, espaço de luta ideológica.

A sociedade civil “abrange o complexo das superestruturas ideológicas” (GRISONI; MAGGIORI, 1973, p.176), constitui-se, portanto, no espaço de circulação das ideologias. Fortemente marcada pelo senso comum, meio de inculcação da ideologia dominante. Abrange o conjunto de aparelhos ditos do âmbito privado. Seriam os chamados por Gramsci “aparelhos privados de hegemonia”, sem predomínio da coerção.

Para Macciocchi (1976, p.150), na perspectiva gramsciana, “a ‘sociedade civil’ conformaria uma rede complexa de funções educativas e ideológicas, aquilo em função de que a sociedade é não apenas comandada, mas também dirigida”.

Segundo Bobbio (2002, p.54): “a teoria de Gramsci introduz uma profunda inovação em relação a toda a tradição marxista. A sociedade civil, em Gramsci, não pertence ao momento da estrutura, mas ao da superestrutura”.

Norberto Bobbio, ao trabalhar com o conceito de sociedade civil em Gramsci, faz uma leitura que sofreu muitas críticas entre os estudiosos do autor sardo, pois mobiliza esse

¹⁵ Gramsci fala da “igreja” como uma sociedade civil dentro da sociedade civil, mas traz esse apontamento apenas para ilustrar o conceito de sociedade civil e apontar a complexidade de relações que a igreja move.

conceito de tal maneira a estabelecer uma variação de peso entre os conceitos de estrutura e superestrutura na visão gramsciana.

Bobbio afirma que Gramsci cria uma dialética tricotômica, constituída pela base material, a sociedade civil e o Estado (ou sociedade política). O elemento de grande discordância e debate é justamente o ponto em que Bobbio afirma que Gramsci desvia a primazia da base econômica para a esfera superestrutural. Estando a sociedade civil no âmbito da superestrutura para Gramsci, Bobbio acredita que ele desloca a primazia da infraestrutura para a superestrutura; e esse aspecto o distinguiria de Marx.

Na perspectiva bobbiana, para resolver essa questão dialética tricotômica, Gramsci propõe como solução a potencialização do termo médio, que seria a sociedade civil, inscrita entre dois pilares: a base econômica e a sociedade política.

Nessa ótica, a superestrutura (dimensão ideológica) para Gramsci assume um papel mais importante na sociedade e, portanto, teria um peso majoritário em relação a estrutura (dimensão material). Nesse sentido, os críticos de Bobbio acreditam que ele considera que Gramsci analiticamente, foi diferente de Marx, já que coloca a sociedade civil no âmbito da superestrutura e não na “base real” (BOBBIO, 2002, p.17). Logo, a perspectiva bobbiana é criticada por negar a filiação do pensamento político de Gramsci em relação ao marxismo. Tendo como principal alvo de crítica o ponto em que é vista como legitimadora de uma interpretação que desacredita o marxismo de Gramsci.

Bobbio afirma que:

[...] a sociedade civil compreende, para Gramsci, não mais “todo o conjunto das relações materiais”, mas sim todo o conjunto das relações ideológico-culturais; não mais “toda a vida comercial e industrial”, mas toda a vida espiritual e intelectual. Ora, se é verdade que a sociedade civil é, como diz Marx, a “verdadeira fonte, o cenário de toda a história”, esse deslocamento do significado de sociedade civil em Gramsci não nos leva a colocar imediatamente, a questão de saber se terá ele porventura colocado “o verdadeiro teatro, o cenário de toda a história” em outro lugar. Pode-se apresentar o problema da relação entre Marx (e Engels) e Gramsci também do seguinte modo, ainda mais nítido: tanto em Marx como em Gramsci, a sociedade civil- e não mais o Estado, como em Hegel – representa o momento ativo e positivo do desenvolvimento histórico. Por outro lado, em Marx este momento ativo e positivo é estrutural, ao passo que em Gramsci é superestrutural. (BOBBIO, 2002, p.55).

Macciocchi apresenta-se como contrária a essa posição de Bobbio, como o trecho abaixo explicita:

A outra deformação, que acentua unicamente o conceito de hegemonia e considera-o isoladamente, consiste em ver em Gramsci tão-somente o filósofo da superestrutura,

esquecendo a relação rigorosa que ele estabelece entre infra-estrutura e superestrutura, no interior do “bloco-histórico”. (MACCIOCCHI, 1976, p.155).

Carlos Nelson Coutinho também se coloca nesse debate como contrário a visão de Bobbio e destaca:

Independentemente de seus méritos filológicos, porém, a análise de Bobbio me parece conduzir a falsas conclusões teóricas. O pensador italiano indica corretamente uma diferença essencial entre os conceitos de sociedade civil em Gramsci e em Marx [...] Mas, a partir daí, Bobbio chega a uma falsa conclusão: como em Marx a sociedade civil (a base econômica) era o fator ontologicamente primário na explicação da história, Bobbio parece supor que a alteração efetuada por Gramsci o leve a retirar da infra-estrutura essa centralidade ontológica-genética, explicativa, para atribuí-la a um elemento da superestrutura, precisamente à sociedade civil. [...] Gramsci seria assim um idealista em teoria social, na medida em que passaria a colocar na superestrutura política, e não na base econômica, o elemento determinante do processo histórico. (COUTINHO, 2007, p.122).

Na perspectiva de Coutinho, o fato de Gramsci delimitar de outra forma a sociedade civil não significa que ele deslocou a primazia da questão da produção para a superestrutura; não significa que ele tenha estabelecido tal divergência com o pensamento de Marx. De fato, Gramsci não entende a produção (e, nessa medida toda a base material) segregada da superestrutura no âmbito da sociedade civil. Existe na sociedade civil uma base material, uma infraestrutura que subjaz à superestrutura; e isso não pode ser desconsiderado. O próprio Gramsci apresenta esse vínculo orgânico entre estrutura e superestrutura. Como enfatiza no *Quaderno 10*:

[...] não é verdade que a filosofia da práxis “separa” a estrutura da superestrutura quando ao invés concebe o seu desenvolvimento como intimamente conectado e necessariamente inter-relacionado e recíproco. (GRAMSCI, 2007, p.1300).

Bobbio, na introdução da 2ª edição do seu livro “Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil”, trata diretamente desse debate esclarecendo a origem dessa divergência e que se deve a ela as interpretações posteriores de outros comentaristas:

Na verdade, pareceu-me que a tese central do ensaio - segundo a qual o que Gramsci chama de “sociedade civil” é um momento da superestrutura ideológico-política, e não, como em Marx, da base real – tornou-se objeto de uma interpretação distorcida desde o primeiro momento, isto é, desde o momento em que o ensaio foi apresentado no Simpósio sobre Gramsci em 1967. Devo esta interpretação distorcida ao meu primeiro crítico, Jacques Texier¹⁶, que – tão logo expus minha tese – interveio com a finalidade de declarar que estava “em profundo desacordo com o

¹⁶ TEXIER, J. Gramsci teorico delle sovrastrutture e il concetto di società civile. In: **Revista Crítica Marxista**, VI, 1968, p.81.

conjunto da conferência de Norberto Bobbio”, já que minha tese implicava a ideia de “que a originalidade filosófica de Gramsci devia ser buscada a partir dos pontos de ruptura com Marx”. (BOBBIO, 2002, p.17-18).

Bobbio afirma que não acredita ter colocado Gramsci fora do sistema marxista (2002) e transcreve duas passagens de uma carta escrita a quem lhe enviou as provas de um artigo que Texier escreveu a *Revista Critica Marxista* ampliando a polêmica com Bobbio:

Confesso que nem de longe me passou pela cabeça a ideia de defender a tese segundo a qual Gramsci não era marxista, e, mais do que isso, que era idealista. [...] minhas intenções, que eram as de mostrar que – no âmbito da tradição do pensamento marxista – Gramsci não fora um repetidor, mas um intérprete original. (2002, p.19).

Essa perspectiva de Bobbio recebe críticas de inúmeros outros comentaristas. Ele mesmo referencia algumas na introdução da 2ª edição da já referida obra “Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil”. Destaca que foi acusado “de ser um idealista ou mesmo um giobertiano travestido, de ignorar o conceito de classe e, sobretudo, de não levar em conta a realidade histórica”¹⁷ (BOBBIO, 1967 *apud* 2002, p.18). Além dessa, expõe críticas recebidas de Texier, Nicola Badaloni, Leonardo Paggi, Nicola Auciello¹⁸. Apresenta também apontamentos e leituras positivas a respeito de sua obra feitas por: Franco Calamandrei, na resenha da publicação do Simpósio em comemoração aos 30 anos da morte de Gramsci em Cagliari (1967), ocasião em que Bobbio tratou desse assunto pela primeira vez, na fala de Iring Fetscher (feita no próprio simpósio após a primeira intervenção contrária realizada por J. Texier), por Luigi Cortesi, Salvatore Sechi, Romano Luperini e Robert Paris¹⁹.

¹⁷ FORCELLA, E. I due Gramsci e le operazioni troppo care. In: **Il Giorno**, 28 de abril de 1967, p.1.

¹⁸ Para maiores informações sobre a posição desses autores e o juízo negativo que empregam a interpretação de Bobbio:

TEXIER, J. Gramsci teórico delle sovrastrutture e Il concetto di società civile. In: **Critica Marxista**, VI, 1968, p.81.

BADALONI, N. **Il marxismo di Gramsci**. Turim: Einaudi, 1975, p.181 e 187.

PAGGI, L. **Antonio Gramsci e Il moderno príncipe. vol I- Nella crisi del socialismo italiano**. Roma: Editori Riuniti, 1970, p.397.

AUCIELLO, N. **Socialismo ed egemonia in Gramsci e Togliatti**. Bari: De Donato, 1974, p.97-98 e p.120-121, nota 4.

¹⁹ Para maiores informações a respeito das considerações e juízos positivos a interpretação de Bobbio:

CALAMANDREI, F. Sul convegno gramsciano di Cagliari. In: **Critica Marxista**, V. 1967, p.192-193.

CORTESI, L. Un convegno su Gramsci. In: **Revista storica del socialismo**, X, n.30, 1967, p.170.

SECHI, Salvatore. Antonio Gramsci ovvero “del modo di produzione idealistico”. In: **Nuovo impegno**, n.8, maio-julho de 1967, p.91-97.

BECELLONI, G. **Cultura e ideologia della nuova sinistra**. Milão: Edizioni di Comunità, 1973, p.712 e 717.

Bobbio ressalta que todas as considerações de seus críticos, tanto os que apresentaram juízos negativos ou positivos (principalmente por ressaltar a originalidade da exposição de Bobbio ou enfatizar que sua intenção era apontar a autenticidade de Gramsci) tinham o seguinte aspecto em comum:

[...] partiram de uma idêntica interpretação do ensaio, considerado como uma demonstração do não-marxismo de Gramsci: não-marxismo que, para uns, para os que consideram o marxismo de Gramsci um fato inquestionável, era a prova do meu erro; e que, para outros para os que faziam da desvalorização de Gramsci um elemento de sua polêmica política contra os teóricos do Partido Comunista, era, ao contrário a prova do fato de que Gramsci era precisamente o que eles queriam que fosse, não o marxista que os “ortodoxos” pregavam, mas um idealista, um subjetivista, um superestruturalista, etc. (2002, p.24).

Bobbio se defende dizendo que durante a sua exposição afirmou:

Com isso, não se pretende absolutamente negar o marxismo de Gramsci, mas chamar a atenção para o fato de que a reavaliação da sociedade civil não é o que o liga a Marx, mas precisamente o que o distingue dele. (BOBBIO, 2002, p.19).

Na sua visão isso não seria negar o marxismo de Gramsci. Mas, na realidade a divergência se perpetuou porque muitos comentaristas julgaram a análise que Bobbio faz de sociedade civil para Gramsci equivocada por sobrelevar, excessivamente, o elemento político em detrimento ao da esfera econômica, como se não houvesse uma interdependência e conexão entre eles.

Sobre esse ponto do debate, o próprio Bobbio (2002) aponta como “mais pertinente” a crítica de Bonomi, que o reprova por ter feito de uma distinção terminológica uma distinção substancial, “quase como se Gramsci houvesse transportado para o plano superestrutural não só o termo ‘sociedade civil’, mas também os conteúdos que esse termo tinha na terminologia marxiana”. (BONOMI, 1973, p.50).

Segundo Hugues Portelli:

[...] Gramsci não analisa essa relação no seio do bloco histórico como uma relação entre dois elementos de importância desigual, e nisso difere de Marx: a superestrutura ético-política tem um papel de importância igual ao de sua base econômica, e não primordial, como afirma N. Bobbio, senão seria subestimar os limites orgânicos fixados para a ação da superestrutura. (PORTELLI, 2002, p.65-66).

O próprio Bobbio aponta que Portelli apresenta um posicionamento que pode ser utilizado “para uma solução dessa problemática central de qualquer interpretação do pensamento gramsciano” (BOBBIO, 2002, p.25), a saber:

[...] Essa é a razão porque colocar a questão da primazia de um ou de outro elemento do bloco histórico é um falso problema. Se considerarmos a articulação desse bloco, fica evidente que sua estrutura sócio-econômica é o seu elemento decisivo. Mas é não menos evidente que, em qualquer movimento histórico, é no nível das atividades superestruturais que se traduzem e resolvem as contradições surgidas na base. A relação entre esses dois elementos é, ao mesmo tempo, dialética e orgânica. Aliás, o próprio Gramsci alerta contra o erro que consiste em considerar separadamente esses dois elementos: o conceito de bloco histórico tem, justamente, o objetivo de evitar esse erro [...] (PORTELLI, 2002, p.66).

A sociedade civil compõe o que não é da estrutura material e econômica, nem do aparato governamental, estando, assim, na esfera da superestrutura, o que não implica, em absoluto, a afirmação de que a esfera estrutural não tem um papel também determinante no modo como todos os arranjos sociais são tecidos. Mas a esfera da sociedade civil, como o espaço do exercício hegemônico delinea a possibilidade de novas construções, visando modificações substanciais no modo como as relações sociais acontecem.

De acordo com Coutinho:

[...] a necessidade de conquistar o consenso ativo e organizado como base para a dominação – uma necessidade gerada pela ampliação da socialização da política – criou e/ou renovou determinadas objetivações ou instituições sociais, que passaram a funcionar como portadores materiais específicos (com estrutura e legalidade próprias) das relações sociais de hegemonia. E é essa independência material – ao mesmo tempo base e resultado da autonomia relativa assumida agora pela figura social da hegemonia – que funda ontologicamente a sociedade civil como uma esfera própria, e que funciona como mediação necessária entre a estrutura econômica e o Estado-coerção. (COUTINHO, 2007, p.129).

Para Gramsci a sociedade civil é constituída por instituições sociais que não são monolíticas, ou seja, têm fissuras e, assim sendo, não só reproduzem. São também espaços de luta e resistência. Portanto, os trabalhadores precisam lutar para participar, para divulgar ideias e formar sujeitos para a construção da hegemonia. A sociedade civil tem, nesse sentido, um duplo caráter: minar ou conservar a classe dominante. Afinal a manutenção do poder exige tanto estrutura de dominação, quanto consenso (mesmo que não consciente). Pode-se então dizer que quanto mais forte é a dimensão consensual de uma classe dirigente, menos ela terá de recorrer à força física. Para a estratégia de construção hegemônica de Gramsci, o objetivo seria a formação de uma sociedade civil capaz de minar com a ordem estabelecida.

Na sociedade civil não apenas circulam diferentes concepções de mundo, mas solidifica-se uma maneira hegemônica de ver o mundo, a visão da classe dirigente, sendo ela dominadora ou não.

Alcança-se o senso comum quando a incorporação de outra ideologia é tamanha que se enxerga como sendo suas necessidades o que não deveriam ser - como os interesses de outra classe social, no caso da classe que está no comando do poder.

É dessa maneira que o sistema se sustenta e a sociedade civil legitima a ordem presente. E, é, exatamente, por entender que a sociedade civil representa o lócus de possível exercício hegemônico contrário ao ditado que Gramsci insiste na questão da formação da população voltada ao fortalecimento dos seus ideais e ideias. Persiste ainda na necessidade de alcance de espaços e esferas de difusão de sua concepção de mundo, com o objetivo de romper com o senso comum “paralisador” da classe trabalhadora invertendo o quadro, tornando “senso comum” a ideologia hoje oprimida.

Desse modo, com essa formulação, assim como em outras (hegemonia, bloco histórico, etc.), Antonio Gramsci delinea algo jamais visto com tal intensidade nas propostas da esquerda, o grande peso dado a educação e a cultura, como agentes de mudança.

1.7 SOCIEDADE POLÍTICA: PEÇAS DA REGÊNCIA DO ESTADO

A sociedade política é constituída pelo governo, polícia, forças armadas, pelos aparelhos de repressão, enfim, as instituições repressivas da sociedade.

Como destacam Grisoni e Maggiori, para Gramsci, a sociedade política é “detentora dos meios legislativos e de repressão” e “preenche a função do domínio”. (GRISONI; MAGGIORI, 1973, p.176).

Segundo Coutinho:

Enquanto a sociedade política tem seus portadores materiais nos aparelhos repressivos do Estado (controlados pelas burocracias executiva e policial- militar), os portadores materiais da sociedade civil são o que Gramsci chama de “aparelhos privados de hegemonia”, ou seja, organismos sociais coletivos voluntários e relativamente autônomos em fase da sociedade política. (COUTINHO, 2007, p.129).

Portanto, no âmbito da sociedade civil, tende a predominar o consenso e a coerção tende a primar no âmbito da sociedade política, embora não signifique que um exclui a presença do outro ou que isso pode ser segregado.

Antonio Gramsci atribui um peso maior a sociedade civil nas sociedades ocidentais e às sociedades políticas nas sociedades orientais, pois a superestrutura dessas sociedades apresenta distinções, conforme apresentaremos no decorrer desse capítulo.

Gramsci também usa a sociedade política como sinônimo de Estado, mas se refere ao aparelho político-governamental nesses casos. Porém, em seus escritos também apresenta um sentido mais amplo da noção de Estado, acoplando toda a superestrutura: sociedade civil e sociedade política.

O fato de Gramsci distinguir sociedade civil e sociedade política não significa que ele desassocie a ação de ambas.

Grisoni e Maggiori afirmam que Gramsci:

[...] estabelece esta nova distinção entre sociedade política e sociedade civil não só para fornecer um método que permite demonstrar a dupla articulação da superestrutura – que traduz a ordenação de uma determinada estrutura econômico-social – mas também para pôr a descoberto a “estratégia” dessa “violência organizada”, dessa organização não-violenta da violência, que passa da sociedade política à sociedade civil, agindo, simultânea e alternadamente, sobre o registro da coerção e o consenso, a função de domínio e a de hegemonia. (GRISONI; MAGGIORI, 1973, p.176-177).

Como se vê, a conceituação de Gramsci sobre Estado - assim como as suas demais formulações políticas – está irremediavelmente atrelada a sua visão histórica e discorreu-se na tentativa de explicar como funcionava o pilar sustentador do sistema capitalista nas sociedades ocidentais.

1.8 A CONCEPÇÃO DE ESTADO AMPLIADO GRAMSCIANA

Para Gramsci nenhum momento histórico é resultado apenas de relações econômicas dominantes, mas de valores e ideais que permeiam todas as esferas da sociedade. “Mas que coisa significa isto se não que por Estado deve se entender além do aparato governativo também o aparato “privado” de hegemonia ou sociedade civil.” (GRAMSCI, 2007, p.801).

Segundo Moraes:

Para melhor compreensão desse papel ideológico e dirigente, Gramsci amplia o conceito de Estado que, no seu quadro de referência, passa a ser “sociedade civil” mais “sociedade política”. O Estado propriamente dito seria a “sociedade política” e representaria o momento da força e da coerção, enquanto que a “sociedade civil” seria a rede complexa de funções educativas e ideológicas, aquilo em função de que a sociedade não é apenas comandada, mas também dirigida. (MORAES, 1978, p. 80).

Mas quem primeiro utilizou o termo “Estado ampliado” para referir-se a essa formulação gramsciana foi a filósofa francesa Christine Buci-Glucksmann, autora da obra “*Gramsci et l’État*”, publicado originalmente em 1975, posteriormente, muitos comentaristas passaram a utilizarem essa expressão para qualificar melhor o conceito gramsciano de Estado.

A ampliação do conceito de Estado foi uma importante contribuição gramsciana. De acordo com Rita Medici (2007, p. 33): “articulando de uma maneira nova o conceito de Estado com relação à sociedade, Gramsci soube evitar tanto as velhas concepções socialdemocráticas quanto à teoria stalinista do Estado como pura força”. Nessa formulação gramsciana, a sociedade civil passaria a compor o Estado juntamente com a sociedade política. Essa junção não ocorre casualmente e não foi feita com fins didáticos, foi realizada sob aguçado olhar histórico-crítico e político. Como Buci-Glucksmann (1980, p.101) ressalta: “Digamos que a problemática da ampliação do Estado será envolvida na de correlação de forças, e a sociedade civil será atravessada, do econômico ao ideológico, pela luta de classes”.

Gramsci destaca no *Quaderno 6*:

Ficamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que justamente é uma representação da forma corporativa-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, pois que é de notar que na noção geral de Estado entram elementos que são de reportar a noção de sociedade civil (no sentido, se pode dizer, que Estado= sociedade política + sociedade civil, isto é hegemonia encorajada de coerção). (GRAMSCI, 2007, p.763-764).

De acordo com Grisoni e Maggiori:

O Estado não é a “expressão prática” de um domínio concebido, exclusivamente, como imposição policial dos interesses de um grupo social. Rousseau já dizia, num sentido aproximado, que “o mais forte nunca é suficientemente forte para ser sempre o senhor, se não transformar a sua força em direito e a obediência em dever” [...] Quer isto dizer que, para Gramsci, o Estado não é apenas o órgão de coerção penal, jurídico ou policial (sociedade política) mas compreende também, como base “ética”, a sociedade civil, este amplo complexo de instituições “educativas” (escolas, editoras, bibliotecas, casas de cultura, “mass media”, publicidade, etc...) com vista a criar, difundir, universalizar a ideologia própria da classe dominante, detentora do aparelho do Estado, a alargar e inculcar ao conjunto do corpo social a moral, os

gostos, o *way of life*, a religião, a filosofia da classe dominante. (GRISONI; MAGGIORI, 1973, p.177).

Por isso Gramsci (2007, p.810-811) salienta que “na política o erro advém de uma inexata compreensão disto que é o Estado (no significado integral: ditadura + hegemonia)”.

Gramsci, como já referido, também emprega ao longo dos seus escritos a palavra “Estado” no sentido unilateral, como o aparato do governo, além do uso em sentido mais amplo, isso porque, como bem lembra Buci-Glucksmann:

A dominação de classe se exerce através do aparelho de Estado no sentido clássico (exército, polícia, administração, burocracia). Mas essa função coercitiva é inseparável de um certo papel adaptativo-educativo do Estado, que procura realizar uma adequação entre aparelho produtivo e moralidade das massas populares [...] (BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p.128).

Entretanto, além da coerção, todo Estado desenvolve e se realiza através de um aparato ideológico, econômico, que auxiliará na tecelagem dos fios que compõem uma ordem social.

Na perspectiva gramsciana, a sociedade civil, cada vez mais fortalecida encadeia uma superestrutura mais complexa e, por se tratar da esfera ideológica regente da ordem social e política, não há como desassociar a sociedade política da civil. Desse modo, o Estado passaria a ser composto por esse todo e não somente pelas forças repressivas do governo. Em suas palavras: “[...] Estado no sentido orgânico e maior (Estado propriamente dito e sociedade civil)” (GRAMSCI, 2007, p.763).

O Estado é constituído também pela sociedade civil e campo econômico, compondo a superestrutura, trata-se de uma tricotomia (vida material- sociedade civil – sociedade política). A sociedade civil seria o termo médio que se fortalece a ponto de superar os outros dois. (PORTELLI, 2002).

De acordo com Buci-Glucksmann:

O Estado integral pressupõe a tomada em consideração do conjunto dos meios de direção intelectual e moral de uma classe sobre a sociedade, a maneira como ela poderá realizar sua “hegemonia”, ainda que ao preço de “equilíbrios de compromisso”, para salvaguardar seu próprio poder político [...] (BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p.128-129).

Na perspectiva gramsciana, só existe Estado porque existe uma sociedade dividida em classes. Dessa maneira, Gramsci aborda a teoria do fim do Estado, no sentido do ápice do comunismo, no qual todos os interesses e ideais seriam partilhados e, portanto, não haveria mais distinção entre governantes e governados.

Mas se Gramsci concebe o Estado, em seu sentido ampliado, como conjunto formado pela sociedade civil e pela sociedade política, como poderia pressupor o fim do Estado? Se, a rigor, esse fim acarretaria também na extinção das instituições e todas as demais esferas do âmbito privado da sociedade?

A esse respeito, esclarece Coutinho:

O ponto novo, a concretização gramsciana da teoria “clássica” do fim do Estado, reside em sua ideia – realista! – de que aquilo que se extingue são os mecanismos do Estado-coerção, da sociedade política, conservando-se entretanto, os organismos da sociedade civil, que se convertem nos portadores materiais do “autogoverno dos produtores associados”. O fim do Estado não implica nele a ideia – generosa, mas utópica – de uma sociedade sem governo. (COUTINHO, 2007, p. 141).

Na perspectiva gramsciana, a sociedade civil não deixaria de existir, mas não seria a mesma. A concretização de um sistema não mais pautado na desigualdade traria modificações centrais na maneira como o bloco histórico é constituído e, portanto, em todas as esferas sociais. Essas não deixariam de reger o sistema, só não o fariam sob o peso da coerção do antigo regime.

1.9 BLOCO HISTÓRICO COMO MUNDO

Um conceito-chave no pensamento gramsciano é o de bloco histórico, pois abrange todas as instâncias da sociedade e outras formulações conceituais importantes nessa análise de sociedade e de mundo gramsciana.

Para Gramsci (2007, p.1569), o “conceito de ‘bloco histórico’, isto é, unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura) unidade dos contrários e dos distintos”.

Bianchi chama atenção para um elemento que deve ser considerado para compreensão do sentido que Gramsci atribuiu à formulação de bloco histórico:

Sobre o conceito de “bloco histórico”, é importante registrar que frequentemente, foi utilizado de modo equivocado, como sinônimo de aliança de classes. As origens do equívoco podem ser encontradas no uso que o Partido Comunista Italiano (PCI) passou a fazer da expressão no pós-guerra [...]. Não era, entretanto, com o sentido de uma aliança de classes e, muito menos como slogan de conciliação, que Gramsci utilizava esse conceito. Em sua acepção original, o conceito de bloco histórico era concebido como uma ferramenta crítica com vistas à interpretação das relações históricas, portanto, concretas e moventes, existentes

entre estrutura e superestrutura, condições objetivas e condições subjetivas, forças materiais de produção e ideologias. (BIANCHI, 2008, p.138-139).

O bloco histórico é composto pelo todo que envolve, de alguma maneira, as relações materiais, econômicas, portanto, estruturais e superestruturais, sociedade civil, sociedade política, aparelho de Estado, enfim, o todo que compõe um sistema social. E intitula-se bloco histórico, justamente, porque é fruto de uma história, é constituído ao longo do tempo e tem o peso histórico do modo como as relações são construídas.

Analogamente, a respeito da natureza humana, Gramsci afirma:

O homem é concebido como um bloco histórico de elementos puramente individuais e subjetivos e de elementos de massa e objetivos ou materiais com os quais o indivíduo é uma relação ativa. (2007, p.1338).

Esse “todo” que compõe o homem, ou seja, o conjunto de aspectos biológicos, com aspectos culturais, elementos de personalidade única e elementos de ordem coletiva reunidos em um determinado tempo, espaço e contexto histórico formam o homem. Da mesma forma, o “todo” que envolve uma sociedade constitui esse bloco chamado exatamente pela marca indissolúvel da história de bloco histórico. Como destaca no *Quaderno 7*:

[...] bloco histórico, no qual justamente as forças materiais são o conteúdo e as ideologias a forma, distinção de forma e conteúdo meramente didática, porque as forças materiais não são concebidas historicamente sem forma e as ideologias são caprichos individuais sem as forças materiais. (GRAMSCI, 2007, p.869).

O sistema hegemônico é o alicerce do bloco histórico, desse modo, o trabalho formativo base para o fortalecimento da direção política e ideológica proletária é condição indispensável na constituição de um novo bloco histórico.

A classe dirigente, portanto, hegemônica detém o monopólio intelectual, ou seja: sua concepção de mundo, suas ideias são partilhadas, atraem intelectuais de outras camadas e dessa maneira forma-se um “bloco intelectual”, um “bloco ideológico” que faz o elo entre os intelectuais de outras camadas e os representantes da classe que possui a direção, traz essa filiação. (PORTELLI, 2002).

O papel desenvolvido pelo bloco ideológico é de grande relevância no que se refere à hegemonia, até porque trabalha essa questão hegemônica tanto no “micro” quanto no “macro”. Na medida em que os representantes da classe dirigente atuam e exercem influência sobre os representantes de outros grupos sociais e a classe dirigente como um todo, por meio do bloco ideológico, passando, portanto, pela atuação dos intelectuais, consegue reger outras camadas da sociedade.

Quando o bloco ideológico perde terreno, o consenso que primava dá lugar a coerção e, com isso, a hegemonia se fragiliza e cede espaço a ditadura.

1.10 O LUGAR DA IDEOLOGIA NA VISÃO DE GRAMSCI

O conceito de ideologia não foi trabalhado por acaso por Antonio Gramsci. Está indissociavelmente ligado a maneira como ele enxerga as questões políticas em consonância as sociais. Gramsci não trabalha com a ideia de “falsa consciência”, com a conotação negativa de que ideologia é “enganação”, que é preciso deixar-se ver além da venda imposta por outrem (lê-se em geral: classe dominante), como se essa venda fosse a ideologia embutida sem a consciência do vitimado. E não é propriamente, que ideologia não seja também isso, é que ela não é só isso. No *Quaderno 11* afirma que:

o significado originário era aquele de “ciência das ideias” e uma vez que a análise o único método reconhecido e aplicado pela ciência, significava “análises das ideias”, isto é, “pesquisa das origens das ideias”. (GRAMSCI, 2007, p.1490).

A ideologia abarca um conjunto de ideias que dão conta de explicar e projetar uma realidade, de pautar uma concepção de mundo para determinado sujeito, coletivo ou não.

Nas palavras de Gramsci (2007, p.1380): “[...] ‘ideologia’ o significado mais alto de uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas [...]”.

Segundo Debrun (2001, p.25 e 26): “a distinção entre a filosofia e as ideologias no sentido corrente só pode ser de grau, não de natureza. Uma filosofia é apenas uma ideologia tornada mais coerente e sistematizada”.

Nesse sentido, não há como se reduzir à existência da circulação de uma única ideologia na sociedade civil ou mesmo na sociedade política, mas há como afirmar que alguma delas torna-se hegemônica quando as demais são atingidas a ponto de internalizarem para si o que antes era ideia de outra classe, sob a forma de senso comum.

Ideologia, como outras formulações e postulados gramscianos, não pode ser encerrada em uma única forma de manifestação e em um único grau. Ao se falar de ideologia é preciso ter claro à que exatamente se está referindo.

A esse respeito, no *Quaderno 7* Gramsci alerta:

Um elemento de erro na consideração dos valores das ideologias me parece ser devido ao fato (fato que contudo não é casual) que se dá o nome de ideologia seja a superestrutura necessária de uma determinada estrutura, seja as elucubrações arbitrárias de determinados indivíduos. O sentido inferior da palavra se tornou extensivo e isso modificou a análise teórica do conceito de ideologia. [...] É necessário, então, distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, que são, isto é, necessárias a uma certa estrutura, e ideologias arbitrárias, racionalistas, “desejadas”. Enquanto historicamente necessárias elas tem uma validade que é validade “psicológica”, elas “organizam” as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movem, adquirem consciência da sua posição, lutam, etc. Enquanto “arbitrárias” não criam mais que “movimentos” individuais, polêmicas, etc. (nem elas são completamente inúteis, porque são como o erro que se contrapõe a verdade e a afirmação. (GRAMSCI, 2007, p.868-869).

O senso comum traz o império da ideologia dominante, de tal modo que se supõe ser necessário e legítimo interesse aquilo que não seria visto como tal, caso a ideologia da classe de origem oposta dirigisse, por exemplo.

Seria essencial para a hegemonia popular que a ideologia dirigente fosse a de sua classe, que o senso comum fosse tomado por ela.

Gramsci em um artigo chamado “*Per una preparazione ideologica di massa*”, publicado no “*La sezione di agitprop del PC*” na edição de abril-maio de 1925 e no “*Lo stato operaio*” na edição de março-abril de 1931, destaca:

É necessário o elemento consciência, o elemento “ideológico”, isto é, a compreensão das condições nas quais se luta, das relações sociais na qual o operário vive, das tendências fundamentais que operam no sistema dessas relações, do processo de desenvolvimento que a sociedade sofre para a existência no seu peito de antagonismo irreduzíveis. (GRAMSCI, 2008, p.210).

Na sociedade civil a supremacia da ideologia dominante define, em alguma medida, como as relações se estabelecerão, pois determina a maneira de encarar o desejo e a necessidade, em todos os âmbitos da sociedade.

Esse conceito de ideologia é coerente as demais questões que envolvem o pensamento de Gramsci e, se assim não fosse, não daria conta de explicar as relações que estabelece com outros preceitos políticos. O que denota a lógica interna nos escritos de Gramsci, apesar da disposição e do frequente apontamento - por muitos que o referenciam de alguma maneira - de fragmentação, com uma conotação de incompletude.

1.11 O LUGAR DA FILOSOFIA E A CONCEPÇÃO DE HOMEM GRAMSCIANA

Gramsci considera necessário destruir a ideia de que a filosofia é algo difícil e restrito ao trabalho do mais alto escalão de cientistas. Pelo contrário, assim como prega que a atividade intelectual compõe o ser humano, mesmo que de maneira inconsciente, a filosofia também é intrínseca a nossa espécie, estando presente de modo “espontâneo” desde a linguagem, no senso comum, no bom senso, na religião, no folclore.

[...] todos os homens são filósofos, definindo os limites e o caráter dessa filosofia (“espontânea”) de “todo o mundo”, isto é o senso comum e a religião. Demonstrado que todos são filósofos, ao seu modo, que não existe um homem normal e são intelectualmente, que não participe de uma determinada concepção de mundo, mesmo que seja inconsciente, porque cada “linguagem” é uma filosofia, se passa ao segundo momento, ao momento da crítica e da consciência. (GRAMSCI, 2007, p.1063).

E aqui o espontâneo aparece no sentido de falta de intencionalidade mesmo, pois há uma distinção entre as manifestações filosóficas comuns aos homens em geral e a manifestação mais crítica e consciente da filosofia.

No *Quaderno* 11 Gramsci também aborda esse aspecto, reescrevendo inclusive pontos do trecho acima, porém com alterações esclarecedoras:

[...] todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e os caracteres dessa “filosofia espontânea”, própria de “todo o mundo”, isto é da filosofia que contém: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não já e somente de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e também assim em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de vida, e de operar que aparecem naquele que geralmente se chama “folclore”. (GRAMSCI, 2007, p.1375).

Nesse trecho, Gramsci esmiúça o que comporia o arsenal filosófico de todos os homens e tem o cuidado de destacar e separar o que considera a “filosofia espontânea” de todos os homens, explicitando, dessa maneira, que o termo filosofia não encerra em si uma única definição.

A esse respeito Gramsci disserta um pouco mais no *Quaderno* 10, procurando estabelecer essa distinção entre o “filósofo profissional” e os demais homens, conforme elucida o trecho abaixo:

Posto o princípio de que todos os homens são “filósofos”, que, isto é, entre o filósofo profissional ou “técnico” e os outros homens não há diferença “qualitativa”, mas somente “quantitativa” (e nesse caso “quantidade tem um significado seu particular, que não pode ser confundido com soma aritmética, dado que indica maior ou menor “homogeneidade”, “coerência”, “lógica”, etc., isto é, quantidade de elementos qualitativos), é, todavia, de se verificar em que consiste propriamente a diferença. Assim não será exato chamar “filosofia” cada tendência de pensamento, cada orientação geral etc. e nem sequer cada “concepção do mundo e da vida”. [...] O filósofo profissional ou técnico não só “pensa” com maior rigor lógico, com maior coerência, com maior espírito de sistema dos outros homens, mas conhece toda a história do pensamento, isto é, sabe tornar-se razão do desenvolvimento que o pensamento teve até ele e é capaz de repreender os problemas do ponto em que esses se encontram depois ter já o máximo de tentativa de solução, etc. Tem no campo do pensamento a mesma função que nos diversos campos científicos tem os especialistas. Todavia existe uma diferença entre o filósofo especialista e os outros especialistas: que o filósofo especialista se aproxima mais dos outros homens do que acontece com os outros especialistas. (GRAMSCI, 2007, p. 1342).

A aceção de que “todos os homens são filósofos” não iguala essa condição a todos os indivíduos, nem rebaixa o conceito. Gramsci, ao tratar desse assunto, esclarece que nem todos os homens podem ser considerados filósofos da mesma maneira, porque evidentemente, os filósofos profissionais lidam com a capacidade de pensamento e abstração com maior coerência, profundidade e presteza. Porém, isso também não equipara o filósofo aos demais especialistas, no sentido de ser mais um especialista que se distingue dos demais homens. O filósofo está muito mais próximo dos outros homens - que não têm o exercício da filosofia como sua profissão - do que os demais especialistas estão deles. Como salienta Gramsci:

Haver fato do filósofo especialista uma figura igual, na ciência, aos outros especialistas, é propriamente isto que determinou a caricatura do filósofo. De fato se pode imaginar um entomologista especialista, sem que todos os outros homens sejam “entomologistas” empíricos, um especialista da trigonometria, sem que a maior parte dos homens se ocupem da trigonometria etc. (podemos encontrar ciências requintadíssimas, especializadíssimas, necessárias, mas não por isso “comuns”), mas não se pode pensar nenhum homem que não seja também filósofo, que não pense, justamente porque o pensar é próprio do homem como tal (a menos que não seja patologicamente idiota). (GRAMSCI, 2007, p.1342-1343).

Gramsci encara a filosofia como produto do processo histórico pelo qual o homem passou e ainda passa. Assim sendo, seria o conhecimento fruto desse processo em formação constante, de um sujeito concreto, ser que se produz e produz o seu mundo quando se torna consciente de si e da sua possível atuação, do seu papel. É por isso que, nessa perspectiva, “a relação entre filosofia “superior” e senso comum é assegurada pela política” (GRAMSCI, 2007, p.1080²⁰) e que, portanto, “[...] não se pode destacar a filosofia da política e se pode

²⁰ Essa passagem é reescrita no *Quaderno 11*. (GRAMSCI, 2007, p.1383).

mostrar assim que a escolha e a crítica de uma concepção de mundo são, também elas, fatos políticos”. (GRAMSCI, 2007, p.1379).

E se o homem é essencialmente filósofo, também:

por isso, se pode dizer que o homem é essencialmente “político”, dado que a atividade para transformar e dirigir conscientemente os outros homens realiza a sua “humanidade”, a sua “natureza humana”. (GRAMSCI, 2007, p.1338).

Ainda no *Quaderno 10*, Gramsci (2007, p.1343) trata da primeira e mais importante indagação da filosofia: “que coisa é o homem?”. Nesse sentido explana que, na verdade, essa pergunta se refere ao que o homem pode tornar-se - se pode ser o dono do seu próprio destino e se pode constituir a si próprio como homem. As respostas encontram-se na própria sequência do texto:

Dizemos então que o homem é um processo e precisamente é o processo dos seus atos. [...]

Isto é, ocorre conceber o homem como uma série de relações ativas (em processo) na qual se a individualidade tem a máxima importância, não é, contudo, o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta por diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. Mas o 2º e o 3º elemento não são assim simples como podem parecer. O indivíduo não entra em relações com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, enquanto faz parte de organismos dos mais simples aos mais complexos. Assim o homem não entra em relação com a natureza simplesmente, pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. Ainda. Essas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, isto é, correspondem a um grau maior ou menor de inteligência que dele tem o homem singular. Por isso, se pode dizer que cada um muda a si mesmo, se modifica, na medida em que muda e modifica todo o complexo de relações do qual ele é o centro da amarração. Nesse sentido o filósofo real é e não pode ser outro que o político, isto é, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações da qual cada indivíduo faz parte. Se a própria individualidade é o conjunto dessas relações, se fazer uma personalidade significa adquirir consciência de tais relações, modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto dessas relações. (GRAMSCI, 2007, p.1344-1345).

Depreende-se desse trecho não apenas o papel que a filosofia ocupa na rede de formulações e conceitos tecidos por Gramsci, mas também a concepção de homem gramsciana, e como ela é entretecida com a filosofia, a política e a história, em uma teia conceitual engendrada como um projeto de ação para construção de um outro sistema social.

O homem não é visto simplesmente como um ser vivo, fruto da natureza e dotado de razão. Não é apenas a sua existência que determina o que ele será, mas as suas ações. Sua humanidade não é delimitada *a priori*, mas construída cotidiana e historicamente na medida em que o homem se relaciona com os demais seres da natureza, com as criações e construções oriundas do seu trabalho, das suas atitudes diante de todos os elementos e coisas do mundo.

Nessa perspectiva, o senso comum não é compreendido simplesmente como uma visão ingênua ou uma cosmovisão aceita pela maioria da sociedade. Gramsci compreende o senso comum como uma concepção de mundo construída pela história e pelas relações de força existentes na sociedade – concepção essa capaz de legitimar a dominação existente pela ação que tem no coração e nas mentes das pessoas.

De acordo com Martins:

Então, pelo senso comum vigente entre os subalternos, a injusta ordem econômica, social, política e cultural da sociedade de classes torna-se algo natural, justificando as desigualdades de todos os tipos. Qualquer ação transformadora deixa de ter sentido, uma vez que seria algo feito contra a própria natureza dos fatos, fazendo com que a passividade sócio-histórica e a indiferença política se tornem a marca maior da moralidade dos subalternos. (MARTINS, 2008, p.290-291).

Na sociedade pautada em classes, sustentada pela desigualdade, o senso comum é instrumento de poder da classe dominante; é expressão da hegemonia dessa classe. Exatamente para garantir que as relações continuem como estão, ou que permaneçam contribuindo para a permanência da ordem social, o senso comum é constituído pela visão e interesses dos dominantes e não expressa uma concepção verdadeira e consciente da maioria da população. Sem se deixar perceber, a fatia detentora de poder e privilégios dissemina os seus interesses e determinados arranjos sociais, políticos e econômicos necessários a manutenção do *status quo*. Esses são internalizados pelas pessoas, sem que elas notem que reproduzem pensamentos e interesses que lhes prejudicam e acabam por determinar a perpetuação da sua condição marginalizada e de peça de manobra.

Como salienta no *Quaderno 11*:

Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desregrada, a qual pertencem simultaneamente uma multiplicidade de homens-massa, a própria personalidade é composta de modo bizarro: nessa se encontram elementos do homem das cavernas e princípios da ciência mais progressiva e moderna, preconceitos de todas as fases históricas passadas mesquinamente localistas e intuições de uma filosofia porvir que será própria do gênero humano unificado mundialmente. Criticar a própria concepção de mundo significa assim fazê-la unitária e coerente e levá-la até o ponto alcançado pelo pensamento mundial mais progressivo. (GRAMSCI, 2007, p.1376).

Por ser constituída por e para os interesses dos dominantes, falta ao senso comum das classes subalternas consciência e real autonomia sobre a maneira como vêm a si e ao mundo. O início do percurso em prol de uma mudança se daria com a crítica da própria concepção predominante na sociedade.

Martins destaca ainda que:

[...] o senso comum também deixa de ser uma simples ideia ingênua, uma vez que é profundamente interesseiro, isto é, ética e politicamente ele não tem nada de ingênuo, de neutro, de desinteressado. De fato para além de um mero conhecimento ingênuo da realidade e de uma ideia amplamente aceita pelas classes e grupos sociais, em Gramsci o senso comum torna-se uma concepção de mundo plural, pois comporta vários elementos integrantes (religião, ciência, ficção etc), e interessada, já que visa conquistar a adesão das massas a uma visão de mundo que não é de seu interesse como classe, com o objetivo de construir o consenso social em relação à direção de classe dominante economicamente [...] (MARTINS, 2008, p.291-292).

O senso comum, portanto, não pode ser desassociado das relações econômicas, pois apresenta uma relação dialética com elas, sendo determinado e determinante, legitimador e reprodutor, um dos aspectos estruturantes do sistema. Mas ressalta: “O senso comum não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço: é o “folclore” da filosofia e como folclore se apresenta em inúmeras formas [...]” (GRAMSCI, 2007, p.1396).

A esse respeito, também no *Quaderno 8* infunde:

Talvez é útil distinguir “praticamente” a filosofia do senso comum para poder melhor mostrar isto que se quer obter: filosofia significa mais especialmente uma concepção de mundo com caracteres individuais fortes, senso comum é a concepção de mundo difusa em uma época histórica na massa popular. Se quer modificar o senso comum, cria um “novo senso comum”, eis porque se impõe a exigência de tomar conta dos “simples”. (GRAMSCI, 2007, p.1071).

O senso comum das classes subalternas não é elaborado por elas, mas adquirido com as relações sociais e históricas determinadas pelas relações de força da sociedade de classes. Como afirma Marx e Engels em “A ideologia alemã”:

As idéias da classe dominante são, em todas as épocas, as idéias dominantes; ou seja, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo sua força espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, o que faz com que sejam a ela submetidas, ao mesmo tempo, as idéias daqueles que não possuem os meios de produção espiritual. As idéias dominantes, são, pois, nada mais que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são essas as relações materiais dominantes compreendidas sob a forma de idéias; são, portanto, a manifestação das relações que transformam uma classe em classe dominante; são dessa forma, as idéias de sua dominação (MARX; ENGELS, 1932, p. 78).

Essas ideias dominantes são majoritárias na constituição do senso comum das classes subordinadas. Por isso o senso comum, desagregado da consciência de classe, torna-se um legitimador da dominação.

No senso comum predominam os elementos “realistas”, materialistas, isto é, o produto imediato da sensação bruta, isto que, contudo não é uma contradição com o elemento religioso, todo o resto; mas esses elementos são “superstições”, acríticas. (GRAMSCI, 2007, p.1397).

A filosofia não é vista na ótica gramsciana como mais uma ciência, mas como a materialização da capacidade inerente de racionalidade, abstração e ação do homem. Portanto, embora seja distinguida não pode ser segregada da política, que, de maneira geral, seria a manifestação prática de toda essa capacidade humana. E por não ser espontânea ou inata, não pode ser dissociada da história. “Cada indivíduo não somente é a síntese das relações existentes, mas também da história dessas relações, isto é, o resumo de todo o passado”. (GRAMSCI, 2007, p.1346).

Gramsci destaca que:

A filosofia não pode ser reduzida a uma naturalista “antropologia”, isto é, a unidade do gênero humano não é dada pela natureza “biológica” do homem, as diferenças do homem, que contam na história não são aquelas biológicas (raça, conformação do crânio, cor da pele etc.; e a isto se reduz depois a afirmação “o homem é aquilo que come” – come grão na Europa, arroz na Ásia, etc. – que se reduziria em seguida a uma outra afirmação: “o homem é o país onde habita”, pois que a grande parte dos alimentos, em geral é ligado a terra habitada) e nem a “unidade biológica” tem por acaso grande contato com a história (...) Nem a faculdade da “razão” ou o “espírito” criou unidade ou pode ser reconhecido como fato unitário, porque conceito somente formal, categórico. Não o “pensamento”, mas aquilo que realmente se pensa une ou diferencia os homens. (GRAMSCI, 2007, p.884-885).

O homem recriará a si próprio na medida em que o trato com os demais homens e os outros elementos do mundo forem modificados, ao passo que uma mudança de ordem interna também é necessária nesse processo. A construção de uma nova Era implica uma transformação no complexo de todas as relações humanas. E esse é um trabalho diário, árduo, longo e urgente.

Na acepção gramsciana, “filosofia e história se identificam” (MORAES, 1978, p.86).

A filosofia de uma época não é a filosofia de um ou outro filósofo, de um ou outro grupo de intelectuais, de uma ou outra grande parcela das massas populares: é uma combinação de todos estes elementos que culmina em uma determinada direção, na qual o seu culminar se torna norma de ação coletiva, isto é, torna-se “história” concreta e completa (integral).

A filosofia de uma época histórica não é então outra senão a “história” desta mesma época, não é outra que a massa de variações que o grupo dirigente conseguiu determinar na realidade precedente: história e filosofia são inseparáveis nesse sentido, formam um “bloco”. (GRAMSCI, 2007, p.1255).

Nesse sentido, a filosofia não pode ser encerrada em um único conceito. Abrange concepções de mundo várias e implica também escolhas. Nas palavras de Gramsci (2007, p.1378): “Não existe de fato a filosofia em geral: existem diferentes filosofias ou concepções de mundo e se faz sempre uma escolha entre elas.”

Mas não se trata apenas de contemplação e reflexão crítica, a filosofia é também política e, nesse sentido, ação. Supera, portanto, o senso comum e a religião, por tratar-se de “uma ordem intelectual, o que nem a religião nem o senso comum podem ser” (GRAMSCI, 2007, p.1378), sendo a crítica de ambos e, portanto, vista como o bom senso.

Como diria Michel Debrun:

quando a filosofia verdadeira consegue se espalhar, ela se torna Bom Senso.[...] Senso comum e Bom Senso informam, juntos, a totalidade da mente humana possível: lá, onde não há Bom Senso, há senso comum. E vice-versa. Ou uma mistura de ambos. A filosofia e/ou a antifilosofia estão em todo lugar. O que permite entender a afirmação de Gramsci de que “todos são filósofos” e dá significação plena à ideia de que partimos de um equilíbrio entre infra e superestrutura. A história, embora provocada pelas mudanças da infra-estrutura, continua sendo “o domínio das ideias”. (DEBRUN, 2001, p.36 e 39).

Como expresso no *Quaderno 11*:

[...] na realidade, nem religião e senso comum coincidem, mas a religião é um elemento do desagregado senso comum. De resto “senso comum” é nome coletivo, como “religião”: não existe um só senso comum, ele também é um produto e um devir histórico. A filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e em tal sentido coincide com “bom senso”, que se contrapõe ao senso comum. (GRAMSCI, 2007, p.1378²¹).

Debrun também destaca que o “projeto de difusão da filosofia entre as massas” e a visão de que “a filosofia é inseparável da encarnação da filosofia na mente coletiva” (DEBRUN, 2001, p.36) apresentados por Gramsci representou uma inovação, tanto no que se refere a tradição filosófica quanto a tradição marxista.

Nesse sentido, Gramsci enfatiza no *Quaderno 8*:

Uma filosofia da práxis não pode apresentar-se inicialmente senão em acontecimento polêmico, como superação do modo de pensar preexistente. Assim como crítica do “senso comum” (depois tendo-se baseado sobre o senso comum para mostrar que “todos” são filósofos e que não se trata de introduzir *ex-novo* uma ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e fazer “crítica” uma atividade já existente) e da filosofia dos intelectuais, que é aquela que dá lugar a história da filosofia. Essa

²¹ Esse trecho corresponde a um texto de tipo C, a primeira redação dessa passagem encontra-se no *Quaderno 8*. (GRAMSCI, 2007, p.1063).

filosofia, enquanto “individual” (e se desenvolve de fato essencialmente na atividade de singulares indivíduos singularmente dotados) pode considerar-se como as “pontas” do progresso do “senso comum”, pelo menos do senso comum dos extratos mais cultos da sociedade. (GRAMSCI, 2007, p.1080²²).

Esse processo de “encarnação da filosofia” também está relacionado as outras superestruturas, já que a filosofia não é imposta pelos intelectuais, mas constantemente elaborada e reelaborada pela ação. É pela difusão e intercâmbio de ideias que o homem toma consciência de si, de seu lugar e das possibilidades que tem condições de construir. “A filosofia da práxis não tende a manter os “simples” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas ao invés a conduzi-los a uma concepção superior de vida”. (GRAMSCI, 2007, p.1384).

Como destaca no *Quaderno 11*:

Que uma massa de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de modo unitário o real presente é fato “filosófico” bem mais importante e “original” que o descobrimento da parte de um “gênio” filosófico de uma nova verdade que permanece patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 2007, p.1378).

Não é, portanto, com elaborações abstratas e eruditas que Gramsci se preocupa quando trata da necessidade de aprimoramento filosófico. A ênfase recai sobre o alcance da consciência e sobre a construção de reflexão, crítica e ação capazes de transformar o senso comum, impregnado de ideias das classes dominantes, em um novo senso comum reflexo do próprio exercício de pensamento e ação do povo. Para a transformação do mundo não seria, nesse sentido, necessário o surgimento de um “gênio” filósofo, mas de homens conscientes de sua condição, do processo histórico de construção da sua humanidade, das relações estabelecidas no seio da sociedade e dotados de todo o protagonismo inerente a ações transformadoras.

Gramsci atribui um importante papel a filosofia, mas isso não significa que renega o papel da política na sociedade, justamente porque “a filosofia não preexiste à sua utilização pela política”. (DEBRUN, 2001, p.33).

²² Esse trecho corresponde a um texto tipo A, tendo sido reescrito no *Quaderno 11*(texto tipo C) com algumas modificações: “Uma filosofia da práxis não pode apresentar-se inicialmente senão em acontecimento polêmico, como superação do modo de pensar preexistente e do concreto pensamento existente (o modo cultural existente). Assim antes de tudo como crítica do ‘senso comum’ (depois tendo se baseado sobre o senso comum para mostrar que ‘todos’ são filósofos e que não se trata de introduzir ex novo uma ciência na vida individual de ‘todos’, mas de inovar e fazer ‘crítica’ uma atividade já existente) e assim da filosofia dos intelectuais, que deu lugar a história da filosofia e que, enquanto individual (e se desenvolve de fato essencialmente na atividade dos singulares indivíduos particularmente dotados) pode considerar-se como as ‘pontas’ do progresso do senso comum, pelo menos dos extratos mais cultos da sociedade, e através desde também do senso comum popular.” (GRAMSCI, 2007, p.1383).

Como incute Gramsci:

Se trata, portanto, de elaborar uma filosofia que tendo já uma difusão, ou difusividade, porque conectada a vida prática e implícita nela, se torne um renovado senso comum com a coerência e o nervo das filosofias individuais: isto não pode ocorrer se não é sempre sentida a exigência do contato cultural com os simples. (GRAMSCI, 2007, p.1382-1383).

Corroborar-se, desse modo, a significância atribuída aos intelectuais, como agentes intermediadores entre os homens, assim como a importância de uma reforma de ordem intelectual, filosófica e moral, em prol do emergir de uma nova concepção do mundo.

A filosofia seria a melhor maneira de difusão da ideologia, o elemento norteador da organização cultural da sociedade, por contrapor e superar o senso comum a partir do bom senso.

1.12 OCIDENTE E ORIENTE E A ESTRATÉGIA POLÍTICA DE MUDANÇA (GUERRA DE POSIÇÃO E GUERRA DE MOVIMENTO)

Também na intenção de responder a grande indagação que o movia - e também movia a esquerda da época- sobre a razão do fracasso da luta proletária na Itália e em outras sociedades ocidentais, Gramsci dedica-se a entender, pela história, as particularidades que fizeram a revolução ganhar corpo na Rússia e não no Ocidente.

Para isso o autor buscará formular o alcance possível e o limite da estratégia de luta utilizada pelos russos, o combate, a luta armada, ou seja, a guerra de movimento. É em torno dessa indagação que trata de guerra de movimento e guerra de posição: como estratégias distintas em ato e aplicação, considerando as especificidades sociais e históricas das sociedades orientais e ocidentais.

Guerra de movimento seria o ataque de frente, a batalha direta, a chegada ao poder no sentido literal de posse do posto do governo pela coerção. A guerra de movimento implica, aparentemente, o caminho mais fácil e rápido de chegada ao poder, pela força, por meio do ganho do aparato do Estado.

No *Quaderno 15* e também no estudo elaborado a partir da análise e de relações estabelecidas com a obra “O príncipe” de Maquiavel, Gramsci apresenta o conceito de guerra de posição como “revolução passiva”, explorando suas nuances com a exposição da história

do *Risorgimento* italiano. Também no *Quaderno* 13 encontramos a seguinte referência ao tema:

A verdade é que não se pode escolher a forma de guerra que se quer, a menos que se tenha imediatamente uma superioridade esmagadora sobre o inimigo; sabe-se quantas perdas custou a obstinação dos Estados Maiores em não querer reconhecer que a guerra de posição era “imposta” pela relação geral de forças em presença. A guerra de posição não é de fato constituída apenas pelas trincheiras propriamente ditas, mas todo o sistema organizativo e industrial do território que está detrás do exército alinhado, e é imposta pelo tiro rápido dos canhões, das metralhadoras, dos mosquetões e pela própria concentração de armas em um determinado ponto, bem como pela própria abundância do fornecimento que permite substituir rapidamente o material perdido depois de uma penetração e de um recuo. (GRAMSCI, 2007, p. 1614-1615).

A guerra de posição, a “guerra manobrada” (GRAMSCI, 2007, 1613), portanto, não é um simples tipo de luta, é uma estratégia, no sentido maior do termo, constituída na relação de forças existente entre os lados em disputa. Afinal, como afirma Bianchi (2008, p. 205): “a guerra de posição não era um programa positivo de ação, e sim uma exigência objetiva da situação na qual se encontravam as forças sociais e políticas”.

No *Quaderno* 8, Gramsci afirma:

A guerra de posição, em política, é o conceito de hegemonia, que pode nascer somente depois do advento de certas premissas e estas são: as grandes organizações populares de tipo moderno, que representam como as “trincheiras” e as fortificações permanentes da guerra de posição. (GRAMSCI, 2007, p.973).

Desse modo, ela pode ser ilustrada com a ideia de complexidade de um jogo de xadrez, no qual a estratégia define a ação e essa deve ser pensada em todos os ângulos para o alcance do maior êxito possível. A dinâmica do jogo e ânsia pela vitória justificam a existência e a indispensabilidade da estratégia.

Pensando na sociedade em que Gramsci se debruçava, estariam postas no tabuleiro: a sociedade civil, em todas as esferas sociais; as ideologias que percorrem esse campo e a sociedade política, ou seja, todos os órgãos de repressão do Estado, as forças armadas e o governo. Todos esses agentes comporiam a rede formadora do bloco histórico.

O bloco histórico seria, portanto, formado pelo tabuleiro em conjunto com todas as peças do jogo, sem prejuízo de nenhum dos seus agentes.

A guerra de posição não seria uma batalha frontal, mas de trincheiras, de estratégias, como diria Gramsci, “de assédio”. Ou seja, o xeque-mate não seria dado com o sumiço da peça do rei, o ataque é antes ideológico. Um golpe não garante a manutenção do poder se as

demais peças não estiverem ganhas. Sem as forças sociais da superestrutura aderirem a ideologia proletária, não há como barganhar a estrutura econômica e o governo, pois o consenso é que traz a hegemonia e não a coerção. E, como afirma Gramsci, sem a direção cultural e ideológica, nessas sociedades ocidentais, não teria como chegar a direção política de fato.

Como destaca Bianchi:

Os conceitos de Oriente e Ocidente, guerra de movimento e guerra de posição tinham para Gramsci um valor metodológico, na medida em que por meio deles procurava distinguir diferentes realidades nacionais, bem como diferentes etapas da luta de classes. (BIANCHI, 2008, p.213).

O estudo de Gramsci em torno desses conceitos, desenvolvidos desde o *Quaderno 1*, sendo também trabalhados no 7, no 10 e no 13, por exemplo - como textos novos, textos reformulados ou transcritos - demonstra a preocupação em compreender as diferentes estratégias de luta política para saber adequá-las às distintas situações e sociedades. Dessa forma, “as noções de ‘guerra de movimento’ e ‘guerra de posição’ estavam fortemente relacionadas com sua concepção integral do Estado”. (BIANCHI, 2008, p.206).

Antonio Gramsci apresenta uma visão de “ocidente” e “oriente” para além dos limites geográficos. Não seria a posição do país no globo que diria se ele é ocidental ou oriental. Não importa a fatia e os tipos de corte que eu fizesse na Terra, teriam questões de ordem econômica, social e política fatalmente interventoras e que definiriam a denominação mais adequada. (COUTINHO, 2007).

A esse respeito convém destacar a seguinte passagem do *Quaderno 7*:

Para entender, exatamente, os significados que podem ter esse conceito, me parece oportuno desdobrar os exemplos dos conceitos “Oriente” e “Ocidente” que não deixam de ser “objetivamente reais”, nem que a análise demonstre nada além que uma “construção convencional”, ou seja, “histórica” (frequentemente os termos “artificial” e “convencional” indicam fatos “históricos”, produtos do desenvolvimento da civilização e não construções racionalmente arbitrárias ou individualmente arbitrárias). [...] Se pode objetar que sem pensar a existência do homem, não se pode pensar em “pensar”, não se pode pensar em gênero a nenhum fato ou relação que existe somente enquanto existe o homem.

Mas o fato mais típico, deste ponto de vista, é a relação Norte e Sul e especialmente Leste e Oeste. Essas são construções reais e, todavia, não existiriam sem o homem e sem o desenvolvimento da civilidade. É evidente que Leste e Oeste são construções arbitrárias, e convencionais [(históricas)], porque [fora da história real] cada ponto da terra é Leste e Oeste ao mesmo tempo: construções convencionais e históricas não do homem em geral, mas das classes cultas européias, que através da sua hegemonia mundial fizeram aceitá-las todo o mundo. (GRAMSCI, 2007, p.874).

Explicitamente verificamos no trecho acima a posição de Gramsci sobre os conceitos de “Oriente” e “Ocidente”, vistos não como naturais, mas como elementos históricos e frutos da dominação de uma visão européia.

No *Quaderno 11*, Gramsci retomou essa questão tendo reescrito esse trecho acima com algumas poucas variações, das quais, apenas com fins de verificação, destaco apenas o último período do referido trecho:

É evidente que Leste e Oeste são construções arbitrárias, convencionais, isto é históricas, porque fora da história real qualquer ponto da Terra é Leste e Oeste ao mesmo tempo. Isso pode ser visto mais claramente pelo fato de que esses termos se cristalizaram não do ponto de vista de um hipotético e melancólico homem em geral, mas do ponto de vista das classes cultas européias que através de sua hegemonia mundial, fizeram aceitá-los em toda parte. (GRAMSCI, 2007, p.1419).

Na sua perspectiva, a denominação cristalizada de “oriente” e “ocidente”, em referência a disposição geográfica dos países não é neutra e muito menos fidedigna ao modo como as sociedades se mostram nos respectivos lados do globo. Assim sendo, não é por estar em determinada posição no planeta que os países se assemelharão em questões políticas, econômicas e sociais. A disposição espacial não é um fator decisivo. Portanto, a nomeação “oriente” e “ocidente” não dá conta dessa distinção e não pode ser pautada geograficamente. E sim do ponto de vista histórico e político. Uma vez que:

Por outro lado o valor histórico de tais referências aparece no fato de que hoje as palavras Ocidente e Oriente tem adquirido um significado extra cardeal e indicam também relações entre complexas civilizações. Por isso, Marrocos será indicado como país oriental das nações da Europa mediterrânea que estão, ao invés, ao Oriente de Marrocos e nesse caso “oriental” significará “muçulmana”, “árabe”, até “asiático”, etc. (GRAMSCI, 2007, p.874).

No *Quaderno 11* podemos verificar o mesmo assunto escrito com algumas variações:

Assim, através do conteúdo que se foi aglutinado ao termo geográfico, as expressões Oriente e Ocidente terminaram por indicar determinadas relações entre complexas civilizações diversas. Assim os italianos frequentemente falam de Marrocos indicando-o como um país “oriental”, para referir-se a civilização muçulmana e árabe. (GRAMSCI, 2007, p.1420).

A economia e a sociedade não são iguais no “oriente” e “ocidente” e essa diferença estrutural deve ser levada em conta para o método de construção hegemônica. Por exemplo, em uma sociedade oriental, a sociedade política dita o peso majoritário, inclusive ideologicamente. Como ressalta Gramsci, no *Quaderno 7*:

No Oriente o Estado era tudo, a sociedade civil era primitiva e gelatinosa; no Ocidente entre Estado²³ e sociedade civil existia uma justa relação e no tremor do Estado se avistava uma robusta estrutura da sociedade civil. O Estado era somente uma trincheira avançada, atrás do qual estava uma robusta corrente de fortalezas e de casamatas [...]. (GRAMSCI, 2007, p.866).

Assim sendo, a guerra de movimento, ou seja, a tomada do poder definiria quem ditaria as regras do jogo e essas regras seriam apreendidas porque o peso do Estado-coerção é maior.

Já nas sociedades ocidentais, quem dita as "regras do jogo" - ou seja, a supremacia ideológica de uma classe sobre as demais e não de forma ditatorial, mas de forma internalizada e até inconsciente - é a sociedade civil. Por conta disso, tomar o aparato governamental em si não dá conta do triunfo da classe trabalhadora, não garante a hegemonia necessária para a regência de outra ordem social.

Nas sociedades orientais a superestrutura não apresenta a mesma complexidade, não há um equilíbrio verificado entre sociedade civil e sociedade política como nas sociedades ocidentais, na qual o Estado apresenta-se de fato ampliado. A sociedade política prima sobre a sociedade civil, a guerra de movimento nesse caso faz mais sentido, porque a ordem de construção hegemônica seria inversa: primeiro o domínio da "cadeira do governo" para, a partir daí, construir a hegemonia proletária.

Como destaca Buci-Glucksmann:

Na Rússia: "Era fácil começar", pois "o Estado sendo tudo, a sociedade civil era primitiva e gelatinosa" (Gramsci). Daí a estratégia de ataque frontal, de tomada direta do poder de Estado (=guerra de movimento).

Mas, no Ocidente, é preciso começar pela organização, pela preparação da revolução através de uma estratégia de longo fôlego [...] (=guerra de posição). (BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p.81).

Exatamente porque as sociedades orientais e ocidentais não podem ser equiparadas é que não se pode deixar de levar em conta uma estratégia que considere a significância real da superestrutura nas sociedades capitalistas, ocidentais e nas que se ocidentalizam. Por isso, Gramsci enfatizou que a guerra de movimento não traria vitória aos anseios da classe dominada. Seria necessário fazer uso, principalmente, da guerra de posição.

²³ Aqui Gramsci utiliza a palavra "Estado" como aparato governamental e não propriamente na sua acepção integral.

Vale ressaltar que Gramsci não está, com isso, negando a possibilidade de existir guerra de movimento nas sociedades ocidentais e sim chamando a atenção para o modo como essas lutas são aplicadas e com qual intenção. Segundo Bianchi, na acepção gramsciana:

Guerra de movimento e guerra de posição encontrar-se-iam assim em um nexo indissociável e diriam respeito a diferentes momentos da luta pela afirmação de uma nova ordem política e social. O desenvolvimento dado por Gramsci à questão indica que esse nexo é análogo àquele que se estabelece no interior de seu conceito de Estado integral. Os dois planos conceituais encontram-se desse modo, sobrepostos, e é possível afirmar que a guerra de movimento predomina na luta *contra* a sociedade política e a guerra de posição afirma sua supremacia na luta *na* sociedade civil. (BIANCHI, 2008, p.209).

Dessa maneira, Gramsci sublinha a importância do uso adequado de ambas estratégias de luta política, na intenção de evitar equívocos pelo uso precipitado da luta de frente ou da luta de trincheiras, de “assédio”.

Como nos adverte Coutinho (2007), convém destacar que seria um equívoco, do ponto de vista gramsciano, pensar que o ocidente é o inverso do oriente. Pois seria o mesmo que dizer que o fortalecimento da sociedade civil trouxesse uma ruptura do Estado ou que nas sociedades de caráter ocidental não se pudesse existir um fortalecimento do Estado o que não é verdade, a Itália, por exemplo, durante o fascismo, não perdeu seu caráter ocidental.

Esse cuidado ao dimensionar o ocidental e oriental é necessário para que não coexista uma falsa ideia de correspondência inversamente proporcional entre eles ou a ideia de que bastaria o fortalecimento de um lado para que o ocidental perdesse esse status e vice-versa.

Gramsci traz essa abordagem, justamente, para responder ao grande questionamento perturbador de toda a ala da esquerda, que é entender porque as batalhas e revoltas da classe proletária não trouxeram a revolução nas sociedades ocidentais. Por que a Revolução Russa de 1917 não aconteceu também em outras sociedades? É possível a reprodução dessa revolução, nos moldes em que ela se deu, em outras porções do globo? O que é necessário fazer para que a revolução aconteça tendo em vista a complexidade social e política da época (e que pode ser estendida e ampliada, mas que tem consonâncias com a sociedade atual)?

Antonio Gramsci não se propõe a resolver essa problemática nem se propõe a pautar uma receita a ser seguida. Dedicar-se a entender o percurso histórico ocorrido sempre na intenção de levantar possibilidades de estratégias de ação para a conquista do poder popular.

Para entender melhor essa questão de “ocidente” e “oriente”, na concepção gramsciana, convém exemplificarmos com um fato histórico concreto: a revolução russa. A revolução russa de 1917 não pode ser simplesmente remontada e aplicada em outras

sociedades (desconsiderando nesse momento, a fim de mera elucidação didática dos conceitos, a história e as particularidades de cada sociedade que não poderiam ser reproduzidas em outras), exatamente porque a Rússia czarista era oriental, o Estado-coerção regia, portanto, a guerra de movimento teve validade.

Por que Gramsci não via possibilidade de vitória com o uso da mesma estratégia política de chegada ao poder na sociedade italiana ou em outras sociedades ocidentais? Porque era necessário que grande parte dos setores sociais desfrutasse da ideologia da classe subalterna, era preciso quebrar com o senso comum dominante, era preciso fazer uso da guerra de posição para se chegar a hegemonia e só com ela assumir e manter o poder.

A guerra de posição demanda enormes sacrifícios de massas extraordinárias da população; por isso é necessária uma concentração inaudita da hegemonia e então uma forma de governo mais “intervencionista”, que mais abertamente tome a ofensiva contra os opositores e organize permanentemente a “impossibilidade” de desagregação interna: controles de todo gênero, políticos, administrativos, etc., reforço das “posições” hegemônicas do grupo dominante, etc. Tudo isso indica que se entrou em uma fase culminante da situação político-histórica, porque na política a “guerra de posição”, uma vez vencida, é decisiva definitivamente. Na política, isto é, subsiste a guerra de movimento enquanto se trata de conquistar posições não decisivas e, por isso, não são mobilizáveis todos os recursos da hegemonia e do Estado, mas quando, por uma razão ou por outra estas posições perderam seu próprio valor e só aquelas decisivas têm importância, então se passa à guerra de assédio, tensa, difícil, na qual se exigem qualidades excepcionais de paciência e de espírito inventivo. (GRAMSCI, 2007, p.802).

Nas sociedades ocidentais, que dispõem de uma sociedade civil mais complexa, o método para obtenção do poder não poderia ser a “guerra de movimento”. A sangria para derrubada do governo não garantiria a tomada do poder. Só pela força não haveria hegemonia e sem hegemonia não existiria o consenso necessário para a manutenção do poder.

A esse respeito destaca Losurdo:

Mesmo com seu significado de ruptura na época, o Outubro de 1917 não contém indicações de caráter imediato para a transformação, em sentido socialista, de um país como a Itália. Claramente mais articulada se apresenta a sociedade civil, com seus partidos, seus sindicatos, suas inumeráveis associações de caráter “privado”, sua tradição liberal e democrática desconhecida em uma Rússia czarista totalmente construída em torno do despotismo de Estado. Um projeto revolucionário de ambições realmente mundiais deve saber levar em conta as condições peculiares das diversas áreas e dos diversos países, e pensar a transformação socialista ou pós-capitalista em sua relação não apenas de ruptura, mas também de continuidade com relação ao anterior desenvolvimento histórico da humanidade. (LOSURDO, 2006, p.276).

Por esse motivo, o caminho de construção deveria ser outro, mais árduo e longo, exigindo maior disposição do que a ação física de uma “queda de braços”. Até porque um

braço estaria respaldado pelo conjunto de ideias vigente, pela soberania da classe dominante, pelo consenso e contra isso o agente deveria ser o mesmo. Não adiantava tomar o poder a força, a guerra de movimento, não teria o mesmo peso, seria preciso “ganhar” a sociedade civil para depois se chegar ao poder. O percurso seria outro, apesar do objetivo ser o mesmo: o poder. Mas o poder resultante da hegemonia da classe trabalhadora. E novamente verificamos o peso da educação nesse processo. A educação tornaria a guerra de posição uma estratégia possível.

Não adiantaria apenas a obtenção das forças econômicas. Era necessária a internalização coletiva dos valores, dos ideais e das ideias no âmbito de todas as esferas sociais para que a classe dominada se tornasse classe dirigente.

1.13 O PENSAMENTO GRAMSCIANO: CORRELAÇÃO INTERCONCEITOS E EVIDÊNCIA DA FUNÇÃO EDUCATIVA

Não importa qual seja a interpretação e análise do pensamento gramsciano; a educação se relaciona sob todos os aspectos, como uma rede, uma teia em todos os conceitos formulados por Gramsci. Quando nos detemos às suas formulações sobre sociedade civil, sociedade política, Estado, ou mesmo bloco histórico, guerra de posição, guerra de movimento - em todos os seus conceitos e categorias, Gramsci caracteriza um importante lugar para a educação como eixo motor da ação necessária a mudança de caminho ou como o eixo que rege a travessia presente.

Uma das razões para se pensar na produção gramsciana como feixes interconectados deve-se, justamente, a impossibilidade de se pautar um dos conceitos como primeiro em importância para análise e compreensão de seu pensamento, tanto é que Norberto Bobbio elegeu o conceito de “sociedade civil”, enquanto Luciano Gruppi o de “hegemonia”, Carlos Nelson Coutinho “a Teoria do Estado ampliado” e Hugues Portelli por sua vez, estabeleceu sua leitura utilizando como eixo-norteador, o conceito de “bloco histórico”. Outros estudiosos pautam a predominância da noção de intelectuais como alicerce de toda a obra de Gramsci, como seria o caso de Mario Alighiero Manacorda e Paolo Nosella, autores que debruçaram-se sobre a questão educativa em Gramsci.

Todos esses autores justificam e discorrem com precisão suas escolhas, justificando a coerência que elas apresentam dentro do pensamento gramsciano.

Todos esses conceitos apresentam o seu peso e importância dentro do pensamento de Gramsci, mas tal como um rizoma, não é possível pautar qual é o primeiro, qual é o conceito que leva aos demais (é evidente que é possível remontar cronologicamente a ordem de desenvolvimento desses conceitos, mas não é disso que estamos tratando, estamos nos referindo à lógica interna da contribuição elaborada por Gramsci).

Partindo de qualquer formulação ou conceito gramsciano - seja de ocidente, oriente, guerra de posição, sociedade civil, sociedade política, Estado, bloco histórico, hegemonia - todos apontam para a função educativa como mola propulsora da mudança de ordem, como necessidade primeira de ação para chegada ao poder.

2 INTELLECTUAIS...SOB O CALÇO DA POLÍTICA

2.1 OLHAR GRAMSCIANO SOBRE O TERMO

O conceito de intelectual apresenta grande importância no conjunto do pensamento e das produções gramscianas. Encontra-se diretamente ligado com outras formulações que constituem uma teia regente da sua visão de homem, de estratégia política, de sociedade e de mundo. Como diria Lahuerta, com Gramsci o tema dos intelectuais adquiriu “um destaque que jamais se havia conseguido no léxico marxista” (LAHUERTA, 1998, p.133).

Gramsci no *Quaderno 8* afirma a importância que Hegel teve para a acepção que foi construída a respeito dos intelectuais. Em suas palavras:

Na concepção não apenas da ciência política, mas em toda concepção da vida cultural e espiritual, teve enorme importância a posição assinalada por Hegel para os intelectuais, que deve ser cuidadosamente estudada. (GRAMSCI, 2007, p.1054).

Hegel mobilizou uma visão importante ao deixar de pensar no Estado sob o ponto de vista patrimonial, delimitado por castas, mas no “Estado” que tem como figuras centrais os intelectuais. Gramsci afirma que essa valorização a qual Hegel atribuiu aos intelectuais é crucial, pois, “sem essa valorização dos intelectuais feita por Hegel não se compreende nada (historicamente) do idealismo moderno e de suas raízes sociais” (GRAMSCI, 2007, p.1054).

Gramsci explora a problemática dos intelectuais para pautar as formas diferentes do poder e de seu exercício pela classe dominante e dominada.

De algum modo a questão dos intelectuais permeia toda a obra produzida durante a prisão fascista e a educação e a escola estão envolvidas nesse meio.

Gramsci escreve sobre a história da cultura como parte indissolúvel de uma nova história da política, tendo como cerne o conceito de hegemonia, na tentativa de oferecer encaminhamentos às seguintes questões:

- Como são constituídas as classes dirigentes?
- Como são formadas as funções diretivas?
- Qual é a relação entre dominadores e dominados? Em que plano essas relações se estabelecem?

Antonio Gramsci introduz seu texto sobre intelectuais com uma indagação sobre suas características e, logo em seguida, já sinaliza a complexidade do tema diante da história de cada categoria de intelectual, pautando, portanto, a não existência de uma única forma de intelectual, de uma única categoria. E, se nessa exposição a existência dos diferentes papéis dos intelectuais está implícita, na sequência do texto torna-se absolutamente explícita ao apontar, inclusive, a não existência de “não-intelectuais”.

Todos os homens são intelectuais, se pode dizer, porém; mas nem todos os homens tem na sociedade a função de intelectuais (assim, porque pode entender que cada um em qualquer momento frita dois ovos e costura um rasgo de uma blusa, não se dirá que são cozinheiros e alfaiates). Formam-se, assim, historicamente as categorias especializadas para o exercício da função intelectual, se formam em conexão com todos os grupos sociais mais importantes e sofrem elaborações mais amplas e complexas em conexão com o grupo social dominante. (GRAMSCI, 2007, p.1516).

Gramsci explicita que a distinção entre intelectuais e não-intelectuais é dada pela função social que determinado profissional desempenha, ou seja, se mobiliza maior trabalho intelectual ou físico, porém se desconsidera que todo homem carrega em si os dois lados, independente da função que desempenha. É evidente que a relação entre “esforço intelectual” e “esforço físico-muscular” não se dá do mesmo modo a todos, exatamente por isso afirma a existência de diferentes graus de atividade de fato intelectual, contudo ressalta:

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. Todo homem enfim, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, então contribui para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é para suscitar novos modos de pensar. (GRAMSCI, 2007, p. 1551).

Gramsci aponta para o caráter comum a todos os intelectuais. O trabalho intelectual é, para o autor, atividade inerentemente humana, apresentado sob diferentes formas, mas que é parte constituinte do homem. No seu estudo destaca, principalmente, duas categorias como centrais no seio da sociedade: os intelectuais orgânicos e os intelectuais tradicionais, assim como no estudo sobre a história da constituição dos intelectuais, salienta os intelectuais cosmopolitas e os intelectuais nacionais-populares que, na realidade, são categorias relacionáveis com as primeiramente referidas.

2.1.1 UM TERMO E DIFERENTES CATEGORIAS...

Para Gramsci, destacam-se os intelectuais formados pela imersão, de algum modo, no trabalho social, político e/ou econômico, e que desempenham alguma função da organização essencial em determinado grupo social. São os intelectuais orgânicos. Em suas palavras:

Cada grupo social, nascendo sobre um terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria em conjunto, organicamente, uma ou mais categorias de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função não apenas no campo econômico, mas também no social e político [...] eles devem ter uma certa capacidade técnica. [...] Se nem todos os empreendedores, ao menos uma elite desses deve ter uma capacidade de organização da sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, pela necessidade de criar condições mais favoráveis a expansão da própria classe. (GRAMSCI, 2007, p.1513).

A outra categoria de formação de intelectuais é oriunda de uma continuidade histórica, como desenvolvimento da estrutura econômica precedente. Essa categoria seria composta de sujeitos mobilizadores por tempos de alguns serviços importantes, e que refletem em outras esferas os setores da sociedade nas quais estão inseridos. Esses sujeitos seriam os intelectuais tradicionais, como os eclesiásticos, por exemplo, auto-intitulados independentes da classe dominante - o que seria uma “utopia social”, como aponta Gramsci (2007) - dada a impossibilidade dessa independência, no que se refere tanto a existência quanto a atuação.

Segundo Lahuerta:

Na análise gramsciana, os intelectuais tradicionais são aqueles cuja identidade é construída como se fossem seres destacados do mundo material, definindo-se enquanto tais essencialmente por sua relação com a história da cultura e não pelas exigências da produção econômica ou do universo político. Já os intelectuais orgânicos seriam aqueles que se movimentam no mundo e definem sua identidade segundo as exigências que vêm da organização da produção, da política, da vida material enfim. (LAHUERTA, 1998, p.154-155).

Giovanni Semeraro nos diz que:

[...] os intelectuais tradicionais ficavam empalhados dentro de mundo antiquado, permaneciam fechados em abstratos exercícios cerebrais, eruditos e enciclopédicos até, mas alheios às questões centrais da própria história. Fora do próprio tempo, os intelectuais tradicionais consideravam-se independentes, acima das classes e das vicissitudes do mundo, cultivavam a aura da superioridade com seu saber livresco. (SEMERARO, 2006, p.377).

A suposta “neutralidade” dos intelectuais tradicionais na verdade só os impediam de enxergar as relações de força regentes e ter uma postura clara na atuação diante dos problemas envolvidos em um sistema excludente. A máscara da neutralidade e/ou a crença da sua existência impedia o posicionamento.

Os intelectuais, portanto, não seriam meramente os “acadêmicos”, detentores do saber, especialistas em determinado assunto, jornalistas, filósofos e literatos, como em geral se intitula. Na verdade, intelectual é todo sujeito histórico-crítico, que influi de alguma maneira, no trato com outros sujeitos na sociedade, propagando ou combatendo uma visão de mundo.

Segundo Semeraro, na visão gramsciana os intelectuais orgânicos:

[...] ao contrário, são os intelectuais que fazem parte de um organismo vivo e em expansão. Por isso, estão ao mesmo tempo conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas que o seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade. Ao fazer parte ativa dessa trama, os intelectuais “orgânicos” se interligam a um projeto global de sociedade e a um tipo de Estado capaz de operar a “conformação das massas no nível de produção” material e cultural exigido pela classe no poder. Então, são orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam. (SEMERARO, 2006, p.377-378).

Gramsci compreende o intelectual orgânico como alguém capaz de elaborar, de modo crítico e equilibrado, suas atividades manuais e físicas com sua atividade intelectual. E sua formação não se estabeleceria necessariamente nas cadeiras da academia, mas no seio da fábrica, no encontro social e político estabelecido entre as pessoas nos mais diversos espaços destinados a “elevação cultural e moral”, seja nos “conselhos de fábrica”, nos sindicatos, nas “associações de bairro”²⁴, no clube, no partido, nos debates públicos, nos grupos de discussão, nas redações de jornal e revista, etc.

A atuação desse intelectual também não estaria ligada as mesas de congressos e palestras, aos palcos de exposição de bravura acadêmica, a “oratória”, mas a vida prática, a atuação cotidiana na promoção da ideologia da sua classe de origem, na busca da dirigência.

Dessa maneira, verificamos que, novamente, como ocorrido com outros conceitos já explanados, Gramsci contribui de maneira inovadora com o alargamento da visão de intelectual.

²⁴ Utilizei esses termos estabelecendo um paralelo com algumas das instâncias que temos na nossa sociedade, evidentemente, nem todos foram utilizados por Gramsci dessa forma, como, por exemplo, “associações de bairro”, até pela diferença de divisão do território nacional.

Os intelectuais apresentam um papel crucial dentro do bloco histórico, pois são justamente os mediadores, os tradutores desse vínculo entre a estrutura e a superestrutura. (PORTELLI, 2002).

Gramsci aponta que a escola é o “instrumento para elaborar os intelectuais de diferentes níveis” (2007, p.1517). Porém, por apresentar um caráter dual, a escola não possibilita uma formação intelectual democrática. Os intelectuais, majoritariamente, estão ligados a burguesia e não as classes marginalizadas. Isso significa que a estratificação social mantém a desigualdade de formação dos sujeitos e, portanto, da função que cada um desempenhará na sociedade.

Os intelectuais podem atuar como “comissários” do grupo detentor do poder, seja pelo consenso “espontâneo” da população aos ditos da classe fundamental que está no comando, ou pela coerção, uso da violência do aparato Estatal, quando o consentimento não é suficiente para a legitimação da ideologia dominante.

As atividades intelectuais são diferentes e separadas em graus, no primeiro estariam os criadores de ciências, artes, filosofia e, no segundo, os disseminadores das produções intelectuais historicamente acumuladas. (GRAMSCI, 2007).

Gramsci também distingue os intelectuais urbanos dos intelectuais rurais, apresentando as diferenças de posições. Os intelectuais urbanos estão ligados à indústria de tal modo que não apresentam autonomia de construção e elaboração, apenas no sentido de execução, mas sem escolha real. Os intelectuais rurais são, na maioria, “tradicionais” e apresentam uma grande função social e política porque intermediam os camponeses com as questões burocráticas cotidianas. Além disso, representam outro status social e, por isso, muitos anseiam esse título até pelos contatos que são estabelecidos, pelo círculo de convivência e pelo respeito que essa condição gera, principalmente, nas áreas rurais. Por esse motivo, como aponta Gramsci (2007, p.1521): “todo desenvolvimento orgânico das massas camponesas, até certo ponto, está ligado aos movimentos dos intelectuais e dele depende”.

Isso é distinto nas áreas urbanas. Os técnicos fabris não dispõem de função política entre a massa dos trabalhadores. Geralmente os técnicos são influenciados pela ação dos intelectuais orgânicos da massa dos trabalhadores.

A análise que Gramsci faz das diferentes formas de constituição de intelectuais não se dá ao acaso. Pelo contrário, está amparada na leitura que ele faz da história e na projeção de ações para a construção de uma nova ordem social. Essas categorias de intelectuais teriam influência direta na formação do novo homem, capaz de transformar a realidade e a sociedade.

2.2 UM POUCO DA HISTÓRIA DA CONSTITUIÇÃO DOS INTELECTUAIS AO REDOR DO MUNDO

A importância que Antonio Gramsci atribuía ao papel dos intelectuais era tamanha, que ele se dedicou inclusive a entender como esses intelectuais se formaram, ao longo da história, nas mais diferentes sociedades, como podemos verificar nos seus escritos sobre intelectuais e cultura²⁵.

Gramsci apresenta, no *Quaderno 7*, a seguinte indagação sobre a questão dos intelectuais:

Quando começa a vida cultural nos vários países do mundo e da Europa? Isto que nós dividimos em “História antiga”, “medieval”, “moderna”, como se pode aplicar aos diversos países? Mesmo que essas diversas fases da história mundial foram absorvidas pelos intelectuais modernos também dos países que só entraram recentemente na vida cultural. (2007, p.901).

O autor, ao longo da obra, aborda as diferenças no desenvolvimento de intelectuais em diferentes países, já afirmando não dar conta da análise que a questão merece, mas oferecendo os indícios necessários para uma investigação aprofundada do assunto. Para ele uma pesquisa acurada seria de extrema importância para uma maior compreensão do processo histórico de formação de intelectuais e, conseqüentemente, do caminho de constituição dos “novos intelectuais”, que precisariam despontar para a construção da hegemonia da classe trabalhadora.

No *Quaderno 12*, Gramsci elenca alguns pontos importantes para a compreensão do processo de desenvolvimento de intelectuais na França, Inglaterra, Alemanha, Rússia, Estados Unidos, Japão, Índia, China, América do Sul e América Central.

Afirma que na França ocorre “um tipo completo de desenvolvimento harmônico de todas as energias nacionais e, especialmente, das categorias intelectuais.” (GRAMSCI, 2007, p. 1524). Chama a atenção para o fato de que, a partir da Revolução Francesa, o novo grupo social que aflora não pretende estabelecer compromissos com as antigas classes, pelo contrário, pretende deter o comando e assumir todas as funções sociais. Uma nova organização econômica acompanha uma nova organização intelectual, que se alastra

²⁵ No *Quaderno 12* e na obra “Intelectuais e a organização da cultura”, obra que reúne todos os escritos sobre o tema, que estão espalhados pelos cadernos (corresponde a primeira edição da obra do cárcere que foi feita de modo temático, sob a organização da Palmiro Togliatti).

internacionalmente, mas apesar de ter um caráter cosmopolita, não deixa de ter uma base nacional.

Na Inglaterra o processo é bem diferente do francês. O novo agrupamento social surge do industrialismo moderno e há um grande desenvolvimento econômico, mas o intelectual e político não acompanham as mesmas proporções. Existiam muitos intelectuais orgânicos, mas uma velha classe perde a dirigência econômica, contudo mantém a político-intelectual e passa a compor os intelectuais tradicionais e a camada dirigente do grupo que está no poder.

Na Alemanha o processo é semelhante, mas com algumas particularidades históricas. Assim como a Itália, a Alemanha também tem em sua história o peso de uma ideologia e instituição universalista, o Sacro Império Romano da Nação Alemã. Também, por conta disso, sofre disputas e lutas que trazem uma desagregação territorial e social. A indústria se desenvolve sob um véu semifeudal que perdura até 1918 e um grupo (*Junkers*) mantém a supremacia intelectual e política, porém com um poderio econômico mais forte, diferente do caso inglês. (GRAMSCI, 2007).

Na Rússia, “as forças nacionais são inertes, passivas e receptivas, contudo, talvez precisamente por isso, assimilam completamente as influências estrangeiras e os mesmos estrangeiros, russificando-os” (GRAMSCI, 2007, p.1524). O interessante nesse processo é que apesar de sofrer uma grande influência externa, e de ocorrer essa emigração de intelectuais, não há a perda do caráter nacional-popular, ou seja, regressam com um novo repertório de experiências e visões, entretanto sem romper as profundas ligações com sua terra de origem.

A constituição da nação americana ocorre de maneira análoga. Os emigrantes anglo-saxões formaram mais do que uma elite intelectual, sobretudo, uma elite moral e trazem para a América “um certo grau de civilidade, uma certa fase da evolução histórica européia” (GRAMSCI, 2007, p. 1525), contudo não paralisam o potencial local. Na verdade, continuam se desenvolvendo “as forças implícitas em sua natureza, mas com um ritmo incomparavelmente, mais rápido do que na velha Europa, onde existe toda uma série de freios [...]”. (GRAMSCI, 2007, p.1525).

Gramsci aponta também para a “ausência” de intelectuais tradicionais nos Estados Unidos, o que, certamente, ocasiona uma organização e equilíbrio de intelectuais diferente do ocorrido em outros países.

Gramsci chama a atenção ainda, no que se refere ao caso americano, para a formação de um grande número de intelectuais negros, os quais assimilam as técnicas e a cultura americana. Com relação a essa questão, Gramsci elenca algumas hipóteses sobre o peso

desses intelectuais e a influência que eles poderiam exercer entre os africanos, tanto direta quanto indiretamente. Suas especulações abarcam desde um expansionismo americano - que poderia se valer desses intelectuais negros para alcançar espaço e mercado africanos - até o êxodo dos negros para África, como consequência de disputas nacionalistas e unificadoras americanas.

O mais interessante nesse delineamento de Gramsci é justamente a reflexão que ele mobiliza para o papel dos intelectuais dentro da sociedade. Em qualquer uma das duas opções elencadas abaixo os intelectuais teriam uma grande significância no desenrolar das relações sociais que seriam construídas, desde a questão de uma maior disseminação e valorização da língua inglesa na África – na ocorrência da efetivação da primeira hipótese de expansão americana - quanto a edificação de um sentimento e postura “nacional- popular” na sociedade africana – na realização da segunda de êxodo do povo africano.

No caso da América do Sul e da América Central, Gramsci nos fala sobre a existência de um amplo número de intelectuais tradicionais, oriundos, principalmente, da civilização portuguesa e espanhola. Nessas porções do continente existia uma grande presença de intelectuais rurais, já que a base industrial não era forte e não teria desenvolvido superestruturas complexas. Também afirma que a composição nacional é desequilibrada entre os sujeitos que a compõem. Em suas palavras:

Pode-se dizer em geral que nessa região americana existe ainda uma situação da Kulturkampf e do processo Dreyfus, isto é uma situação na qual o elemento laico e burguês ainda não alcançou a fase de subordinação à política laica do Estado moderno dos interesses e da influência clerical e militarista. (GRAMSCI, 2007, p. 1529).

Finalizando o delinear de elementos a serem considerados no estudo da formação de intelectuais, Gramsci apresenta que na China, na Índia e no Japão ocorrem outros processos com outras relações entre as forças nacionais e com características próprias de cada um desses países.

No Japão, o modo de constituição desses “agentes da superestrutura” (GRUPPI, 2000) ocorre de maneira semelhante ao inglês e ao alemão - o que significa que há uma sociedade industrial que se desenvolve sob uma “capa feudal” - mas há particularidades japonesas que influem nesse processo e sobre isso Gramsci não se detém especificamente.

Na China, com a relação estabelecida com a escritura, os intelectuais estão completamente separados do povo e isso se manifesta também no campo religioso, o que também ocorre na Índia. Ao deter-se nesse aspecto, Gramsci sinaliza para a importância de

um estudo sobre essa questão religiosa, das diversas crenças e dos distintos modos de prática de uma mesma religião. (GRAMSCI, 2007).

As notas e as miscelâneas, nas quais Gramsci estabelece relações e faz sinalizações de questões históricas que precisam ser aprofundadas, presentes em sua obra carcerária, denotam a importância que Gramsci atribuía à história na construção do presente e do futuro.

A atenção que Gramsci dispensa para tentar entender esse processo histórico de construção de intelectuais, legitima o valor que essa questão tem para toda a cadeia de formulações e conceitos em que se debruça durante toda sua vida, ou seja, está intrinsecamente ligado ao seu projeto de sociedade.

Não foi por simples apreço aos fatos do passado que Gramsci se dedicou e apontou a necessidade de uma pesquisa aprofundada sobre a questão do desenvolvimento de intelectuais. Embora ele de fato tivesse apreço pela história, mais do que isso ele tinha consciência de que a história era a condição para a compreensão do tempo, do hoje e dos caminhos que poderiam ser trilhados no futuro. Entender como se constituíram intelectuais nos mais diversos países é entender como eram estabelecidas as relações sociais atuais e quais ações deveriam ser implementadas para a construção de uma nova história, diferente daquela que regia o seu tempo (e ainda rege o nosso).

Sobre toda a discussão em torno dos intelectuais, os elementos desenhados por Gramsci, nos fornecem indícios para a reflexão e a crítica necessária para se pensar a formação de novos intelectuais orgânicos ligados a classe mais submissa, na nossa sociedade.

2.3 INTELECTUAL COSMOPOLITA E INTELECTUAL NACIONAL-POPULAR

Nesse estudo sobre o processo de formação dos intelectuais nas mais diferentes nações, Gramsci distingue outros dois tipos de intelectuais: o intelectual cosmopolita e o intelectual nacional popular. Gramsci, então, trabalha com duas díades: “intelectual orgânico” e “intelectual tradicional” e “intelectual nacional popular” e “intelectual cosmopolita”. Díades essas comparáveis entre si.

Intelectual cosmopolita seria aquele que pensa o universo, como os grandes pensadores renascentistas. Intelectual nacional popular era, na concepção de Gramsci, aquele capaz de sair do plano da “alta cultura” e chegar ao povo. Seriam os sujeitos capazes de pensar nas questões que apresentam relação direta com a vida cotidiana das pessoas, no

ambiente que estão inseridos. Como afirma Gramsci (2007, p.1030): “cada movimento intelectual se torna ou se torna novamente nacional se si é verificada uma ‘ida ao povo’”.

Gramsci salienta que nem todo sentimento nacional é nacional-popular, como podemos verificar no seguinte trecho do *Quaderno 6*:

Sentimento nacional, não popular-nacional [...], isto é um sentimento puramente “subjetivo”, não ligado à realidade, a fatores, a instituições objetivas. É por isso ainda um sentimento de “intelectuais”, que sentem a continuidade de sua categoria e de sua história, única categoria que teve uma história ininterrupta. (GRAMSCI, 2007, p.769).

Evidencia-se, dessa maneira, que seria necessário mais do que um simples olhar a alguma questão nacional para referir-se a um aspecto nacional-popular. Afinal:

[...] o sentimento nacional-popular, isto é a consciência de uma “missão dos intelectuais” para com o povo que claro é objetivamente constituído de “humilhados”, mas deve ser liberado dessa “humilhação”, transformado, regenerado. (GRAMSCI, 2007, p.1197).

Ao tratar sobre esse assunto, Gramsci trata da língua como um elemento objetivo nacional, mas nem por isso, popular. Naquela época a língua não era popular, ou seja, não era dominada por toda a população. Populares eram os dialetos. A cultura também não era de domínio público. Gramsci aponta para o caráter de casta e da dimensão restrita que ela abarcava, assim como eram também as camadas intelectuais, pequenas e restritas.

No *Quaderno 11*, Gramsci também aborda esse aspecto do sentimento nacional-popular ao tratar da necessidade da passagem “do saber ao compreender, ao sentir e vice-versa, do sentir ao compreender, ao saber” (GRAMSCI, 2007, p.1505); pois o intelectual sabe, mas nem sempre compreende e isso não basta, ele precisa sentir. E o povo, por sua vez, sente, mas não compreende ou sabe.

Na visão gramsciana seria imprescindível esse “sentir” do intelectual. Somente a partir dele se constituiria o intelectual nacional-popular. Afinal, como enfatiza o autor:

Se a relação entre intelectuais e povo-nação, entre dirigentes e dirigidos, entre governantes e governados, é dado de uma adesão orgânica na qual o sentimento-paixão se torna compreensão e depois saber (não mecanicamente, mas de modo vivo), só então a relação é de representatividade e acontece a troca de elementos individuais entre governados e governantes, entre dirigidos e dirigentes, isto é se realiza a vida conjunta que só é a força social, se cria o “bloco histórico”. (GRAMSCI, 2007, p.1505-1506).

O intelectual cosmopolita, por sua vez, se debruça sobre questões extra-nacionais, questões de ordem universal desatreladas dos problemas reais diários dos sujeitos da sua nação.

Quando Gramsci aborda esses pontos em seu estudo, trata de modo mais detido do caso da Itália. Para ele os intelectuais italianos tinham esse caráter cosmopolita e era esse justamente o ponto chave na compreensão do porque a Itália não conseguia se constituir como Estado do mesmo modo como a França por exemplo.

A forte presença de intelectuais do tipo cosmopolita também era sintoma do fato de a burguesia italiana renascentista não conseguir ultrapassar o nível econômico corporativo e, exatamente por isso, não constituir intelectuais nacionais populares, capazes de pensar a Itália e não a Europa e o universo. (GRAMSCI, 2007).

Ainda a respeito do caráter cosmopolita dos intelectuais italianos, Gramsci reflete se ele poderia ser comparado ao cosmopolitismo de intelectuais de outras nações e, ao mesmo tempo em que indaga, responde que o problema é a posição que a Itália ocupa no cenário europeu. Diferentemente da posição ocupada por outros países, a Itália é vista como “produtora de beleza e cultura para toda Europa” (GRAMSCI, 2007, p. 1118). Essa dimensão apenas legitima o peso do cosmopolitismo dos intelectuais italianos.

É importante frisar que a preocupação de Gramsci com esse estudo era entender como se desenvolvia e como poderia se desenvolver esses diferentes tipos de intelectuais, sempre ancorado nos fatos históricos. Ele não preteriu nenhum dos componentes dessas décadas de intelectuais, já que atribuía importância a todas elas. Apenas dedicou-se a buscar entender o peso dessas figuras na sociedade, pois tinha clareza que elas tinham grande influência, independentemente de qual sociedade fosse.

Gramsci achava fundamental não se perder a dimensão internacional, mas entendia que era um requisito primeiro ter intelectuais nacionais populares. Era imprescindível a existência de sujeitos voltados às questões e problemas nacionais para depois se pensar em chegar num intelectualismo cosmopolita.

O objetivo maior de Gramsci não era apenas um projeto de vida, mas de sociedade, ansiava pelo alcance de outra forma de organização social. Pensando nesse primado fica mais clara sua preocupação em formar homens ligados aos problemas do seu povo, da sua nação, como também de outros povos e de outras nações. A revolução não seria de fato a revolução almejada se não trouxesse modificações em todo o sistema social, o que, evidentemente, abarca um âmbito internacional.

Na prática o que Gramsci estava querendo dizer com a crítica que tecia a Stalin, por exemplo, era que não poderíamos pensar em intelectuais “nacionalistas” que se encontrassem absolutamente descolados de uma perspectiva internacional. Mas destaca: “nacional é diferente de nacionalista” (GRAMSCI, 2007, p.284). Nacionalista se atém as particularidades de seu país.

Na sua ótica, se almejavamos edificar uma nova ordem, um novo sistema político e social regente no mundo – inclusive porque essa era a condição para que esse novo sistema realmente existisse no âmbito desejado - não bastava uma Itália ou uma Rússia mais igualitária, o alvo era um mundo não mais pautado na desigualdade social.

2.3.1 RAZÕES PARA UM COSMOPOLITISMO ITALIANO

Gramsci ao longo dos cadernos de miscelâneas, principalmente, apresenta algumas razões para essa característica cosmopolita dos intelectuais italianos. Uma delas seria o caráter fragmentário do território nacional, antes da unificação em um país único e da consequente diplomacia, como esclarece citando Renaud Przewdziecki:

A falta de uma pátria unitária, de uma dinastia única, criava entre os intelectuais um estado de espírito *independente*, por isso cada um que fosse munido de capacidade política e diplomática, as considerava como um talento pessoal que poderia por, segundo seu interesse, a serviço de qualquer causa, ao mesmo modo que *os capitães de ventura* dispunham das suas espadas. A diplomacia considerada como uma profissão livre criava assim, nos séculos XVII e XVIII, o tipo do diplomático sem pátria, de qual o exemplo mais clássico é provavelmente o cardinal de Mazzarino. (PRZEZDZIECKI, 1930 *apud* GRAMSCI, 2007, p.903).

A disposição territorial da Itália na época favorecia a perpetuação de intelectuais que não se detinham as questões propriamente de sua terra natal, mas as de caráter universal. Além disso, a diplomacia:

[...] encontrou um terreno natural para nascer e se desenvolver:
1) velha cultura; 2) fracionamento “estatal” que dava lugar a conflitos e lutas políticas e comerciais e por isso favorecia o desenvolvimento da capacidade diplomática. (GRAMSCI, 2007, p.903).

Gramsci também entende que o cosmopolitismo acompanha a história de constituição de intelectuais italianos, por uma série de outros fatos históricos que remontam desde a

organização do Império Romano. Gramsci atribui a César a mudança da condição da posição social dos intelectuais em Roma, da república ao império. No *Quaderno 19* de sua obra carcerária apresenta:

Não parece que seja compreendido que o próprio Cesar e Augusto na realidade modificam radicalmente a posição relativa de Roma e da península no equilíbrio do mundo clássico, tirando da Itália a hegemonia “territorial” e transferindo a função hegemônica a uma classe “imperial”, isto é, supnacional. [...] Esse nexo histórico é da máxima importância para a história da península e de Roma, porque é o início do processo de “desnacionalização” dessas regiões que passariam a ser um “terreno cosmopolítico”. (GRAMSCI, 2007, p.1960).

César, no Antigo Império Romano pretendeu criar uma categoria permanente com os intelectuais que já habitavam Roma, pois entendia que sem isso não conseguiria criar uma organização cultural. Para isso, concedeu cidadania aos mestres em artes liberais e aos médicos. Além disso, César ansiava por atrair para Roma os melhores intelectuais de todo o Império Romano:

promovendo uma centralização de grande amplitude. Assim origina-se a categoria intelectuais “imperiais” em Roma, que continuará no clero católico e deixará tantos traços em toda a história dos intelectuais italianos, com sua característica de “cosmopolitismo” até o século XVIII. (GRAMSCI, 2007, p.954).

Além disso, Gramsci relata a influência do direito canônico:

O desenvolvimento do direito canônico e a importância que ele assume na economia jurídica das novas formações estatais, a formação da mentalidade imperial, medieval cosmopolita, o desenvolvimento do direito romano adaptado e interpretado pelas novas formas de vida – tudo isso dá lugar ao nascimento e à estratificação dos intelectuais italianos cosmopolitas (GRAMSCI, 2007, p.367).

Nesse trecho evidenciam-se outros fatores que agregados determinam a predominância do cosmopolitismo entre os intelectuais italianos.

Gramsci cita Rostagni²⁶ ao expor o caráter cosmopolita da literatura italiana, segundo esse autor, a literatura latina teria surgido a partir das guerras púnicas²⁷ como consequência da

²⁶ Augusto Rostagni (1892- 1961) foi um filólogo clássico italiano. Escreveu, dentre outros assuntos, sobre a história da literatura latina e sobre Aristóteles. AA.VV., **Letteratura italiana**. I critici, vol. IV, Milano, Marzorati, 1987, p. 2563-2589. Disponível em: < <http://www.classicitaliani.it/>>. Acesso em: 5 mar.2010.

²⁷ Três guerras ocorridas pela hegemonia do Mar Mediterrâneo entre a Roma e Cartago, no período entre 264 a. C. e 146 a. C. Ao fim das três guerras Roma conseguiu o domínio do comércio, na parte ocidental do Mar Mediterrâneo, e Cartago ficou completamente destruída e os sobreviventes foram escravizados, o que ocasionou o desemprego da plebe. Essas guerras receberam essa denominação de “púnicas”, pois esse era o modo como os

unificação italiana, apesar desse período não ter sido muito expressivo para a literatura, Gramsci afirma que:

[...] a literatura latina floresce após César, com o Império, isto é, precisamente quando a função da Itália torna-se cosmopolita, quando não mais se coloca o problema da relação entre Roma e a Itália, mas entre Roma-Itália e o Império. (GRAMSCI, 2007, p.1935).

Ainda sobre essa questão:

O passado, a literatura incluída, é visto como elemento de cultura escolástica, não como elemento de vida: isto significa que o sentimento nacional é recente, justamente não se quer dizer que isso é uma vida de formação, enquanto a literatura na Itália nunca foi um fato nacional, mas de caráter “cosmopolítico”. (GRAMSCI, 2007, p. 697).

A partir da análise desses acontecimentos desde a época do império Romano, é possível entender porque a dimensão cosmopolita atingiu tamanha proporção, pois, como afirma Gramsci, “não se pode falar de nacional sem territorial” (GRAMSCI, 2007, p.1936). A importância da questão territorial não passou de jurídico-militar, não foi, além disso, não chegou a uma dimensão “ético-passional” (GRAMSCI, 2007, p.1936).

Por todo esse entrelaçamento histórico é que Gramsci afirma que a pesquisa sobre a formação histórica dos intelectuais italianos inevitavelmente remonta a época do império Romano.

Na Itália se verifica o fenômeno, mais ou menos intenso segundo os tempos, da função cosmopolita dos intelectuais italianos da península. Acenarão as diferenças que saltam imediatamente aos olhos no desenvolvimento dos intelectuais em toda uma série de países, ao menos os mais notáveis, com a advertência que essas observações deverão ser controladas e aprofundadas (por outro lado, todas essas questões devem ser consideradas simplesmente como despontamentos e motivos para a memória, que devem ser controlados e aprofundados): Para a Itália o fato central é propriamente a função internacional e cosmopolita dos seus intelectuais que é a causa do efeito do estado de desagregação no qual permanece a península depois da queda do Império Romano até 1870. (GRAMSCI, 2007, p.1524).

A presença de Roma na Itália fez com que as classes cultas dos territórios imperiais se aproximassem. Os dirigentes passaram a ser cada vez mais imperiais e cada vez menos latinos, tornaram-se cosmopolitas, “cidadãos do mundo”.

“O cosmopolitismo italiano não pode não tornar-se internacionalismo. [...] O povo italiano é aquele que ‘nacionalmente’ é mais interessado no internacionalismo”. (GRAMSCI, 2007, p.1190). Dessa maneira, ocorre, um desequilíbrio na composição da população italiana, no que se refere ao caráter propriamente nacional. O desenvolvimento das classes intelectuais que atuam na Itália ocorre de modo unitário, mas não puramente nacional, visto que essas classes não se restringem a atuar no território italiano.

Gramsci não oferece elementos que podem auxiliar numa pesquisa mais acurada sobre todos os fatores influentes na constituição histórica dos intelectuais italianos. É com essa preocupação que sinaliza que a questão do direito romano merece grande atenção nesse estudo, uma vez que seu renascimento relacionou-se, de alguma forma, ao surgimento de um novo grupo social com determinada visão sobre a vigência das leis e a organização social.

Outro período que deveria ser estudado com afinco seria o de 1750-1850, que também é marcado pelo desenvolvimento de um novo grupo burguês, o qual que acarretará o *Risorgimento*.

Ele também considerava importante compreender a função histórica das Comunas²⁸ assim como da primeira burguesia, que teve um papel essencial nesse processo de desagregação de uma unidade italiana. Esse emergir burguês foi afetado pelas invasões estrangeiras. Na visão de Gramsci, um ponto chave é o já apontado caráter internacional dos intelectuais italianos, como podemos verificar no seguinte trecho do *Quaderno 5*:

O problema é muito interessante do ponto de vista do materialismo histórico e me parece que pode relacionar-se com aquele da função internacional dos intelectuais italianos. (GRAMSCI, 2007, p.568).

Na continuidade desse trecho, Gramsci questiona a posição dos núcleos burgueses italianos comparando com a posição dos estados absolutistas na conquista da América, e afirma que a explicação deve ser buscada na própria Itália, e não em acontecimentos envolvendo estrangeiros, como a invasão turca.

Relacionado a toda essa questão, Gramsci circunda o problema de persistência de intelectuais cosmopolitas na Itália, apesar do crescimento da burguesia daquele período ter

²⁸ “Associação juramentada dos habitantes de uma cidade para fazer frente ao senhor local, laico ou eclesiástico. Expressão das transformações econômicas (comércio em expansão) e sociais (fortalecimento da burguesia) que ocorriam desde o século XI, as comunas de um lado negavam o mundo feudo-clerical, mas de outro estavam perfeitamente inseridas nele.” JÚNIOR, Hilário Franco. **Idade Média: nascimento do Ocidente**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

Atualmente, o termo é utilizado para referir-se a uma unidade de organização territorial. Na Itália é equivalente ao que denominamos de município no Brasil.

criado intelectuais ligados as comunas, porém sem a assimilação dos intelectuais tradicionais.

Em suas palavras:

É este o problema que deve ser relacionado com aquele dos intelectuais: os núcleos burgueses italianos, de caráter comunal, tiveram condições de elaborar uma categoria própria de intelectuais imediatos, mas não de assimilar as categorias tradicionais de intelectuais (especialmente o clero), as quais, pelo contrário, mantiveram e acresceram seu caráter cosmopolita. Enquanto isso, os grupos burgueses não italianos, através do Estado absolutista, alcançaram esta finalidade muito facilmente, pois absorveram os próprios intelectuais italianos. (GRAMSCI, 2007, p.569).

Ao abordar a questão dos intelectuais italianos, Gramsci trata um pouco da história dos intelectuais desde a Roma antiga até a sua época. Durante a sua análise sobre o Renascimento, momento de um movimento progressivo no plano de alta cultura, Gramsci destaca o fato de, no plano da história italiana, ele ter sido regressivo, pois o problema desse movimento é que ele não chegava ao povo. Haveria, no parecer de Gramsci, um abismo entre o foco de preocupação desses intelectuais italianos e as preocupações do povo italiano. Por isso, a constituição de uma base sólida nacional de intelectuais seria, até aquele momento, muito difícil na Itália, diferentemente da França.

Gramsci afirma que uma pesquisa “molecular” sobre a formação de novos intelectuais burgueses italianos deveria passar pelos escritos italianos da Idade Média. Esse desenvolvimento foi muito importante para a criação das Comunas e também por isso merece destaque. Gramsci cita dois intelectuais que podem ser de grande valia nesse estudo: Foscolo e Manzoni²⁹.

Foscolo aprecia muito a retórica e o movimento literário e artístico do passado, já Manzoni apresentava outra tendência, mais burguesa, louvava o comércio em detrimento da poesia. Segundo Gramsci, esses dois autores podem indicar com propriedade os “tipos italianos” (GRAMSCI, 2007).

²⁹ Alessandro Francesco Tommaso Manzoni (1785-1873) foi um poeta e escritor italiano. Sua obra mais famosa foi “*I promessi sposi*”, que apresenta grande importância para a constituição da língua italiana após a unificação do país, visto que ainda não existia uma língua nacional. Em 1860 tornou-se senador do Reino e em 1862 participou da Comissão para a unificação da língua italiana. Seis anos depois apresentou o relatório “Sobre a unidade da língua e dos meios para difundi-la”. COLOGNESI, Pigi. A verdadeira aventura é aprender com os fatos. (Entrevista com Alessandro Manzoni). In: **Revista Passos Litterae Communionis**, Editora Sociedade Litterae Communionis, n. 90, jan-fev 2008. Disponível em:

<www.passos-cl.com.br/link.asp?cod=87&tipo=0>. Acesso em: 24 fev.2010.

Niccolò Ugo Foscolo (1778-1827) foi um poeta e escritor italiano. Escreveu “*Ultime lettere di Jacopo Ortis*”, obra epistolar de caráter biográfico. Foi um dos principais literários italianos do neoclassicismo e do primeiro romantismo. AAVV, **Dizionario biografico degli italiani: esempi di biografie**. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, stampa 1961.

Gramsci considera curioso o fato de não existir um livro produzido por um italiano que aborde a questão do Renascimento, e considera essa questão como mais uma causa e efeito da função internacional dos intelectuais italianos. Afirma:

Ao que me parece, o Renascimento é a fase culminante moderna da “função internacional dos intelectuais italianos”, e que, por isso, não teve correspondência na consciência nacional, que foi e continua a ser dominada pela Contrarreforma. O Renascimento é vivo (nas consciências) onde criou novas correntes de cultura e vida, onde operou em profundidade, não onde foi sufocado sem que restasse outro resíduo além do retórico e verbal e onde se tornou, portanto, objeto de “mera erudição”, isto é, de curiosidade extrínseca. (GRAMSCI, 2007, p. 401).

O Renascimento, portanto, não teve o espaço que poderia ter tido e não culminou em um movimento que incitasse intelectuais nacionais populares, justamente por não estar ligado ao cotidiano e ao povo e, portanto, não ter se constituído em uma manifestação nacional popular.

Gramsci cita Botero³⁰ como um exemplo de intelectual cosmopolita italiano, pois ele não apresentava um caráter nacional, falava da Itália não como o país de origem, mas como qualquer outro país, e não se interessava pelos problemas políticos italianos.(GRAMSCI, 2007).

Ao falar do cosmopolitismo italiano, Gramsci disserta sobre a pátria de Cristovão Colombo questionando-se da razão de ele não estar ligado a um estado italiano e, ao mesmo tempo, respondendo e afirmando que:

A questão, a meu ver, deveria ser definida historicamente, estabelecendo-se que a Itália desempenhou, durante muitos séculos, uma função internacional-européia. Os intelectuais e os especialistas italianos eram cosmopolitas e não italianos, não nacionais. Homens de Estado, capitães, almirantes, cientistas, navegadores italianos não tinham um caráter nacional, mas cosmopolita. Não sei porque este fato deva diminuir sua grandeza ou minimizar a história italiana, que foi aquilo que foi e não a fantasia dos poetas ou a retórica dos declamadores: ter uma função européia, eis a característica do “gênio italiano”, do século XV à Revolução Francesa. (GRAMSCI, 2007, p.360).

³⁰ Giovanni Botero (1544- 1617) foi um escritor político italiano. “Atento leitor de Maquiavel e de J. Bodin, expôs suas ideias políticas, depois de um primeiro esboço (*De regia sapientia*, 1583), na sua obra mais famosa *Della ragion di Stato*, em 10 livros (1589), procurando nessa afirmar a supremacia de valores éticos e religiosos sobre instâncias utilitárias da política, que, todavia, terminava por reconhecer como de fato operando na práxis, deixando assim os valores éticos sobre o plano de uma pura exigência teórica. A grande riqueza da obra, mais que a instalação doutrinal, está ligada a expressão rica e sistemática dos problemas relativos ao nascimento do estado moderno[...]”. AAVV, **Dizionario biografico degli italiani: esempi di biografie**. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, stampa 1961.

Nessa reflexão, Gramsci também mobiliza a relação entre indivíduo e nação, como no caso de Cristovão Colombo; ou seja, debruça-se sobre em que medida um feito pode ser considerado individual ou nacional e chega à conclusão de que é possível a delimitação de uma das duas formas, se for levada em consideração como aquele feito se processou. Desse modo, Gramsci delimita o “nacional”:

Se pode então chamar de “nacional” o indivíduo que é consequência da realidade concreta nacional e que inicia uma fase determinada da operosidade prática ou teórica nacional. Seria preciso, além disso, ressaltar que uma nova descoberta que permanece como algo inerte não é um valor: a “originalidade” consiste tanto no “descobrir” quanto no “aprofundar” e no “desenvolver” e no “socializar”, isto é no transformar em elemento de civilidade universal: mas precisamente nestes campos se manifesta a energia nacional, que é coletiva, que é o conjunto das relações internas de uma nação. (GRAMSCI, 2007, p.744).

Assim, se a realização em questão estava atrelada a uma organização de cultura nacional, ou se teve aplicação, aprofundamento nessa organização nacional, então se pode dizer que não é um resultado puramente individual, mas nacional. Mas, se aquela descoberta está ligada a um desenvolvimento anterior cultural que se deu em outra nação ou foi meramente casual, então se pode pensar em um feito individual.

2.3.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A LÍNGUA E O HUMANISMO NO COSMOPOLITISMO INTELECTUAL ITALIANO

Outra razão para essa característica de cosmópole italiana seria o fato de a sede do papado estar localizado na Itália, e do uso do latim como código escrito no meio intelectual, por um longo período.

A questão da língua não é para Gramsci de menor significância nesse processo de formação de intelectuais na Itália, pois o autor a compreendia como um elemento da cultura e, conseqüentemente, de história. Tratava-se, portanto, de uma manifestação de nacionalidade e popularidade e o seu estudo não pode ser renegado, nem encarado como algo meramente erudito. (GRAMSCI, 2007).

Existia uma forte segregação entre povo e intelectual. O povo não dominava a língua latina clássica, que era a variante de registro escrito, e por isso não tinha compreensão dos textos e discussões religiosas; ou seja, eles até viam e sentiam os rituais religiosos, mas não

tinham condições de participar efetivamente, de acompanhar esses desenvolvimentos ideológicos, já que não eram intelectuais.

A língua, portanto, tinha total relação com o caráter cosmopolita dos intelectuais italianos e, mais do que isso, com a carência de intelectuais de caráter “nacional popular”.

Gramsci também destina alguma atenção ao humanismo, que aponta como um “fato essencialmente italiano” (GRAMSCI, 2007, p. 905).

Alguns intelectuais nesse período preferem utilizar a língua vulgar, ao invés do latim e, mais do que isso, rompem com a ideia que se tem de culto, adotam uma nova posição, dando outro valor a “língua plebéia”, fato significativo para o processo e desenvolvimento intelectual da época.

Gramsci aponta Guido Cavalcanti como o maior desses intelectuais. Dante Alighieri também é um dos intelectuais que utiliza a língua vulgar.

Entende ainda que é possível destacar duas correntes principais nesse desenvolvimento: uma delas mais literária, com Alberti no centro e que tem toda atenção voltada para uma dimensão do indivíduo, do “particular”, não vê a sociedade política em sentido mais ampliado, não se identificam como membros também do Estado. Essa corrente no que se refere às questões intelectuais confia na Igreja, que detém uma hegemonia intelectual e também política e, por isso, é vista como um centro federal. (GRAMSCI, 2007). A outra corrente tem como cerne Maquiavel e tem Dante Alighieri como membro. Tem visão oposta sobre a igreja e acredita que ela precisa ter seu poder e atividades limitados.

Mais uma vez verificamos o peso que a língua exerce nessa história dos intelectuais. A igreja possuía grande influência na separação entre povo e cultura com o retorno do latim, como já foi mencionado. Por sua vez, o uso de idiomas vulgares acarreta um novo vigor a cultura comunal e, de alguma maneira, a heresia. É por isso que Gramsci afirma, citando Toffanin³¹, que o humanismo não chega com a mesma vitalidade na Reforma. A heresia ganha terreno.

Ao mesmo tempo, Gramsci dirige uma crítica a Toffanin, pois acredita que ele desconsidera os fatos econômicos e políticos que ocorriam na Itália naquele momento e se restringe ao campo cultural-literário em sua análise sobre o humanismo.

Gramsci julga não ser possível desagregar a esfera política e econômica, as circunstâncias históricas do humanismo. Em sua leitura, o humanismo foi aquilo que as

³¹ Giuseppe Toffanin (1891-1980) foi professor, crítico de arte e escritor. Publicou diversas obras e, dentre os temas que se dedicou, a questão do humanismo no renascimento recebeu maior destaque. AAVV, **Dizionario biografico degli italiani: esempie di biografie**. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, stampa, 1961 (Roma: Craia).

demais esferas da sociedade estavam sendo, se foi um movimento reacionário era porque a sociedade estava envolvida em um processo reacionário. E aponta acontecimentos econômicos e políticos para ilustrar sua visão, como, por exemplo, a mudança dos burgueses, que se tornaram proprietários rurais. (GRAMSCI, 2007).

2.3.3 A QUESTÃO RELIGIOSA E O COSMOPOLITISMO

Um fato histórico de direta relação na formação e consolidação de intelectuais foi a Contrarreforma. Gramsci afirma que “a Contrarreforma sufoca o desenvolvimento intelectual” (GRAMSCI, 2007, p. 614).

A exata influência da Contrarreforma é difícil de ser mensurada, tamanha ela foi direta ou indiretamente. Gramsci relaciona a ação da Contrarreforma ao desenvolvimento da ciência na Itália, enfatizando como ela atravancou o desenvolvimento científico italiano, como, por exemplo, as perseguições a Galileu e a Giordano Bruno elucidam. Gramsci considera que:

A Igreja teria contribuído para a desnacionalização dos intelectuais italianos de duas maneiras: positivamente, como organismo universal que preparava pessoal para todo o mundo católico; e negativamente, obrigando a emigração daqueles intelectuais que não queriam se submeter à disciplina contrarreformista. (GRAMSCI, 2007, p. 809).

Gramsci sinaliza para a grande relevância que teria um estudo sobre a relação entre o clero e os intelectuais, sobre a função da religião no desenvolvimento histórico e intelectual dos homens.

O *Risorgimento* italiano também teve profunda relação com a igreja e com os intelectuais.

Risorgimento, que em italiano significa “ressurreição”, foi como ficou conhecido o movimento histórico do processo de unificação italiana ocorrido entre 1815 e 1870. Antes disso a Itália era constituída por inúmeros estados submissos a potências estrangeiras.

[...] O termo “Risorgimento” no sentido mais estritamente nacional e político, acompanhado de outras expressões de “Riscossa nazionale” (“revanche nacional”) e “riscatto nazionale” (resgate nacional): todos exprimem o conceito de retorno a um estado de coisa já existido no passado ou de (“represa”) ofensiva (“riscossa”) (“resgate”) das energias nacionais dispersas em torno a um núcleo militante e concentrado, ou de emancipação de um estado de servidão para retornar a primitiva autonomia (“riscatto”). (GRAMSCI, 2007, p.2306)

Gramsci afirma que na mesma medida que o *Risorgimento* teve sua origem com a disputa de poder entre Estado e Igreja também fez com que a Igreja, ansiando independência, ancorasse cada vez mais na Itália e nos italianos o seu pilar de sustentação. Isso explica porque por tanto tempo houve a exclusividade de papas italianos. A esse respeito, Gramsci ainda nos diz que essa oposição entre Igreja e Estado assume diferentes nuances e aspectos nos mais diversos períodos históricos, frisando que:

Esse fato tem uma certa importância no desenvolvimento intelectual nacional italiano e alguns poderiam também ver nisso a origem do Risorgimento. Ele certamente deveu-se a necessidade interna de defesa e desenvolvimento da Igreja e da sua independência diante as grandes monarquias estrangeiras européias, todavia a sua importância nos reflexos italianos não é por isso diminuída. (GRAMSCI, 2007, p.839).

Gramsci também afirma que na fase moderna, essa oposição entre Igreja e Estado se dá, principalmente, pela disputa hegemônica da educação popular. Dessa maneira, constitui-se em uma luta entre duas categorias de intelectuais, visando a subordinação do clero à direção do Estado, de tal modo que todas as organizações (ensino, juvenis e profissionais) estivessem subordinadas a essa classe dominante. (GRAMSCI, 2007).

No desenrolar desse argumento, Gramsci afirma que o movimento de nacionalização da Igreja na Itália se dá de modo muito diferente do ocorrido na França com o galicanismo³², por exemplo. Ocorre de maneira impositiva e não propositiva.

Na Itália a Igreja se nacionaliza de modo “italiano”, porque deve ao mesmo tempo permanecer universal: entretanto nacionaliza seu pessoal dirigente e este vê cada vez mais o aspecto nacional da função histórica da Itália como sede do papado. (GRAMSCI, 2007, p.840).

Essa relação que Gramsci estabelece ressalta a percepção de que, no desenvolvimento de uma classe nacional, a mesma importância que a dimensão econômica exerce também o faz os terrenos ideológicos, jurídicos, intelectuais, religiosos, filosóficos, justamente porque não é possível segregar uma esfera da outra. Não existe desenvolvimento econômico sem o desenvolvimento de outros fatores, de modo concomitante e determinante.

³² Denominação dada a tendência separatista da igreja católica francesa da Santa Sé em Roma. Recebeu esse nome porque no passado a França se chamava Gália. O galicanismo desenvolveu-se como a afirmação do poder real sobre o poder papal.

“O termo enfeixava as várias teorias de Estado desenvolvidas na França com relação à Igreja Católica, assim como com o papado. Nestas teorias derrubavam-se antigas pretensões teocráticas papistas da Idade Média”. NASSIF, Douglas. Uma análise do catolicismo brasileiro no segundo império. **Revista Caminhando**. São Paulo: Editora Metodista, v. 13, n.21, p.87-96, jan- mai 2008.

2.4 A FORMAÇÃO DO CARÁTER NACIONAL DOS INTELLECTUAIS ITALIANOS E O TRANSFORMISMO

A formação do caráter nacional dos intelectuais italianos não ocorreu de modo automático, após o declínio do cosmopolitismo dominante, por muitos anos, nos intelectuais dessa nação. Ou seja, não foi porque os intelectuais italianos deixaram de ter o cosmopolitismo como marca maior que passaram, imediatamente, a se interessar pelas questões nacionais e a assumir um caráter nacional popular. Alguns fatos e personagens contribuíram para o início desse processo, mas não é possível delimitar o exato momento ou a figura responsável por essa mudança de predomínio de uma categoria de intelectual sobre outra.

Gramsci aponta Gioberti³³ como uma figura crucial na formação do caráter nacional moderno dos intelectuais italianos, papel desempenhado também, em alguma medida, por Foscolo. O autor sardo afirma que Gioberti teria resolvido a questão do problema nacional-popular “como conciliação de conservação e inovação” (GRAMSCI, 2007, p.959) e que essa solução teria sido alargada para outros problemas consequentes como, por exemplo, a literatura nacional-popular. Com o posicionamento de Gioberti, nessa esfera nacional, outras manifestações da mesma dimensão passam a acontecer.

Com relação ao movimento socialista desse momento, Gramsci aponta uma diferença marcante entre o movimento italiano e o de outros países. A grande distinção estaria no fato de que, nos outros países, o fenômeno do transformismo ocorreu com alguns sujeitos do movimento, ou seja, desenrolou-se de maneira personalista, alguns indivíduos foram cooptados e passaram a compor a ala dirigente do grupo que detinha o poder. Na Itália, o que aconteceu é que não foram sujeitos isolados que foram cooptados, e sim grupos intelectuais inteiros. E a razão para isso é, assim, descrita por Gramsci:

Me parece que a causa italiana deve ser buscada nisto: na escassa aderência, na Itália, entre as classes altas e o povo; na luta das gerações, os jovens se aproximam do povo; nas crises de mudança, tais jovens retornam à sua classe (foi o que ocorreu com os sindicalistas-nacionalistas e com os fascistas). (GRAMSCI, 2007, p. 396).

³³ Vincenzo Gioberti (1801-1852) foi um filósofo e político italiano. Sua obra teve expressiva importância na história do “*Risorgimento* italiano”.

Gioberti acreditava que a Itália possuía todas as condições para o avançar do seu “*Risorgimento*”, sem ter a necessidade de intervenções externas. GIOBERTI, V. **Del rinnovamento civile d'Italia**. A spese di Giuseppe Bocca. Parigi e Torino, 1851.

O fenômeno do transformismo ganhou outro viés na Itália e isso não ocorreu ao acaso, aliás, como Gramsci sempre nos apresenta, não existe nenhum fato que não seja fruto de um contexto histórico e, nesse caso, a desagregação entre ideologia, força de classe, governo, burguesia.

A burguesia não consegue educar os seus jovens (luta de geração): os jovens deixam-se atrair culturalmente pelos operários, e chegam mesmo a se tornar – ou buscam fazê-lo – seus líderes (desejo “inconsciente” de realizarem a hegemonia de sua própria classe sobre o povo), mas – nas crises históricas retornam às origens. (GRAMSCI, 2007, p. 396-397).

Essa passagem demonstra a preocupação que Gramsci tinha também com a questão da formação dos jovens, visto que ela é sempre um encargo da geração anterior. Isso significa conflitos, divergências de gostos e de interesses. A questão maior é quando essas divergências não são superficiais. Quando ocorre uma discordância na esfera política e moral, a dirigência da velha direção é perdida e os jovens passam a ser guiados pela antiga geração de outra classe. Isso significa que, ainda assim, há a primazia da geração anterior sobre os jovens, mas o grupo que exerce essa influência passa a ser outro.

O problema maior estaria na verificação de rebelião aguda nesses jovens que, então, tornam-se suscetíveis aos interesses e cooptação de outras classes. Nesse ponto insere-se, de maneira determinante, a ação dos intelectuais - sujeitos capazes de organizarem e mobilizarem outros sujeitos para as ações e interesses que defendem. O grande desafio estaria em promulgar ações voltadas aos interesses da classe trabalhadora.

2.5 A COMPLEXIDADE DA ATUAÇÃO DOS INTELECTUAIS

Quando Gramsci fala da necessidade de uma Reforma Intelectual e moral não está se referindo a reforma defendida por Proudhon³⁴. A reforma intelectual e moral pleiteada por

³⁴ Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) foi um filósofo e anarquista francês. É considerado um dos maiores expoentes anarquistas. Influenciou e teve influência de Karl Marx. A obra “A miséria da filosofia” de Marx, por exemplo, nasceu em resposta a obra “A Filosofia da miséria” de Proudhon. DUROZOI, Gérard; RUSSEL, André. **Dicionário de filosofia**. São Paulo, Campinas: Papyrus, 5ª.ed.,2005.

Proudhon defendia a “autogestão” como a forma ideal de organização da sociedade. Segundo Motta: “Proudhon nunca empregou o termo autogestão, que é um termo recente; todavia, ele empregou seu conteúdo, não restringindo o sentido de uma sociedade autônoma à simples administração de uma empresa pelo seu pessoal. Ele deu, pela primeira vez, à sua concepção, o significado de um conjunto social de grupos autônomos, associados tanto nas suas funções econômicas de produção quanto nas funções políticas. A sociedade

Proudhon teria a ajuda do clero. Embora pareça que, de fato, ele buscasse uma reforma intelectual e moral no sentido laico, não via outra maneira dela ser concretizada sem o apoio do clero. Gramsci não pretendia pautar qualquer tipo de parceria com a igreja, embora julgasse que a sua concepção de mundo exercesse um grande poder sobre as pessoas.

O grande desafio para a disseminação de outra forma de ver, sentir e agir sobre o mundo ficaria a cargo principalmente dos intelectuais - sujeitos determinantes no processo de veiculação ideológica e ação. Por isso, era importante compreender como se constituiu a influência exercida pelos intelectuais ao longo da história e esse ponto recebe a atenção de Gramsci justamente pela complexidade que possui.

Gramsci aborda a influência que os intelectuais de um país podem exercer em outro território nacional, mas sem vicissitude das ligações nacionais e estatais de origem, sendo, na verdade, um braço da influência política do país originário desses intelectuais. As colonizações de outros territórios, como o Brasil, são exemplos dessa influência. Gramsci ressalta que a influência histórica de uma nação não pode ser mensurada por nenhuma posição individual, mas pelo fato dessas posições expressarem, de modo consciente e orgânico, um bloco social de alguma nação.

Gramsci ressalta que o que aconteceu na Itália por séculos ilustra muito bem essa diferença entre “fenômenos” e “influência” no que se refere a esses aspectos intelectuais. A Itália foi berço “territorial” de “elementos dirigentes cosmopolitas” (GRAMSCI, 2007) – devido à maneira como estava organizada e o ímpeto expansionista do Império Romano- e manteve por tempos esse caráter, também pelo peso do catolicismo em seu território, pelo fato de uma alta cúpula católica ser italiana.

Outro aspecto destacado por Gramsci diz respeito aos intelectuais estrangeiros, que vão para a Itália. Essa atração que a Itália exerce sobre intelectuais de outros países pode ser vista sob dois âmbitos: ocorre a imigração por uma visão da Itália como “território-museu da história passada” (GRAMSCI, 2007, p.629) ou para estudo, contato direto e orientação com intelectuais italianos ainda em vida. Ele chama atenção especial ao segundo âmbito e expõe o questionamento que julga ser chave para uma pesquisa maior sobre o assunto: por que ocorre de em determinado momento os intelectuais italianos emigrarem e não de intelectuais estrangeiros imigrarem para a Itália? Para Gramsci:

autogestionária em Proudhon, é a sociedade organicamente autônoma, constituída de um feixe de autonomias de grupos se auto-administrando, cuja vida exige a coordenação, mas não a hierarquização”. MOTTA, F.C.P. **Burocracia e autogestão: a proposta de Proudhon**. São Paulo: Brasiliense, 1981, p.133.

Este ponto histórico é da máxima importância: os outros países adquirem consciência nacional e querem organizar uma cultura nacional, a cosmópole medieval entra em decadência, a Itália como território perde a sua função de centro internacional de cultura, não se nacionaliza por si, mas seus intelectuais continuam a desempenhar a função cosmopolita, afastando-se do território e agrupando-se no exterior. (GRAMSCI, 2007, p.629).

Dessa maneira, Gramsci demarca que a perda da função cosmopolita dos intelectuais italianos não significou a nacionalização intelectual dos mesmos, ou seja, os intelectuais italianos não passaram a ser nacionais-populares. Não houve um fortalecimento dos problemas e questões propriamente italianos, no centro das preocupações desses intelectuais. Ocorreu apenas uma dispersão e imigração de muitos desses sujeitos. Além disso, vale frisar que Gramsci demonstra como essa passagem de cosmopolita para nacional não é automática e natural, como se poderia supor. Não há uma linha limítrofe que separa essas duas condições, e sim uma série de condições e circunstâncias, movimentos históricos que precisam ser devidamente considerados e estudados.

Gramsci aponta que há indícios de coincidência entre o momento da perda da função cosmopolita dos intelectuais italianos e a emergência dos aventureiros do século XVIII; ou seja, quando a Itália deixa de fornecer técnicos à Europa abre espaço para a disseminação de outros indivíduos, “aventureiros” ou, como afirma Gramsci, “charlatões que exploram a tradição” (GRAMSCI, 2007, p. 383).

O fato é que, antes da Revolução Francesa, isto é, antes da constituição de uma burguesia nacional e do capitalismo entrar em cena, ocorria uma grande emigração de intelectuais italianos como técnicos e dirigentes, e estes trouxeram grandes contribuições para o enriquecimento de alguns Estados europeus. Porém, esse cenário se modificou, e não porque a emigração de italianos cessou, mas os sujeitos que passaram a emigrar foram os trabalhadores, justamente para trabalhar no exterior. Segundo Gramsci esse acontecimento deveu-se ao enfraquecimento da classe dirigente nacional que:

[...] não deu disciplina nacional ao povo, não o fez sair do municipalismo por uma unidade superior, não criou uma situação econômica que reabsorvesse as forças de trabalho emigradas, de modo que estes elementos se perderam, em grande parte, incorporando-se às nacionalidades estrangeiras em funções subalternas. (GRAMSCI, 2007, p.385).

Essa relação entre a emigração de elementos técnicos italianos em determinado período e dos trabalhadores depois está intimamente ligada à questão dos intelectuais e, por isso, é abordada nesse caderno por Gramsci, pois se esses fatos aconteceram é porque existiram circunstâncias políticas, históricas e sociais que possibilitaram isso.

Sobre essa questão da emigração de italianos, Gramsci se questiona a respeito de em que medida ela foi consequência de lutas internas de diferentes grupos comunais, em que medida foi fruto do exílio político. Essa indagação não é gratuita e não está descolada do sentido de seu estudo, pois denota a estreita ligação entre política e intelectuais inclusive, mais do que isso, entre política e vida em sociedade.

A Itália importou muitos sujeitos com os mais diferentes atributos e com efetiva ação em diversas áreas, foi responsável, por exemplo, pela emigração de pessoas que contribuíram muito para a organização de universidades em outros lugares da Europa, baseadas nos modelos de Pádua, Bolonha. (GRAMSCI, 2007).

As classes dirigentes de diversos países também ganharam a presença de italianos, e esses indivíduos foram também responsáveis por criar uma civilização nacional, o que não existia com a mesma consistência na Itália. A esse respeito nos fala Gramsci:

é esta emigração de elementos dirigentes que representa um fato histórico peculiar, correspondente à impossibilidade italiana de utilizar e unificar os seus cidadãos mais enérgicos e empreendedores. (GRAMSCI, 2007, p.1148).

Nesse trecho, lê-se, claramente, sobre os intelectuais. Os intelectuais são figuras centrais por exercerem a intermediação na esfera da sociedade civil e política. São os sujeitos de ação no campo ideológico e, exatamente por isso, apresentam uma dimensão formativa, que deve ser bem utilizada.

É nesse âmbito que se insere esse estudo sobre a história da formação de intelectuais em algumas nações, sobretudo, na Itália - dentro do rol de temas explorados nos cadernos do cárcere - visto que o conhecimento e a compreensão de como se deu a construção de intelectuais era um passo necessário para o entendimento de como esses sujeitos estão intrinsecamente ligados a trama de todas as relações sociais, políticas e históricas estabelecidas nas mais diversas sociedades.

Sobre essa veia cosmopolita, que marcou a constituição e a história dos intelectuais italianos, Gramsci salienta que essa foi a razão do enfraquecimento nacional e estatal italiano, visto que o desenvolvimento das capacidades deu-se em função de necessidades internacionais. Por isso, o processo de especialização de intelectuais nacionais seguiu caminhos “anormais”, já que esteve a serviço do equilíbrio de um ramo de atividades de comunidades estrangeiras, que visavam a integração desses sujeitos aos seus quadros, e não a serviço da sua nação de origem (GRAMSCI, 2007).

Mais uma vez, denota-se o espaço que a questão cosmopolita ocupou nas preocupações e no pensamento de Gramsci, pois, se os intelectuais eram peças-chaves na formação de sujeitos, bases para a edificação de um novo plano de ação, era imprescindível entender todas as vertentes cabíveis ao termo “intelectual”. E também, pensando no seu país de origem, compreender esse processo na Itália era indispensável e contribuiria para estudos de outras circunstâncias, de outras nações, não porque seria diretamente ou mesmo indiretamente aplicado, mas, exatamente, porque delimitava a inerência do tempo, território, espaço e circunstância, ou seja, da história para o alcance de um entendimento independente da nação em questão.

2.6 A ESPECIFICIDADE DO INTELECTUAL GRAMSCIANO

A concepção que Gramsci apresentava de intelectual não era a mesma de Julien Benda³⁵, que entendia o intelectual como um indivíduo que se utiliza das letras e estudo em busca da verdade e da justiça. Estudo que não pode ser de outro modo a não ser universalista, devendo ter como compromisso o desinteresse pelas circunstâncias, sendo, portanto, apartidário.

Segundo Boto:

O intelectual de Benda é aquele que jamais se alinha automaticamente a uma causa, seja para seguir o líder, seja para acatar o partido. Por ser assim, o intelectual se opõe ao culto do partidarismo político. O verdadeiro intelectual não se poderá confundir com o sujeito das circunstâncias; aquele que se vale do sentido de oportunidade e da fugacidade momentânea da glória. (BOTO, 2008-2009, p.162.)

Vista dessa maneira, a concepção de intelectual de Julien Benda poderia ser compreendida como análoga a ideia de intelectual cosmopolita de Gramsci, pois essa categoria era sim ligada mais às questões universais que locais. Porém, essa equiparação deixa de ser possível ao nos atermos ao fato de Benda negar a existência de outra maneira de

³⁵ Julien Benda (1857-1950) foi um escritor e filósofo francês “atacou o bergsonismo [...] destacando, sobretudo, que o fato de uma realidade ser ‘dinâmica’ não significa que os conceitos mediante os quais essa realidade é apreendida também devam sê-lo. A mobilidade da realidade não é a do conceito”. MORA, J. Ferrater. **Dicionário de filosofia**, Tomo I (A-D). São Paulo: Edições Loyola, 2000. Benda tornou-se celebrado com sua obra “A traição dos intelectuais”, de 1927.

intelectual, justamente porque o que caracteriza, na sua visão, um intelectual é esse caráter de busca da verdade, da justiça, mas sempre do ponto de vista universal, jamais particular.

Assim sendo, para Benda, se tirarmos do intelectual essa ação racional em prol do universal, o descaracterizamos. Benda diz que qualquer outro tipo de moção a atividade intelectual que não uma busca destituída de interesses de qualquer posição ou partido, seria uma traição.

Gramsci discordava propriamente dessa caracterização inerente que Benda atribui ao intelectual. Para ele, como já mencionado, “todos os homens são intelectuais”, embora nem todos exerçam essa função na sociedade e a função de que Gramsci trata seria justamente o caráter mobilizador no referente a questões práticas, exatamente o que não cabe na concepção de Benda.

Essa acepção de intelectual como sujeito de ação, mais do que de “divagação” e por isso mesmo, entendida como uma posição não-neutra remonta ao nascimento da “filosofia da práxis” e, portanto, a Marx, afinal, como nos diz Semeraro:

Mais do que elucubrações mentais, agora se fazia necessário conhecer o funcionamento da sociedade, descobrir os mecanismos de dominação encobertos pela ideologia dominante e os enfrentamentos das classes na disputa pelo poder. Com isso, os intelectuais não podiam se esconder atrás da neutralidade científica e ficar alheios às contradições do seu tempo. Eram impelidos a se definir nos conflitos da história e a tomar partido. (SEMERARO, 2006, p.374).

Na ótica de Julien Benda, o intelectual é um sujeito comprometido com questões de espírito, questões universais, sempre no anseio de se alcançar a verdade e a justiça e, por isso, não interessado e atrelado as questões práticas. Para Gramsci:

A função dos grandes intelectuais, se permanece intacta, encontra, porém um ambiente muito mais difícil para afirmar-se e desenvolver-se: o grande intelectual deve também atirar-se na vida prática, tornar-se um organizador dos aspectos práticos da cultura, se quiser continuar a dirigir; deve democratizar-se, ser mais atual: o homem do Renascimento não é mais possível no mundo moderno, quando da história participavam ativamente e diretamente massas humanas sempre maiores. (GRAMSCI, 2007, p.689).

Esse seria o ponto principal de divergência na concepção maior de intelectual gramsciana. Nela não caberia esse distanciamento das questões práticas, pelo contrário, o intelectual deveria estar ligado a ações cotidianas, aos problemas reais de seu lugar, de seu tempo. O intelectual que precisaria ganhar espaço na sociedade não poderia ser um sujeito apartidário, exatamente porque na concepção de Gramsci não é possível não tomar partido,

não é possível ficar em cima do muro, não há atividade neutra e posição descolada de uma visão e de um colocar-se no mundo. Portanto, na concepção gramsciana:

O erro do intelectual consiste (na crença) que se possa saber sem compreender e especialmente sem sentir e ser apaixonado (não só do saber em si, mas pelo objeto do saber) isto é que o intelectual possa ser tal (e não um puro pedante) se distinto e distante do povo-nação, isto é sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e depois explicando-as e justificando-as na determinada situação histórica, e conectando-as dialeticamente as leis da história, a uma superior concepção do mundo, cientificamente e coerentemente elaborada, o “saber”; não se faz política-história sem qualquer paixão, isto é sem essa conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação. (GRAMSCI, 2007, p.1505).

Gramsci não admitia a indiferença e esse novo homem que precisava florescer na sociedade, para possibilitar a construção da hegemonia popular, o homem novo, seria o intelectual orgânico. Obviamente ligado a uma classe, mas não a qualquer classe, absolutamente “interessado” nos problemas reais da classe trabalhadora, de seu local de origem, de seu tempo, nos problemas políticos do sistema que mantinha uma ordem social que deveria ser deposta. Mas não de qualquer forma, não a força, não sem muito trabalho e empenho, não sem educação, não sem uma “reforma intelectual e moral” dos homens, primeiro requisito para uma construção gradual e lenta dos pilares de outro tempo e, quem sabe, da tão almejada outra ordem social.

Por isso, a acepção de intelectual orgânico gramsciana ganhou tanta importância dentre os “tipos” de intelectuais que identificou, pois esses sujeitos seriam os mais conectados as causas de sua classe e as necessidades históricas de mobilização e ação.

Para Semeraro, esses sujeitos:

Conscientes de seus vínculos de classe, manifestam sua atividade intelectual de diversas formas: no trabalho, como técnicos e especialistas dos conhecimentos mais avançados; no interior da sociedade civil, para construir o consenso em torno do projeto da classe que defendem; na sociedade política, para garantir as funções jurídico-administrativas e a manutenção do poder de seu grupo social (SEMERARO, 2006, p.378).

Esse intelectual por emergir não poderia ser indiferente: teria que considerar o particular, agir efetivamente e não restringir sua atuação ao “plano das ideias”. Não é que a dimensão universal seria esquecida ou renegada, mas não seria o motor primeiro de propulsão desse intelectual. O particular ganharia terreno porque era absolutamente indispensável na ação de um sujeito voltado a ser verdadeiramente atuante na construção de um novo tempo.

Gramsci entendia que não era possível encarcerar “intelectual” em uma única forma, a definição que ele apresentava era uma definição abrangente e, por isso, inovadora, que entendia a existência de diferentes graus de intelectual e enxergava todos os sujeitos como intelectuais, ao menos, em potência.

Segundo Semeraro, Gramsci:

Em seus escritos, além de uma ampla gama de tipos de intelectuais (urbanos, industriais, rurais, burocráticos, acadêmicos, técnicos, profissionais, pequenos, intermediários, grandes, coletivos, democráticos etc.), encontra-se uma interpretação original das suas funções. Gramsci, de fato rompe com o lugar comum que entendia os intelectuais como um grupo em si, solto no ar [...] (SEMERARO, 2006, p.376).

Não é que Gramsci considerasse um erro a posição de cosmopolita. Apenas não julgava que a atividade intelectual se limitasse a essa postura e, mais do que isso, acreditava que não se deveria limitar a essa atuação para não ter diminuído o vasto papel que apresenta a figura do intelectual na sociedade.

Gramsci não entendia que o intelectual teria como único instrumento a escrita, nem a oratória em locais de glorificação e culto a declamação de sujeitos de prestígio, mas quaisquer meios de contato com outros indivíduos e, nesse caso sim, a fala e talvez a escrita fossem seus grandes instrumentos, mas não em palcos e palanques, nem em teses e livros e sim no contato diário com os vizinhos, os alunos, os filhos, os amigos, os colegas de trabalho, de associação de bairro, de sindicato, do clube. Gramsci desloca o “glamour” da posição e atuação do intelectual para colocá-lo mais próximo dos demais homens e da realidade. O intelectual não é o sujeito que simplesmente pensa, mas que por pensar, faz, tem na ação - e não no discurso - sua marca maior.

2.7 O PAPEL DOS INTELECTUAIS E A RELAÇÃO COM A FILOSOFIA

Gramsci no *Quaderno 8* aponta para a necessidade de compreendermos historicamente o termo “filósofos”, que poderia na época em que escrevia ser traduzido como “intelectuais”, assim, quando Platão diz que “desejava uma ‘república de filósofos’” (GRAMSCI, 2007, p. 953) estava se referindo ao tipo de intelectuais de seu tempo:

[...] “grandes intelectuais” que eram por outro lado o tipo de intelectual do seu tempo, além de dar importância ao conteúdo específico da intelectualidade, que poderia concretamente chamar-se de “religiosidade”: os intelectuais do governo eram aqueles intelectuais determinados mais próximos da religião, isto é, cuja atividade tinha um caráter de religiosidade, entenda no sentido geral da época e no sentido especial de Platão – e, por isso, atividade de certo modo “social”, de elevação e educação [...]. (GRAMSCI, 2007, p.953-954).

Gramsci nos diz que a repulsa que Platão tinha pelos “artistas” devia-se ao fato desses serem envolvidos em atividades que tenderiam ao particular e não a uma dimensão social.

Desse modo, evidencia-se a razão de Gramsci ter dito que esses sujeitos poderiam ser vistos como os intelectuais de seu tempo, justamente pela função social que exerciam. O termo “religiosidade” empregado para conceituar esses filósofos nada mais significa que a determinação do caráter de influência na maneira de “ser, agir e pensar” (FERREIRA, 1986) das pessoas, tendo, portanto, um papel fundamental na construção da hegemonia.

Essas ponderações só legitimam a condição *sine qua non* que os intelectuais exercem sobre a construção da hegemonia, ou melhor, da indispensabilidade da emergência de intelectuais ligados a classe trabalhadora, sem a perda da dimensão internacional para a constituição da “argamassa” capaz de solidificar a hegemonia da classe subordinada à ala dominante e regente. Esse elemento constitutivo seria o maior requisito para a elevação da classe trabalhadora a outro patamar na esfera social, mas não como simples troca de andar na estratificação social, “supõe a capacidade de transformar os interesses corporativos em interesses solidários que permitam a criação de um bloco histórico que, em cada momento, exerce a sua hegemonia na sociedade”. (LUCIO-VILLEGAS, 2007, p.47).

O ansiado não era uma mobilidade social e sim uma transformação que dissolvesse essa estratificação social.

Exatamente por isso, é inegável como os intelectuais, para Gramsci, estão diretamente relacionados ao seu projeto maior no que se refere a educação, a “reforma intelectual e moral” que pleiteava.

Não é possível se falar de intelectual em Gramsci, sem tratar de educação, porque não cabe na definição de intelectual gramsciano o descolamento da perspectiva educativa, esse é um caráter inerente e a razão de ser do intelectual, ao passo, que se constitui em um meio de formação do mesmo. A tomada de consciência seria o maior objetivo e, ao mesmo tempo, o pré-requisito para a ação do intelectual.

2.8 PARTIDO: INTELECTUAL COLETIVO

Inspirado na obra “O príncipe” de Maquiavel, Gramsci pretendia desenvolver um dedicado estudo sobre a questão do partido, mas não de qualquer tipo de organização partidária, e sim de um partido revolucionário moderno, o qual chamava “moderno príncipe”, em alusão a célebre obra já referida. E a palavra “moderno” não era empregada gratuitamente. Destinava-se a marcar a diferença que a figura do príncipe tinha e teria nessa nova acepção.

Segundo Gruppi:

O partido, para Gramsci, é o Príncipe moderno. Ele se reporta a Maquiavel e, situando-o historicamente, vê nele o teórico do Estado unitário moderno; o pensador que reflete sobre a experiência do Estado unitário monárquico francês, espanhol, inglês, e indica essa experiência à Itália como sendo o caminho para superar a crise que envolve a sociedade italiana. [...]

O Príncipe de Maquiavel, segundo Gramsci, não é um simples indivíduo; é, na realidade, expressão de um processo coletivo, de uma vontade coletiva dirigida para um determinado fim político. Hoje é o partido que cria uma vontade coletiva [...] (GRUPPI, 2000, p.73-74).

Em alguns casos, o partido é o meio pelo qual se criam os intelectuais orgânicos de determinados grupos, mas, para todos, desempenha na sociedade civil uma função análoga a do Estado (aqui apresentado no sentido de aparato governamental), dentro da sociedade política. (GRAMSCI, 2007).

Antes o príncipe era um sujeito que detinha um destaque sumo na sociedade. Na visão gramsciana essa figura do príncipe não poderia mais ser exercida por um único sujeito, mas por um grupo de sujeitos, que apesar de serem vários indivíduos, não constituíam um aglomerado de pessoas com vontades e interesses distintos, mas um grupo com vontades e interesses comuns, por isso, um “sujeito coletivo”.

O “moderno príncipe” deveria ser guiado por esse sujeito coletivo, constituído por mais de um indivíduo, mas com coração e mente únicos, guiados pela consciência de classe e pela vontade coletiva transformadora.

Gramsci se referia a um organismo social, mas não qualquer um, pois esse:

O moderno príncipe, o mito-príncipe não pode ser uma pessoa real, um indivíduo concreto, pode ser somente um organismo; um elemento da sociedade complexa no qual já tenha início o concretizar-se de uma vontade coletiva reconhecida e afirmada parcialmente na ação. Esse organismo já foi dado pelo desenvolvimento histórico e é

o partido político, a primeira célula na qual se reassumem os germes da vontade coletiva que tendem a tornar-se universais e totais. (GRAMSCI, 2007, p.1558)³⁶.

O partido a que Gramsci se referia deveria ganhar essa acepção de “moderno príncipe”, não estar ligado a corporativismos, a sede pelo poder e disposto a qualquer ligação e ação para essa conquista. Não era qualquer partido que serviria e teria esse papel fundamental na construção da hegemonia popular. Afinal:

D) quando o dado partido é portador de uma nova cultura se tem uma fase progressiva; 2) quando o dado partido quer impedir que uma outra força, portadora de uma nova cultura, se torna ela “totalitária”; e se tem uma fase regressiva e reacionária objetivamente, também se a reação (como sempre advém) não se confidencia a si mesma e busque parecer ela portadora de uma nova cultura. (GRAMSCI, 2007, p.800).

O trabalho exercido no seio do partido objetiva a formação de sujeitos capazes de atuar na organização de todas as atividades e funções comuns ao “desenvolvimento orgânico” de uma sociedade. Desde o âmbito civil ao político e também de fusão entre os intelectuais orgânicos e os intelectuais tradicionais. Nesse sentido, Gramsci considera que o partido cumpre organicamente com mais êxito sua função do que o Estado cumpre no sentido mais amplo.

Gramsci ainda destaca que todos os membros de um partido podem ser considerados intelectuais, pois, apesar de não atuarem exatamente da mesma forma, de possuírem diferentes graus, todos que desempenham uma função, de certa maneira, organizativa e educativa estariam nesse rol dos intelectuais. Frisa ainda que a ação desses sujeitos, no partido, não diz respeito ao trabalho desenvolvido na sociedade para o seu sustento, mas a atividades gerais que apresentam um caráter coletivo, nacional e até mesmo internacional. A esse respeito, retomando a obra de Maquiavel, Gramsci destaca:

[...] Maquiavel trata de como deve ser o Príncipe para conduzir um povo a fundação de novo Estado, e o tratamento é conduzido com rigor lógico, com destaque científico: na conclusão o Maquiavel mesmo se faz povo, se confunde com povo, mas não com um povo “genericamente” entendido, mas com um povo que o Maquiavel convenceu com o seu tratamento precedente, do qual ele se torna e se sente **consciência e expressão** [...] (GRAMSCI, 2007, p.1556 grifos meus).

³⁶ Esse mesmo trecho aparece no *Quaderno 8*, com pequenas mudanças: “O moderno príncipe, o mito-príncipe não pode ser uma pessoa real, um indivíduo concreto; pode ser somente um organismo; um elemento social no qual já tenha início o concretizar-se de uma vontade coletiva reconhecida e afirmada parcialmente na ação. Esse organismo já foi dado pelo desenvolvimento histórico e é o partido político, a forma moderna na qual se reassumem as vontades coletivas parciais que tendem a tornar-se universais e totais”. (GRAMSCI, 2007, p.951).

Dessa maneira, verificamos como os intelectuais e, portanto, também o partido – enquanto intelectual coletivo – apresentam um papel crucial na constituição de um “novo homem” e, assim, na hegemonia promulgadora do alcance do poder a classe trabalhadora.

A concepção de partido de Gramsci apresenta aproximações com a aceção leninista³⁷.

Lenin entendia que a função primeira do partido revolucionário seria a de exercer efetiva contribuição para que houvesse uma tomada de consciência por parte da classe trabalhadora e isso só aconteceria se existissem subsídios para tal. E estaria justamente no fornecimento desses subsídios a incumbência principal do partido. É papel do partido fomentar os instrumentos teóricos e organizativos necessários para que os demais indivíduos da classe oprimida adquiram real consciência de sua situação, dos problemas da sua classe e de suas causas e dos problemas do sistema que gera essa estratificação social em classes. (LENIN, 1979; COUTINHO, 2007).

Para Gramsci a grande responsabilidade do “moderno príncipe” seria a de superar as questões corporativistas, ou seja, sair do que chama de momentos “egoístas-passionais” de classe para propiciar a construção da “vontade coletiva nacional-popular”, isto é, abarcar muito mais do que interesses de uma classe e anseios de ocupação de postos de destaque social.

Portantiero, no entanto, salienta que:

Tal vontade coletiva expressa o nacional-popular, o processo de constituição das classes como sujeitos da ação histórica. Mas para que isto ocorra devem se dar algumas condições sociais e culturais. Nem sempre as classes fundamentais alcançam a capacidade prática e ideal de transcender o horizonte da atividade econômico-corporativa; isto é, de se tornarem classes hegemônicas, agrupando em torno de si uma vontade coletiva nacional-popular. (PORTANTIERO, 1988, p.49).

Nesse sentido, a ideia gramsciana de partido está atrelada a ideia de catarse³⁸, que seria justamente essa passagem de interesses individuais e corporativos para clamores sociais. É por isso que Gramsci destaca que:

Nos partidos a necessidade é já tornada liberdade, e disso nasce o grandíssimo valor político (isto é de direção política) da disciplina interna de um partido, e assim o valor de critério de tal disciplina para avaliar a força de expansão dos diversos partidos. (GRAMSCI, 2007, 920).

³⁷ LENIN, V.I. **Que fazer?** As questões palpitantes do nosso movimento. São Paulo: Hucitec, 1979.

³⁸ “Se pode empregar o termo ‘catarse’ para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”. (GRAMSCI, 2007, p.1244).

Nessa concepção de partido o âmbito individual não tem espaço, justamente porque o partido só se constitui verdadeiramente como tal enquanto um organismo coletivo, pautado em interesses comuns a todos os sujeitos que o compõem, direta ou indiretamente. Pois, como afirma Gramsci na seguinte passagem:

No partido político, os elementos de um grupo social econômico superam esse momento (corporativo, egoístico-passional) de seu desenvolvimento histórico e se tornam agentes de atividades gerais, de caráter nacional e internacional. (GRAMSCI, 2007, p. 1523).

Se o partido, visto sob essa ótica, constitui uma elevação de uma fatia da classe, que saiu do âmbito do corporativismo para o âmbito nacional-popular, e deixou o particular em prol de uma certa universalidade, esses sujeitos que compõem o partido também passam por essas transformações em si, passam por essa catarse e, em razão disso, a maneira de colocar-se diante do mundo também é modificada. Sua atuação se desenvolverá de modo mais consciente. (COUTINHO, 2007).

Gramsci diferencia o modo de atuação no “moderno príncipe” pelo alcance da consciência, ou seja, se essa paira sobre questões particulares, menores, por interesses imediatos, compõe uma consciência limitada, “sindicalista”, mas se essa consciência sai do âmbito particularista e passivo, deixa-se de ser guiada por uma posição econômica-corporativa para voltar-se a interesses sociais, para questões nacionais-populares, então, atingiu-se o momento ético-político de fato e a real consciência.

O grande problema dos organismos usualmente, inclusive dos dias de hoje, chamados de partido é exatamente a posição corporativa econômica que eles apresentam. O que buscam é uma cadeira na organização existente, o que visam é apenas um lugar e não uma transformação e o que verificamos é que, justamente, mudam os indivíduos, mas não a ordem. Mudam-se as figuras, mas não o sistema, pois quando a preocupação e a atuação de um partido voltam-se a busca de posições no tabuleiro existente, não ocorre nenhuma transformação. Pelo contrário, reproduz-se a organização econômica social vigente.

Para Gramsci é imprescindível que a ação do partido esteja voltada a construção de uma “vontade nacional coletiva”. Somente por meio dela, a representação dos reais interesses nacionais coletivos estará garantida e o pilar ideológico de sustentação da ação necessária para a construção de um novo bloco histórico estará edificado. Só a partir da existência de uma “vontade nacional coletiva” é que se pode pensar em construir a hegemonia da classe trabalhadora.

Como afirma Coutinho:

A construção homogênea dessa vontade coletiva é obra prioritária, segundo Gramsci, do partido político: aparece, assim, com clareza, o papel de *síntese*, de *mediação*, que o partido assume, não apenas em função dos vários organismos particulares da classe operária (sindicatos, etc.), mas também em função dos vários institutos das demais classes subalternas; e esses organismos e institutos – graças à mediação do partido – tornam-se as articulações do corpo unitário do novo “bloco histórico”. (COUTINHO, 2007, p.170-171).

Para Gramsci essa “vontade nacional coletiva” não seria concebida por uma via subjetivista, como um mito. Além disso, destaca:

O processo de formação de uma determinada vontade coletiva, para um determinado fim político, vem representado não através de dissertações e classificações pedantes dos princípios e critérios de um método de ação, mas com qualidade, traços característicos, deveres, necessidade de uma pessoa concreta, isto que faz operar a fantasia artística de quem se quer convencer e dá uma forma mais concreta as paixões políticas. (GRAMSCI, 2007, p. 1555).

Evidencia-se, desse modo, que a atuação do partido, como Gramsci o entende, está muito mais ligada as ações cotidianas, junto à população, do que a atividades burocráticas de gabinetes fechados. A “mediação” se dá no trato diário com as pessoas, no trabalho formativo e é, por isso, que Gramsci (2007, p.1523) afirma que “todos os membros de um partido político devem ser considerados como intelectuais”, o que justifica a aceção gramsciana de partido como “intelectual coletivo” e legitima o papel pedagógico do intelectual. Afinal se a atuação do partido é o “cimento” para a construção hegemônica e “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 2007, p.1331), logo a edificação de um novo bloco histórico só se fará possível pela atuação desses agentes, dos intelectuais e essa ação passa, inevitavelmente por uma ação pedagógica.

A dimensão educativa é inerente à existência, sentido e ação dos intelectuais e, em consequência, ao partido visto como “moderno príncipe”, o partido revolucionário referido por Gramsci, que seria nada mais que o intelectual coletivo.

2.9 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DOS INTELLECTUAIS

Os intelectuais, para Gramsci, apresentam um papel imprescindível e insubstituível na trama social e esse papel nada mais é do que uma função pedagógica. Destituir essa dimensão do intelectual é descaracterizá-lo, é tornar a sua existência sem nenhum sentido e, portanto, constituí-la em uma “inexistência”. Por esse motivo, não é possível pensar em intelectual em Gramsci sem pensar em educação.

O caráter político da posição dos intelectuais é inerente a esfera educativa, até porque política e educação são esferas indissociáveis.

Segundo Beired:

[...] os intelectuais desempenham certas funções na teoria gramsciana, enquanto categoria social de *conservação* e *transformação* da ordem vigente. Para Gramsci, o intelectual é uma figura que tanto pode agir para transformação da sociedade quanto para a sua reprodução.

[...] foi com base em um diagnóstico das *funções* e dos *lugares* ocupados pelos intelectuais para preservar o *status quo* que Gramsci pode elaborar uma teoria da transformação social na qual os intelectuais desempenhavam um papel central. (BEIRED, 1998, p. 122).

O estudo da formação dos intelectuais ao longo da história, desenvolvido por Gramsci, está diretamente ligado com a sua preocupação com a construção da hegemonia para o alavancar de uma nova sociedade, pois todo esse processo passaria também pela criação e atuação de intelectuais orgânicos das classes subalternas. Intelectuais atuantes para a transformação e não para a reprodução da ordem.

O problema da criação de uma nova categoria intelectual consiste, portanto, no elaborar criticamente a atividade intelectual que em cada um existe em um certo grau de desenvolvimento, modificando a sua relação com o esforço muscular-nervoso para um novo equilíbrio e obtendo que o mesmo esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova perpetuamente o mundo físico e social, transforma o fundamento de uma nova e integral concepção de mundo. (GRAMSCI, 2007, p.1551).

Compreender essa relação na lógica gramsciana é simples: para se criar a hegemonia popular é preciso à difusão da ideologia dessa classe. É preciso fundar uma base aliada, com a passagem da ideologia da classe proletária a “senso comum” - ocorrida quando os valores, ideais e interesses fossem partilhados pela maior fatia da sociedade – e os intelectuais

orgânicos são imprescindíveis nesse processo, inclusive, com a disseminação da sua concepção de mundo aos intelectuais tradicionais. Afinal:

Uma nova situação histórica cria uma nova superestrutura ideológica, cujos representantes (os intelectuais) devem ser concebidos como também eles “novos intelectuais”, nascidos da nova situação e não continuação da precedente intelectualidade. Se os novos intelectuais se colocam como continuação direta da precedente intelectualidade eles não são de fato “novos”, eles não estão ligados ao novo grupo social que representa a nova situação histórica, mas aos restos do velho grupo social cuja velha intelectualidade era expressão. (GRAMSCI, 2007, p.1044).

No *Quaderno 11*, intitulado “*Introduzione alla filosofia*”, Gramsci reescreve esse trecho com algumas modificações, aprofundando-o:

Cada novo organismo histórico (tipo de sociedade) cria uma nova superestrutura, cujos representantes especializados e porta-bandeira (os intelectuais) não podem não ser concebidos como também eles “novos” intelectuais, frutos da nova situação e não continuação da precedente intelectualidade. Se os “novos” intelectuais se colocam como continuação direta da precedente *intelligenza* eles não são de fato “novos”, isto é não estão ligados ao novo grupo social que representa organicamente a nova situação histórica, mas é um resto conservador e fossilizado do grupo social superado historicamente (isto que depois é o mesmo que dizer que a nova situação histórica não é ainda acrescida ao grau de desenvolvimento necessário para ter a capacidade de criar novas superestruturas, mas vive ainda no invólucro carcomido da velha história). (GRAMSCI, 2007, p.1407).

Legitima-se, desse modo, a inerência entre a questão intelectual e a pedagógica e a influência decisiva que elas exercem na construção de um novo bloco histórico. Além disso, evidencia-se porque a constituição de intelectuais orgânicos ligados a classe trabalhadora assumia uma posição cerne no plano de ação gramsciano, no projeto de uma “reforma intelectual e moral”. Como afirma Gramsci:

Se o dever dos intelectuais é aquele de determinar e organizar a reforma moral e intelectual, isto é, de adequar a cultura a função prática, é evidente que os intelectuais “cristalizados” são conservadores e reacionários. (GRAMSCI, 2007, p.1407-1408).

A crucialidade dessa reforma para a constituição da hegemonia dos trabalhadores e da construção de novas relações sociais, políticas e econômicas capazes de transpor o sistema capitalista, justifica o peso que os intelectuais e, conseqüentemente, a educação assumem no pensamento e produção de Gramsci. De tal modo que a contribuição total de sua obra - que, como sabemos, pode ser estendida a muitas áreas diferentes - se esvazia se retiramos dela a dimensão educativa.

É através do surgimento de novos intelectuais que a fundação de uma “nova Era” será cimentada. Do mesmo modo, novos intelectuais só surgirão com uma nova educação, o que torna uma reestruturação no ensino formal e em todos os demais espaços sociais formativos um pré-requisito para o início de uma mudança social, política e econômica.

Autoconsciência historicamente significa criação de uma vanguarda de intelectuais: uma ‘massa’ não se ‘distingue’ e não se torna ‘independente’ sem se organizar e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes. (GRAMSCI, 2007, p. 1042).

É em nome desse grande projeto para a transformação social, motor de toda a atuação teórica e prática de Gramsci, que a criação de um novo intelectual e, portanto, de uma nova relação pedagógica se insere, pois sem um:

Novo intelectual-construtor, organizador, “persuasivo permanentemente” e também superior ao espírito abstrato matemático: do trabalho- técnico se junta à ciência-técnica e a concepção “humanística-histórica”, sem a qual se permanece “especialista” e não se torna “dirigente” [...] (GRAMSCI, 2007, p.514).

O grande desafio do nosso tempo, portanto, seria constituir não intelectuais especialistas nos mais diversos assuntos, mas intelectuais ligados ao povo e com capacidade de organizar, mobilizar e formar os sujeitos para serem “donos de si” e, desse modo, protagonistas de uma nova hegemonia e, conseqüentemente, de um novo tempo.

É nesse cenário que se insere uma importante categoria de intelectuais: os professores. Na ótica gramsciana, esses sujeitos são intelectuais, agentes primordiais no processo de formação de uma nova rede de inter-relações sociais, justamente por serem as figuras mediadoras e promulgadoras de ideias, valores e do exercício crítico diante de todos os fatos e acontecimentos. A atuação dos professores como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora certamente teria um papel determinante no processo de desenvolvimento do “novo homem” e, com ele, de uma nova sociedade.

Um novo intelectual e um novo tempo só seriam possíveis através de um coerente e profundo projeto educativo, sem o qual jamais se realizaria uma “reforma intelectual e moral”.

3 O EDUCATIVO PARA ALÉM DA ESCOLA: O LUGAR DA CULTURA EM GRAMSCI

É imprescindível compreender a formulação elaborada por Gramsci sobre cultura, pois entender como ele constrói o seu conceito de cultura é a chave fundamental para a compreensão da importância que ele atribui a formação humana como motor propulsor de uma nova forma de fazer política e de edificar uma sociedade.

O pedagógico para Gramsci está muito além da ação escolar. É evidente que a escola apresenta um papel de extrema importância na formação dos sujeitos, mas não é o único espaço possível de atuação para a ampliação cultural das pessoas, não é o único meio de exercício do trabalho pedagógico.

Gramsci, no *Quaderno 4*, afirma:

Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares”, pelas quais as novas gerações entram em contato com as anciãs e delas absorvem as experiências e os valores historicamente necessários “amadurecendo” e desenvolvendo uma própria personalidade histórica e culturalmente superior. Essa relação existe em toda a sociedade em seu complexo e para cada indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre setores intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. (GRAMSCI, 2007, p.1331).

Depreende-se por esse trecho, que a questão formativa acompanha outras esferas sociais e, portanto, está indissociavelmente ligada a questão cultural.

A formação deve ser encarada como artigo de importância primeira dentro das estratégias voltadas a construção de uma nova ordem social, da “sociedade regulada”³⁹ e ocorrerá nos mais diferentes espaços da sociedade civil destinados à interlocução entre os sujeitos, à difusão de ideias e comunicação entre os indivíduos.

Nesse sentido, a redação de um jornal, revista, o partido político, a associação do bairro, o sindicato, entre outros, apresentam plenas condições de exercerem essa função educativa, através da intermediação dos intelectuais, na busca da superação do senso comum, no anseio da ascensão da consciência de classe, primordial à quebra da regência da ideologia dominante. Só a partir disso o trabalho de construção hegemônica estaria pautado.

A esse respeito, destaca Gramsci:

³⁹ Nomeada assim devido à censura carcerária, como sinônimo de comunismo.

Dáí se deduzem determinadas necessidades para qualquer movimento cultural que tenda a substituir o senso comum e as velhas concepções do mundo em geral: 1) não deixar nunca de repetir os próprios argumentos (variando literariamente a forma): a repetição é o meio didático mais eficaz para operar sobre a mentalidade popular; 2) trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente cada vez mais vastos estratos populares, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar para suscitar elites de intelectuais de um novo tipo que surjam diretamente da massa, embora permanecendo em contato com ela para dela vir a ser as “talas” do espartilho. Esta segunda necessidade, se satisfeita, é aquela que modifica o “panorama ideológico” de uma época. (GRAMSCI, 2007, p. 1392).

O trabalho intelectual e moral desenvolvido nas mais variadas esferas sociais é o foco da preocupação pedagógica de Gramsci, tanto no que se refere a forma quanto ao conteúdo, pois é através desse trabalho desenvolvido no contato, no encontro entre os homens que se construiria a “argamassa” capaz de materializar a hegemonia popular. E isso ocorreria com a penetração de valores, ideias, concepções, enfim, da ideologia da classe trabalhadora nos sujeitos, ao ponto desses ideais serem partilhados, do senso comum representar os mesmos interesses e anseios.

Vale ressaltar que, como explana Gramsci:

É evidente que uma construção de massa de tal gênero não pode surgir “arbitrariamente”, em torno de qualquer ideologia, pela vontade formalmente construtiva de uma personalidade ou de um grupo que se propaga por fanatismo das próprias convicções filosóficas e religiosas. **A adesão da massa a uma ideologia ou a não adesão é o modo com o qual se verifica a crítica real da racionalidade e historicidade dos modos de pensar.** As construções arbitrárias são mais ou menos rapidamente eliminadas da competição histórica, também se às vezes, por uma combinação de circunstâncias imediatas favoráveis, conseguem beneficiar-se de alguma popularidade, enquanto as construções que correspondem as exigências de um período histórico complexo e orgânico terminam sempre por se impor e prevalecer, também se atravessam muitas fases intermediárias na qual a sua afirmação surge só em combinações mais ou menos extravagantes e heteróclitas. (GRAMSCI, 2007, p.1392-1393, grifos meus).

A propagação da concepção de mundo, correlata as necessidades e interesses da classe trabalhadora, não se tornaria vigente na sociedade por si só, de modo passivo e independente. Não adiantaria “cruzar os braços” e esperar que as próprias contradições do capitalismo dessem conta da perpetuação de outro ideal de sociedade tornando possível a mudança social, econômica e política. Era preciso trabalhar arduamente e por muito tempo em todas as esferas sociais para que essa concepção de mundo se tornasse realmente majoritária na sociedade. E mais do que propagar ideias e valores, seria necessário propagar posicionamentos e atitudes. Isso não ocorreria sem uma mudança naquilo que constitui o modo de ver a si, aos outros e ao mundo e a maneira de se comportar diante disso tudo, ou seja, sem uma alteração de base, sem “tocar” no âmbito formativo dos indivíduos. A “reforma intelectual e moral” era mais do

que uma proposta social: era uma proposta vital para o surgimento de outra sociedade, que não tem possibilidade de chegar a vida na ordem atual.

Existe, portanto, uma dimensão instrumentalizadora dessa questão cultural. Elevar culturalmente e intelectualmente as massas seria possibilitar a formação de seres humanos no sentido mais amplo possível do termo. Porque a racionalidade e a consciência são mais culturais que naturais, o homem se constitui verdadeiramente como tal quando é plenamente capaz de ser o dono de si, quando tem total consciência da sua posição e do seu lugar diante dos demais homens. Só através da consciência edifica-se o protagonismo da ação. Portanto, para trazer a tona um novo homem capaz de pautar um novo sistema social e político, seria imprescindível que esse homem recebesse uma formação distinta.

3.1 AÇÕES FORMATIVAS AO LONGO DE SUA MILITÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE CULTURA

Antonio Gramsci, como homem de ação que sempre foi, desde sua juventude, dedicou-se a, mais do que debruçar-se sobre as teorias esquerdistas e aos momentos inflamados de discursos políticos, agir e engendrar ações coerentes com o grande projeto de mundo, que partilhava com outros companheiros de partido e de concepção.

No que se refere às questões culturais e educativas também não foi diferente. Gramsci, desde a militância nos jornais, já fazia transparecer sua preocupação com a educação; e já desenvolvia ações voltadas à formação cultural. Aliás, sua preocupação com a formação atravessou todos os momentos de sua vida e teve focos especiais distintos dependendo das circunstâncias históricas em voga, como afirma Marcos Del Roio:

Gramsci tratou de desenvolver uma teoria e uma prática política que tinham no problema de educação um elemento constitutivo essencial. Até a sua prisão, em 1926, Gramsci passou por três diferentes momentos de elaboração dessa questão. Um primeiro momento no qual ele dá prioridade à cisão, ao antagonismo e à auto-atividade dos trabalhadores diante do capital, no próprio cerne do processo produtivo capitalista. Educação, então, confunde-se com auto-educação. O momento que se segue é o da necessidade de se educar o Partido Comunista, recém-fundado, particularmente a sua direção. O terceiro momento é pensado como necessidade de se educar o educador das massas, reflexão que aparece no seu papel de dirigente principal do Partido Comunista Italiano (PCI). (DEL ROIO, 2006, p.311).

Isso não significa que a preocupação de Gramsci com a questão formativa tenha sido direcionada exclusivamente para determinados grupos sociais, mas que os acontecimentos históricos direcionavam o foco do seu olhar justamente ansiando o mais amplo alcance de cultura e de educação para todos os sujeitos.

Nesse sentido, em um primeiro momento, atingir os trabalhadores parecia o melhor caminho para uma “reforma intelectual e moral”. Posteriormente, Gramsci depreende que sem elevar intelectual e moralmente o Partido para essa missão isso não seria possível. Já em um terceiro momento, ele conclui que “educar o educador” é um pré-requisito para qualquer ação voltada a formação cultural e intelectual dos povos, visto o papel basilar dos intelectuais nesse processo educativo pró-hegemonia.

Este capítulo abordará especialmente o período de 1916 a 1922, o que não significa que as formulações e feitos expostos se restrinjam necessariamente a esse período. A escolha se deve ao fato de nesse momento terem ocorrido mais empreendimentos concretos de Gramsci, visto que a partir de 1922, com a ascensão do fascismo, ele necessitou por alguns momentos adentrar-se na clandestinidade e que depois foi preso em 1926. Além disso, muitos aspectos posteriores a 1922 serão tratados ao longo dos demais capítulos, principalmente, no próximo capítulo que abordará de modo mais específico a questão propriamente educativa e escolar.

3.1.1 (1916 – 1918): A REVOLUÇÃO SOCIALISTA EM CURSO E SUA CONSEQUENTE EFERVESCÊNCIA

O interesse de Gramsci pela organização da cultura, como já elucidado, manifesta-se muito antes de suas elaborações carcerárias. É no seio da militância que essa preocupação ganha corpo, inclusive com propostas e ações reais. No período de 1916 a 1918, acontecimentos importantes marcaram e trouxeram mudanças que se refletiram em todas as esferas sociais. Como acena Schlesener:

É no contexto da história italiana, da formação tardia do Estado, do processo de concentração capitalista em meio à guerra, das polêmicas internas do PSI e dos desdobramentos da Revolução Russa que Gramsci elabora a noção de cultura entrelaçando-a com a noção de revolução, sempre no âmbito das polêmicas com as principais tendências do partido [...]. (SCHLESENER, 2002, p. 43).

Gramsci intui a existência de um elemento que possui uma importância tal que é um pré-requisito para a construção desse processo revolucionário: a cultura. Não se constrói uma revolução sem os indivíduos e não é possível se pensar em pessoas, em ações efetivas protagonizadas por sujeitos, sem considerar algo que os constitui e que, portanto, torna aquelas ações possíveis e significativas, isto é, a cultura. Por isso, mais que intuir, Gramsci reconhece o papel que a “elevação cultural e moral” têm para a emancipação dos sujeitos e como essa dimensão merecia a devida atenção dentro as estratégias do partido e de qualquer indivíduo que pretende trabalhar em prol da mudança da ordem social.

A Revolução socialista em curso não se fazia sentir só em determinada porção do globo terrestre, borbulhava reflexões e manifestações, principalmente, dos grupos e organizações trabalhistas que começavam tentativas de maior articulação. A esquerda estava atenta aos fatos e interessada em aproveitar o momento para realmente fazer história e pautar transformações.

É claro que nem todos os sujeitos participaram efetivamente desse processo revolucionário que, de algum modo, ultrapassavam os limites do território asiático e europeu.

Gramsci foi uma dessas figuras vivas, ativas e críticas que permaneceu atuante nesse período. Através do trabalho jornalístico, principalmente, a sua militância foi ganhando corpo, mantendo-se atualizada aos acontecimentos ao redor, ao processo revolucionário, ao mesmo tempo, que atualizava e perpetuava reflexões e críticas diante da realidade local e internacional. Nesse período Gramsci atuou principalmente como articulador de vários periódicos. (DORE SOARES, 2007; GRAMSCI, 2007; MANACORDA, 1990; SCHLESENER, 2002, VIEIRA, 1999).

Os artigos que produziu nesse período refletem aquele momento, a crítica a situação que a classe trabalhadora vivia na Itália, a crítica ao sistema que regia toda aquela desigualdade. Como afirma Schlesener:

A crítica permanente a todo um modo de vida e de cultura que se produz na sociedade capitalista era o objetivo da grande maioria dos textos gramscianos dessa época, visando a formação cultural e política da classe operária; ao lado do reconhecimento do papel histórico dos antepassados que fizeram a revolução contra o feudalismo, o esclarecimento de que os avanços e limites das conquistas passadas resultaram da consciência clara dos fins e da determinação em atingi-los; [...]. (SCHLESENER, 2002, p.34).

Seus artigos não tinham função meramente informativa, mas, fundamentalmente, formativa, tinham um papel cultural, político e pedagógico. Com seus escritos e feitos pretendia suscitar a dúvida diante à ordem, a discussão, a mobilização, a reflexão e, a partir

disso, o percurso para a consciência de classe, elemento tão primordial a organização das massas.

Durante sua atuação colaborativa na revista *Città Futura* e sua posterior direção das revistas socialistas *Il grido del popolo e Avanti!*, Gramsci já desenvolvia uma campanha sistemática de renovação cultural e ideológica do Partido Socialista e apresentava nesse período (1916-1918) ações concretas no campo educativo, como uma proposta de associação proletária de cultura. (COUTINHO, 2007; NOSELLA, 2004; MANACORDA, 1990; JESUS, 1998).

Os artigos de juventude já demonstram a preocupação, a atuação e a dedicação que Gramsci dispensava às questões culturais e escolares, como elementos cruciais na organização de uma nova frente de luta. Alguns quesitos, sobre a formação dos sujeitos, elencados durante a sua militância ativa serão aprofundados nas formulações carcerárias, como destaca Manacorda:

Os escritos desse período são caracterizados pela presença de alguns temas que já colocam Gramsci com uma personalidade 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 anti-positivista 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, sobretudo, a relação entre instrução humanística e formação profissional, que na crítica da escola burguesa existente envolve também a política escolar socialista. (MANACORDA, 1990, p.21-22).

A importância da formação cultural e moral dos trabalhadores não era concebida por todos os membros do partido socialista italiano. Serrati e Amadeo Bordiga – que posteriormente fundará com Gramsci o partido comunista italiano – julgavam o projeto de Gramsci, de fundar associações de cultura para os trabalhadores, “um projeto idealista, uma perda de tempo”. (COUTINHO, 2007, p. 19).

Porém, independente da ação do partido, é nesse viés de preocupação com a organização cultural que Gramsci funda, em 1917, um espaço para debate intelectual com jovens socialistas, uma espécie de grêmio chamado Clube de Vida Moral. (COUTINHO, 2007).

Os objetivos principais do Clube de Vida Moral eram: promover o hábito de pesquisa e possibilitar a elevação cultural e moral na formação de jovens socialistas. Em uma carta, datada de março de 1918, a Giuseppe Lombardo Radice – pedagogo e ativista idealista -

Gramsci delinea para o clube: “a discussão desinteressada dos problemas éticos e morais, a formação de um hábito de pesquisa, de leitura feita com disciplina e método, de exposição simples e serena de nossas convicções”. (GRAMSCI, 1964, p.32 *apud* MANACORDA, 1990, p.23).

A esse respeito Vieira expõe que:

Apesar da dura resposta de Radice, que divergia de quase todas as proposições pedagógicas do grupo, Marco Aurélio e Virgílio, entre outros clássicos, eram lidos e discutidos, juntamente com Marx, Croce e Salvemini, em sessões que reuniam jovens intelectuais e operários, dentro de uma ambiência marcada pela exaltação do papel da vontade moral do homem na transformação da história. (VIEIRA, 1999, p.57).

As aulas do Clube de Vida Moral funcionavam pelo chamado método ativo de seminário, no qual cada indivíduo tinha efetiva participação na formação que seria estabelecida. Cada um dos jovens recebia uma tarefa e preparava uma exposição para ser debatida. Todos os jovens socialistas e qualquer outro interessado participavam como expositores e debatedores dos temas estudados. Todos assumiam o papel do “professor” e do “aluno” e podiam, inclusive, elegerem assuntos e questões a serem explorados pelo coletivo. (MANACORDA, 1990).

De alguma forma, a proposta desenvolvida com o Clube de Vida Moral já trazia elucidações sobre o princípio educativo em Gramsci e, mais do que isso, evidenciava o que ele pretendia com a educação, qual o papel que ele atribuía às questões pedagógicas na sociedade da época e no seu projeto futuro de sociedade.

Gramsci considerava que as experiências que ocorriam no Clube deveriam ser estendidas para outros espaços sociais, que necessitam ganhar terreno como espaços de formação, deveriam ser ampliadas, perpetuadas nas escolas, nos partidos, nos sindicatos, nas associações de bairro e nos mais diferentes grupos.

No Clube de Vida Moral todos os jovens participantes eram vistos como capacitados e assumiam um papel ativo no processo de ensino aprendizagem. Para Gramsci, dar voz e possibilitar o estudo e as trocas entre as pessoas era absolutamente imprescindível para o enriquecimento educativo e cultural dos jovens e dos trabalhadores.

Nessa perspectiva, a iniciativa do Clube de Vida Moral, por exemplo, apresentava um importante papel no grande projeto de “reforma cultural e moral” gramsciano. Projeto visto como uma estratégia política para o alcance da hegemonia popular e que jamais deixará de ter espaço nas preocupações e produções de Gramsci, nem mesmo no cárcere. Pelo contrário,

será durante o confinamento que Gramsci se debruçará ainda mais sobre a importância da educação e da cultura para a construção de uma sociedade sem desigualdades. (COUTINHO, 2007).

Nesse período desenvolveu-se a crítica gramsciana a vertentes ideológicas positivistas, pois como destaca Vieira:

Gramsci via no advento da Revolução Russa um forte contra-exemplo da visão fatalista e etapista da história e da política que sustentava que o socialismo seria resultante de leis naturais, independente da vontade dos homens, e que surgiria primeiro naqueles países em que as estruturas produtivas da sociedade capitalista estivessem já plenamente desenvolvidas. (VIEIRA, 1999, p. 57).

Essa interpretação foi fundamental para o desenvolvimento de toda a estratégia revolucionária gramsciana, pois propiciou a visão da necessidade e da urgência da ação para uma transformação social. Ação tal que se daria em todos os aspectos e em todas as esferas sociais, com ênfase especial no âmbito cultural.

Esses anos também foram determinantes no processo de constituição do conceito gramsciano de cultura.

É também nesse período que emerge outra iniciativa formativa importante: a “Associação de cultura”.

Como se verifica no artigo “*Per un’Associazione di Cultura*”, publicado em 18 de dezembro de 1917, pelo jornal *Avanti!*, Gramsci participa da discussão da criação de uma associação de cultura – proposta pelo companheiro socialista Pellegrino - destinada a formar trabalhadores para o fortalecimento do movimento operário. Essa associação constituía-se em mais uma iniciativa de resistência e atuação necessária para o processo hegemônico. (MANACORDA, 1990; NOSELLA, 2004; SCHLESENER, 2002).

Essa associação foi pensada também porque em Turim não existia nenhuma organização de cultura popular. A Universidade Popular de Turim para Gramsci tinha a “mesma eficácia das instituições de beneficência que acreditam satisfazer com um prato de sopa às necessidades fisiológicas dos desgraçados que não podem se nutrir e suscitam pena ao coração tenro de seus senhores” (GRAMSCI, 1982, p.497 *apud* NOSELLA, 2004, p.56). Portanto, para Gramsci, era preciso que o partido socialista italiano criasse uma instituição formativa revolucionária, de acordo com os interesses de classe do povo. Schlesener acentua que, para Gramsci, “a cultura e o debate livre não se dissociam. A ação política e econômica se tornam mais eficazes quando se consideram e aprofundam seus pressupostos filosóficos, religiosos e morais” (SCHLESENER, 2002, p.58).

No referido artigo “*Per un’associazione di cultura*”, Gramsci aponta: “O socialismo é uma visão integral da vida: tem uma filosofia, uma mística, uma moral. A associação de cultura seria o lugar próprio para a discussão desses problemas” (GRAMSCI, 1975 *apud* SCHLESENER, 2002, p.58).

Essa associação de cultura estaria atrelada a um trabalho pedagógico e, mais do que isso, a uma nova intenção de formação voltada ao desenvolvimento de uma atividade coletiva, ou seja, no emergir do sujeito coletivo e não na preparação do homem para trabalhar e tocar a sua vida individualmente.

A proposta de criação dessa associação de cultura gerou discordâncias entres os membros do partido socialista italiano. Bartolomeo Botto, por exemplo, defendia a associação como uma espécie de “Clube Recreativo Socialista”, já Gramsci achava imprescindível a associação ter objetivos e ser realmente um espaço de formação fecunda para consciência de classe. (NOSELLA, 2004).

A associação de cultura⁴⁰ promoveria círculos de estudos, orientados pelos intelectuais tradicionais do partido socialista italiano. Segundo Schlesener, para Gramsci:

Esse novo organismo poderia também resolver o problema dos intelectuais tradicionais dentro do partido, dando-lhes condições de desempenhar um trabalho adequado à sua capacidade e à função para a qual foram preparados. (SCHLESENER, 2002, p.58).

Para Gramsci, a associação de cultura auxiliaria na aquisição de um novo hábito: o olhar crítico frente à realidade. Através dele estaria pautada a possibilidade de construção de novas ações voltadas à conquista hegemônica. Não seriam apenas as associações de cultura a dar conta desse papel. Como já explanado, Gramsci pregava a ampliação de espaços destinados ao exercício do pensar, do discutir, do refletir e do agir, sempre no âmbito do desenvolvimento da crítica.

Por isso considera legítimo e de grande importância a imprensa operária para formação da consciência de classe e também cultural, para promoção de um repertório para os círculos de estudo e debate entre os trabalhadores.

Vieira (1999, p. 58) afirma que Gramsci nesse período concebia cultura como “o único bem universal, ainda que seu acesso estivesse restringido na sociedade de classes”. Além disso:

⁴⁰ Não localizei nos comentaristas de Gramsci informações mais detalhadas sobre a organização dessa associação de cultura como, por exemplo, a questão do financiamento que viabilizaria essa iniciativa. Porém, a pesquisa realizada me faz acreditar que seria o partido socialista italiano que assumiria todas as obrigações para a efetivação dessa proposta.

A associação da ideia de difusão da cultura à atividade política das organizações socialistas o manteve longe dos excessos do idealismo italiano, pois o jovem sardo pressupunha que o socialismo não era simplesmente uma ideia, uma predisposição do sujeito, mas sim uma visão integral da vida, uma cultura que se expressava e se difundia por organizações. (VIEIRA, 1999, p.58).

Essa preocupação em abrir terreno para essas organizações para a difusão da cultura marca esse período. Como era natural acontecer, ocorreram mudanças no pensamento de Gramsci – como, por exemplo, a visão sobre a obra de Benedetto Croce, que deixou de ser visto como o maior escritor europeu e passou a ser encarado como o maior símbolo da reação italiana e a relação de Gramsci com referências do idealismo italiano (COUTINHO, 2007; DEL ROIO, 2006; VIEIRA 1999). Porém, algumas visões e posturas, como a valorização a cultura e sua propagação como artifício de afirmação da classe trabalhadora e meio de viabilização de uma construção hegemônica, permaneceram evidentes por toda a sua trajetória de vida como os escritos do cárcere reiteram.

Schlesener enfatiza que:

Por tudo isso, entendemos que a grande contribuição de Gramsci nesse momento, ao contrário das críticas que recebeu, está precisamente em retomar a crítica de Marx, acentuando o papel ideológico do Estado e alertando para a necessidade de enfrentar a questão cultural no processo de organização política do proletariado. (SCHLESENER, 2002, p.37).

Depreende-se, dessa maneira, que a atuação gramsciana foi rica e significativa nesse período e, de algum modo, já prenunciaria o que estaria por vir em todas as mobilizações que implementou e em seus escritos, pois apesar das mudanças ocorridas, ao longo da história do Gramsci e da história por ele vivida, é detectável uma certa unidade e coerência no seu pensamento e produção; e que se refere, justamente, ao desenho estratégico de ação para a implementação de uma transformação intelectual, moral e política capaz de mudar o atual sistema vigente.

3.1.2 (1919 – 1922): FEITOS MARCANTES

O período de 1919 a 1922 também foi farto de acontecimentos importantes e que marcaram a vida e os feitos de Gramsci. Dentre esses destacam-se: a luta pela constituição

dos Conselhos de Fábrica, como um órgão chave para a organização em todos os sentidos dos trabalhadores, em Turim e a formação do Partido Comunista Italiano. (GRAMSCI, 2007).

Os anos de 1919 e 1920, inclusive, ficaram conhecidos como “*Bienio Rosso*” devido a forte luta operária e as consequências decorrentes desse período.

Criado em 1 de maio de 1919, *L'Ordine Nuovo* não era apenas um periódico divulgador dos fatos da época e das ideias esquerdistas, mas exercia um papel também formativo e incentivador da ampliação de espaços de cultura, como evidencia a iniciativa de uma campanha em favor da organização da atividade cultural do proletariado e os cursos de correspondência para organizadores e propagandistas de partido e a escola do partido por correspondência. Gramsci participa ativamente desses trabalhos, inclusive, no planejamento de lições. (FIORI, 2008; MANACORDA, 1990; NOSELLA, 2004; JESUS, 1998).

Como ressalta Del Roio:

Mesmo depois da eclosão da Revolução Russa e da enorme efervescência cultural que tomou conta das fábricas e do espaço público, com a formação de inúmeros grupos de estudo e de pequenas publicações, a solução para o problema da educação autônoma do trabalho ainda não se deixara perceber. Tanto que *L'Ordine Nuovo* começou as suas atividades como uma resenha de cultura socialista, como um transmissor de certa cultura já acumulada, mas subalterna.

A guinada em direção à *práxis* ocorreu em fins de junho de 1919. Ficara claro para o grupo do *L'Ordine Nuovo* que a auto-educação dos trabalhadores, a educação para a liberdade, não dependia, ou dependia menos, do sindicato e do partido e muito mais dos próprios trabalhadores. Inseridos no processo produtivo da riqueza social, os trabalhadores fabris eram já dotados de certo conhecimento profissional específico. O trabalho tecnicamente qualificado e produtivo deveria se vincular a um conhecimento mais amplo de cultura científica e humanista, não só para poder gerenciar o processo produtivo, mas a própria administração pública de um novo Estado operário e socialista. (DEL ROIO, 2006, p.314).

Depreende-se fortemente nesse período a importância da “auto-educação” dos trabalhadores para a construção dos seus próprios intelectuais orgânicos, capazes de fazer frente na batalha ideológica da construção hegemônica. Como afirma Gramsci, no artigo “*Democrazia operaria*”, publicado no *L'Ordine Nuovo*, em 21 de junho de 1919: “Só de um trabalho comum e solidário de esclarecimento, de persuasão e de educação recíproca nascerá a ação concreta de construção” (GRAMSCI, 2008, p.20). Esse seria o caminho para o início do processo de transformação social e o encaminhamento dado ao *L'Ordine Nuovo* expressava essa visão.

Ainda no referido artigo, Gramsci explica:

Mas a vida social da classe trabalhadora é rica de institutos, se articula em múltiplas atividades. Esses institutos e essa atividade precisa justamente desenvolver,

organizar complexamente, coligar em um sistema vasto e agilmente articulado que absorva e discipline inteira a classe trabalhadora. (GRAMSCI, 2008, p.21).

Para Gramsci, a atividade política não podia estar desvinculada das questões e ações culturais. Não se tratava de algo distinto, a cultura compunha a política e vice-versa. Como apresenta Manacorda:

Não se trata mais, portanto, de uma organização cultural, como o “terceiro órgão” do movimento, ao lado do partido e sindicato [...] mas a atividade cultural como parte essencial da atividade política do partido; um partido que educa os seus quadros e obriga os intelectuais tradicionais a colaborar na obra revolucionária do proletariado. (MANACORDA, 1990, p.48).

Dessa forma evidencia-se também que o trabalho de formação dos militantes constituiu uma importante ação desenvolvida por Gramsci no campo educativo, assim como um elemento primordial para a estratégia de ampliação moral e cultural para a transformação, uma vez que era necessária a constituição de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. Esses agentes são imprescindíveis à disseminação da ideologia de classe, pré-requisito para a conquista da hegemonia.

Outras ações formativas foram desenvolvidas nessa época, tais como: a Escola de Cultura e Propaganda Socialista, criada em 1919, o Grupo de Educação Comunista, organizado em agosto de 1920, o Instituto de Cultura Proletária, seção italiana do *Prolekult*⁴¹, fundado em 14 de janeiro de 1921⁴², por exemplo, evidenciam que a educação sempre foi alvo da preocupação de Gramsci como ativista político⁴³. Isso sinaliza que não foi uma percepção tardia no seu pensamento e produção o cuidado com a questão da formação dos sujeitos, mas que isso sempre se mostrou latente nos seus feitos e nas suas intenções. (BUCI-GLUCKSMANN, 1980; MANACORDA, 1990, SCHLESENER, 2002).

O *Prolekult*, assim como o grupo *Clarté*⁴⁴, uma organização internacional intelectual em busca de um mundo mais igualitário, exerceram fortes influências sobre as ações desse

⁴¹ Em russo “cultura proletária”. Para maiores informações: BUCI-GLUCKSMANN, C. **Gramsci e o Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980; MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

⁴² Manacorda (1990) cita essas ações educativas e culturais desenvolvidas por Gramsci, mas não traz outros dados sobre o que seria exatamente cada uma delas e a maneira como seria desenvolvida. Também não localizei essas informações em outros comentaristas de Gramsci.

⁴³ Essas experiências educativas, segundo Manacorda (1990), relacionavam-se com a experiência soviética. A revolução russa influenciou de modo marcante o movimento operário na Itália e Gramsci teve direta participação nesse processo. Em 1922, inclusive, passou a compor a direção executiva da Internacional.

⁴⁴ BUCI-GLUCKSMANN, C. **Gramsci e o Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

período, inclusive com articulações diretas com o *L'Ordine Nuovo*, por exemplo. Aliás, a Escola de Propaganda e Cultura Socialista foi empreendida como uma iniciativa desse periódico.

De acordo com Buci- Glucksmann:

Para compreender a verdadeira origem dessa dialética de *civiltà* e da *cultura* – dialética que permitirá ao Gramsci da prisão elaborar os elementos de uma teoria materialista da cultura –, é preciso situar seu trabalho dos anos 1916-1920 no contexto histórico dos diferentes movimentos culturais europeus, e depois russo, que se propunham a “mudar a vida”: Barbusse, o grupo *Clarté*, o movimento de “cultura proletária” (em sentido amplo) e o *Prolekult*. (BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p.112).

Evidencia-se a interlocução que Gramsci estabelecia com outras iniciativas que estavam acontecendo no mundo, ao mesmo tempo em que legitima a seriedade da proposição educativa e cultural gramsciana, voltada a uma mudança estrutural da sociedade, já nesse período.

Todos os trabalhos desenvolvidos como jornalista, nos diferentes periódicos e jornais que atuou apresentavam uma inegável dimensão educativa, objetivavam a formação mais do que a simples informação.

Del Roio (2006) chama a atenção para o fato de que seria difícil imaginar o *L'Ordine Nuovo* como um instrumento organizador da educação das massas fora do contexto de Conselhos que ganhavam vez em Turim no período de 1919 a 1920. Esses eram a expressão de uma frente de luta socialista internacional. Possivelmente em outra circunstância o *L'Ordine Nuovo* teria sido mais um periódico como tantos outros e não teria a função formativa que acabou adquirindo. O referido autor afirma também que:

Em torno ao *L'Ordine Nuovo* formaram-se comissões de cultura, guiadas pela idéia de um *soviet* de cultura proletária, cujos entusiastas foram, em grande medida, os jovens socialistas. Mas o núcleo essencial dessa atividade, visando à construção do trabalho livre associado, é o conselho de fábrica, pois é no processo produtivo mesmo que se encontra o fundamento do processo de auto-educação e de auto-emancipação do trabalho. (DEL ROIO, 2006, p. 315).

Os Conselhos de Fábrica, em substituição as comissões internas⁴⁵, encabeçados por Gramsci, também se constituíram em uma ação política de caráter formativo e vice-versa. Como elucida Coutinho:

⁴⁵ Representações dos trabalhadores dentro das fábricas existentes desde 1906, mas que não foram facilmente aceitas pelos empresários. (COUTINHO, 2007).

Gramsci pretende que a organização da Comissão Interna se faça por equipes, agrupando inicialmente os trabalhadores de uma mesma seção, cujos representantes se reúnem então com os representantes das outras seções da fábrica para formarem um comitê diretor geral. Com isso, acredita Gramsci, a organização – tornando-se expressão do “trabalhador coletivo” – aderirá de modo mais direto e imediato ao próprio processo produtivo, tornando-se capaz de controlá-lo e dirigi-lo. Cumpridas essas alterações, a Comissão Interna se transforma em Conselho de Fábrica. Essas modificações do regime de funcionamento visam promover uma alteração essencial de *função*: os Conselhos de Fábrica não são mais concebidos como instrumentos de defesa dos direitos imediatos do trabalhador, mas como o meio de elevar o operário de sua condição de assalariado à condição de produtor. E nisso eles se distinguem fundamentalmente dos sindicatos de categoria. (COUTINHO, 2007, p. 31).

A esse respeito, no já referido artigo “*Democrazia operaia*”, datado de 21 de junho de 1919, impresso no *L’Ordine Nuovo*, Gramsci trata das comissões das fábricas como o cerne da vida operária e meio para o futuro poder proletário conforme o trecho abaixo explicita:

Um sistema tal de democracia operária (integrado com organizações equivalentes dos camponeses) dará força e disciplina as massas, será uma magnífica escola de experiência política e administrativa, enquadrará as massas até o último homem, habituando-os a tenacidade e a perseverança, habituando-os a considerar-se como um exército em campo que tem necessidade de uma permanente coesão se não quer ser destruído e reduzido a escravidão. Cada fábrica construirá um ou mais regimentos desse exército, com seus cabos, com seus serviços de interligação, com a sua oficialidade, com o seu estado maior, poderes delegados pela eleição livre, não imposta autoritariamente. Através das comissões, cultivados no interior da oficina, com a obra incessante de propaganda e persuasão desenvolvida pelos elementos mais conscientes, se obterá uma transformação radical da psicologia operária, se difundirá a massa melhor preparada e capaz do exercício do poder, se difundirá uma consciência dos deveres e dos direitos do companheiro e do trabalhador, concreta e eficiente porque gerada espontaneamente da experiência viva e histórica. (GRAMSCI, 2008, p.22-23).

No trecho exposto acima se depreende claramente a extrema valorização que Gramsci depositava na época nos Conselhos de Fábrica como a grande estratégia política de ação através da formação e conscientização dos operários.

Como enfatiza Schlesener:

Gramsci procurou mostrar aos trabalhadores que a luta política implicava a renovação cultural como expressão de uma consciência organizativa. Era necessário que os trabalhadores participassem do patrimônio cultural produzido, retomassem-no e o redefiniram por meio de um trabalho sistemático em associações de cultura, fábricas, jornais, sindicatos, partido, instituições onde se podia produzir uma nova cultura, sempre no processo de construção de uma nova ordem social. (SCHLESENER, 2002, p.10).

O valor cultural atribuído por Gramsci não era, portanto, descolado de sua concepção de política e de sociedade. A cultura, inerentemente, atrelada à formação, a educação, seriam as matérias-primas da “argamassa” social capaz de atrelar novos sentidos as relações sociais e

políticas e estruturar uma nova forma de organização da sociedade. Para tal viabilização seria indispensável a criação de espaços destinados ao livre debate e exposição de ideias, valores e manifestações culturais entre os indivíduos.

Como afirma no artigo intitulado “*La taglia della storia*”, escrito no *L’Ordine Nuovo*, em 7 de junho de 1919:

A revolução proletária é a máxima revolução: porque quer abolir a propriedade privada e nacional, e abolir as classes, essa envolve todos os homens, não só uma parte deles. Obriga todos os homens a mover-se, a intervir na luta, a participar explicitamente. Transforma a sociedade fundamentalmente: de organismo pluricelular; põem na base da sociedade núcleos já orgânicos dessa mesma sociedade. Constringe toda a sociedade a identificar-se com o Estado, quer que todos os homens sejam consciência espiritual e histórica. Por isso a revolução proletária é social: por isso deve superar dificuldades e objeções inauditas [...]. (GRAMSCI, 2008, p.15).

Sem a cultura não se faz política e não se transforma nem a si, nem a ordem.

Os Conselhos de Fábrica assumiriam a maior importância no que se refere a estratégia política para Gramsci, principalmente, na juventude, porém o peso dessa função vai diminuindo conforme o tempo passa, e Gramsci ganha experiência na luta política. Por isso deixa de pautar que o Estado socialista nasceria da articulação dos vários Conselhos de Fábrica regidos por um Conselho Executivo Central, uma vez que a dominação não se dá apenas pelo controle direto dos meios de produção, mas pela hegemonia sobre as relações sociais. O locus de atuação da classe trabalhadora, assim como o campo em que ela sofre a dominação está muito além da fábrica. (GRAMSCI, 2007; COUTINHO, 2007).

Gramsci não atribuiu o mesmo valor as estratégias de luta que elencou ao longo da sua vida. Na realidade, nem mesmo as estratégias foram unânimes ao longo de sua história. O pensamento sobre os Conselhos de Fábrica, como referido, é um exemplo dessas diferenças de valoração e mudança de planos ao longo da militância e do trabalho carcerário de Gramsci.

Primeiramente, Gramsci acreditava que, como afirma Marcos Del Roio (2006, p. 315): “o Conselho deve, então, ser a base e o fundamento do Estado operário e socialista, das suas instituições sociais”. Isso porque entendia que o Conselho de Fábrica traduzia como nenhum outro órgão ou esfera social o locus de exercício do trabalhador tanto no que se refere a produção, quanto a constituição de si, como um ser ativo e de papel fundamental no seio do sistema capitalista. O trabalhador precisava ser de fato dono de si dentro da fábrica para ganhar o devido terreno na sociedade, era preciso a criação de meios para o protagonismo e o domínio do próprio sujeito executor (o operário) da produção. Por isso que os Conselhos de Fábrica tinham uma função tamanha no projeto de emancipação da classe trabalhadora,

representavam na fábrica, em menor dimensão, o que deveria ocorrer na sociedade como um todo.

Coutinho, em sua análise, afirma que:

Na verdade, ao conceber a fábrica como “território nacional” da classe operária, Gramsci incide de certo modo num erro corporativista: não vê que a dominação e a direção políticas da classe operária – condições para a criação de um Estado socialista – não se limitam ao controle imediato da *produção* material, mas implicam também uma ação hegemônica sobre o conjunto das relações sociais. Isso significa que o “território” da classe operária vai além da fábrica: abarca a totalidade das instituições sociais, políticas e culturais que asseguram a reprodução da vida social como um todo (e, inclusive, a reprodução da produção econômica). De certo modo, o jovem Gramsci parece supor que o controle das forças produtivas dispensa (ou determina automaticamente) a direção e a dominação sobre as relações sociais de produção e reprodução. (COUTINHO, 2007, p.33).

Embora não tenham tido um resultado insignificante, ainda mais naquele momento efervescente de manifestações e lutas proletárias, a história e a experiência, principalmente depois da derrota do movimento dos Conselhos de Fábrica, mostraram para Gramsci que os Conselhos de Fábrica não podiam dar conta de tão difícil e complexa tarefa. A função educativa que haviam desempenhado não poderia ser renegada, mas não se poderia mais pensar nos Conselhos como único, ou mesmo, principal lócus de formação dos trabalhadores. A esse respeito destaca Del Roio:

O momento revolucionário de 1919-1920 foi um rico experimento de auto-educação e de educação do educador por parte dos trabalhadores. A clausura do sindicato e do partido operário mostrou a insuficiência dessa ação política educativa. Tratava-se agora, consumada a derrota, de fazer frente à ofensiva do capital, sendo necessário, para isso, construir um novo instrumento político, que conduzisse os trabalhadores à resistência e lhes possibilitasse reorganizar suas forças para o eventual contra-ataque. (DEL ROIO, 2006, p.316).

É evidente que as iniciativas formativas desse período protagonizadas, de algum modo, por Gramsci tiveram a sua relevância e renunciaram a sua concepção de cultura e educação e como essas esferas se constituem nas mais cruciais no desenho de ação revolucionária em qualquer época que seja. Porém mostraram-se insuficientes para a construção da necessária hegemonia, insuficientes para garantir a tão almejada “reforma social e moral”.

Já no artigo, datado de 24 de dezembro de 1917, intitulado “*Filantropia, buona volontà e organizzazione*”, o próprio Gramsci fala do seu conceito de cultura.

Dou à cultura este significado: exercício do pensamento, aquisição de ideias gerais, hábito de conectar causa e efeito. Para mim, todos já são cultos, porque todos pensam, todos conectam causas e efeitos. Mas o são empiricamente, primordialmente, não organicamente. Portanto, oscilam, dispersam-se, abrandam-se ou se tornam violentos, intolerantes, briguentos, ao sabor dos acasos e das contingências. Para que se entenda melhor, tenho um conceito socrático de cultura: creio que seja um pensar bem, qualquer coisa que se pense, e, portanto, executar bem qualquer coisa que se faça. (GRAMSCI, 1975, p.145 *apud* SCHLESENER, 2002, p. 47).

Gramsci faz com o conceito de cultura o que também fez com o conceito de intelectual e filósofo, por exemplo, no sentido de retirar o caráter de “casta” que se atribui geralmente ao termo “culto” para estendê-lo a todos os sujeitos, justamente, por serem elementos que formam a humanidade do homem.

De acordo com Vieira (1999, p. 59): “é nesse novo período da produção gramsciana que vislumbramos, de forma nítida a reelaboração de sua concepção de cultura”. A proposição gramsciana de que “todos são cultos” trazia uma nova luz ao seu conceito de cultura e como elucidada Vieira:

[...] não significam uma concessão ao diletantismo ou uma desvalorização da cultura sistematizada em favor de uma abstrata cultura popular, mas denotam a sua intenção de valorizar o conhecimento e a engenhosidade dos homens mesmo daqueles que não se educaram no sentido tradicional do termo.

Essa noção que sinaliza para uma condição - se não de igualdade, mas de potencial igualdade diante do conhecimento - não se esgota na ideia de uma natureza ou de uma essência humana racional, proposta de diversas formas pela filosofia de Platão a Descartes. Todos são cultos porque participam da vida, confrontam-se com a natureza e a sociedade, defrontam-se com problemas reais e produzem soluções práticas. Os conceitos de cultura e de homem culto precisariam ser revistos, particularmente a partir da consideração das dimensões utilitárias e produtivas da vida, próprias do mundo do trabalho, que historicamente foram excluídas da concepção de cultura. (VIEIRA, 1999, p. 59).

Não se tratava apenas, portanto, de considerar que os homens precisavam ter acesso à cultura como se fossem completamente alheios e estranhos às manifestações culturais de seu gênero; como se eles não pudessem ser sujeitos participantes e construtores de cultura. Tratava-se de, partindo da percepção de todo e cada indivíduo como um ser construtor de cultura e não só como mero passivo- observador, enxergar em todos os sujeitos o potencial de protagonista-construtor-consciente de cultura, compreendendo a real possibilidade de elevação intelectual e cultural de todos indivíduos em prol da elevação e da liberdade do seu próprio gênero, que ocorreria com a transformação de todo sistema social e político.

3.2 O PESO DA CULTURA

Gramsci atribuía um valor essencial à cultura como instrumento de formação do homem que necessitava surgir para possibilitar a construção de um novo sistema hegemônico. Homem esse com maior protagonismo, consciência de classe e capacidade de articulação de espaços de disseminação da ideologia da classe trabalhadora, um intelectual orgânico da classe subalterna.

Para Gramsci, a cultura não podia ser encarada de maneira abstrata, como se não fosse um elemento completamente inerente a história e, como tal, passível de mudança com o posicionamento consciente e crítico dos homens. Pensar a cultura como um simples conjunto que reúne saberes a serem adquiridos apenas por existirem (como se o homem fosse um mero receptáculo de informações e ideias) seria um equívoco absolutamente incompatível com o ideal de homem e com a concepção de mundo gramsciana. Em suas palavras, proferidas no artigo “Socialismo e cultura”, escrito em 29 de janeiro de 1916:

É necessário perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, no qual o homem é visto sob a forma de recipiente para encher e amontoar com dados empíricos, com fatos brutos e desconexos, que ele depois deverá arrumar no seu cérebro como nas colunas de um dicionário para poder então, em qualquer ocasião, responder aos vários estímulos do mundo externo. Esta forma de cultura é verdadeiramente nociva especialmente para o proletariado. (GRAMSCI, 1975, p.22-26 *apud* SCHLESENER, 2002, p.44-45).

A cultura deveria assumir uma posição crítica diante dos fatos sociais, políticos e históricos, deveria ser o elo entre os sujeitos, um elemento agregador dos indivíduos, capaz de tirá-los de uma situação amorfa e alienada para organizá-los em prol da resolução de problemas e interesses comuns. Schlesener destaca que, para Gramsci:

A cultura é também o que distingue os homens da natureza, pois é o sinal da sua intervenção inteligente e criativa no mundo, é criação histórica, condicionada, permeada por contradições, produzida e apropriada historicamente por grupos sociais. Para as classes trabalhadoras coloca-se a necessidade de construir sua própria cultura como instrumento de emancipação política, como produção da própria identidade de classe [...]. (SCHLESENER, 2002, p.46).

A esfera educativa e, indissociavelmente, a cultura balizariam a formação necessária para que a classe trabalhadora pudesse efetivamente disputar o poder, a partir do alcance do pilar central de sustentação de um novo bloco histórico: a hegemonia. E para isso, a

constituição de intelectuais orgânicos oriundos da classe trabalhadora era indispensável. Esses seriam os sujeitos da ação na perpetuação dos seus ideais, valores e interesses.

Sem ampliação da esfera cultural isso não seria possível. Sem a educação isso não se efetivaria. A classe que pleiteia a dirigência da sociedade necessita quebrar com a ideologia dominante e, sem minar o aparato que sustenta o senso comum da sociedade civil, não há como solidificar um novo sistema hegemônico. E, sem hegemonia, por sua vez, nas sociedades ocidentais, principalmente, não há garantia de chegada e, muito menos, de manutenção do poder.

A estratégia política de maior importância para Gramsci seria justamente uma “reforma intelectual e moral” promulgadora de novos intelectuais orgânicos da classe mais desprivilegiada, em busca da viabilização de uma nova forma de conduta diante dos demais homens e do mundo.

Como nos diz Coutinho:

Gramsci agora está convencido de que para se tornar “classe dirigente”, para triunfar naquela estratégia mais complexa de longo alcance, o proletariado não pode se limitar a controlar a produção econômica, mas deve também exercer sua direção político-cultural sobre o conjunto das forças sociais que, por essa ou aquela razão, desse ou daquele modo, se opõem ao capitalismo. E para poder fazê-lo, a classe operária tem de conhecer o efetivo território nacional sobre o qual atua, tem de conhecer e dominar os mecanismos da reprodução global da formação econômico-social que pretende transformar. (COUTINHO, 2007, p. 64-65).

Essa perspectiva de valor cultural apresenta seu inegável peso idealista e antipositivista (COUTINHO, 2007). Gramsci discorda da concepção do conhecimento como um rol de saberes acumulados que devem ser transmitidos para ajudar as pessoas a alcançarem o considerado nível significativo de instrução. Essa forma de conceber a educação e a cultura nada mais faz do que ajudar os indivíduos a arquivarem o ditado como importante de modo passivo, como mera coleta e armazenamento de dados.

Segundo Nosella:

Nessa polêmica sobre a formação cultural das massas, por exemplo, ele acaba defendendo as atividades formativo-culturais para o proletariado em geral, mas rejeita a ideia de formá-lo dentro de uma cultura abstrata, enciclopédica, burguesa, que efetivamente confunde as mentes trabalhadoras e dispersa sua ação. (NOSELLA, 2004, p.43).

Manacorda, a esse respeito, ressalta:

Gramsci, numa palavra, combate em duas frentes, que constituem duas realidades de sua época: a corrente reformista da cultura aceita como uma herança a ser “imposta” às massas por obra e graça dos intelectuais; e a corrente extremista, da rejeição da cultura em nome do fato revolucionário: dois termos opostos, mas complementares, que ele busca superar através de uma ação que seja cultural e de uma cultura que seja ativa por força de sua organização. (MANACORDA, 1990, p.22-23).

Para Gramsci, a cultura pressupõe também a aquisição de conteúdos e saberes acumulados, mas não se reduz a isso. Comporta, principalmente, o exercício ativo e crítico do pensamento, a organização pessoal, a inferência aos acontecimentos históricos, aos fatos diários, as problemáticas futuras e a capacidade de estabelecimentos de relações com a realidade. Dessa maneira, Gramsci concebe a aquisição de saberes como esfera que também tem sua parcela de espaço subjetivo e não só objetivo.

Dentro do projeto de sociedade e, portanto de constituição do homem de Gramsci, não haveria mesmo possibilidade de entender o sujeito como mero receptor e, conseqüentemente, pensar educação e cultura como algo a ser simplesmente transmitido e não elaborado, significado e ressignificado.

Na perspectiva gramsciana, a participação efetiva das massas era fator primordial para o processo de revolução e, exatamente por isso, investir na ampliação cultural e educativa dos homens era o pré-requisito de maior urgência.

Para Gramsci a questão cultural relacionava-se com revolução e, por isso, ele sentiu a necessidade de voltar-se a acontecimentos passados para compreender como esses exercem influência sobre a dinâmica social e como barram ou impulsionam a mudança do *status quo*.

Schlesener assinala que Gramsci se debruça sobre a história da unificação italiana para entender como se deu esse processo de crescente disparidade entre o Norte e o Sul da Itália. Como a região do Piemonte exerceu um papel central no processo de unificação italiana e, principalmente, como “a política conservadora e centralizadora, resultado de um processo de unificação pelo alto” (SCHLESENER, 2002, p.20) determinou a constituição da classe dominante italiana.

Esse estudo de Gramsci demonstra que a incapacidade de intervir na história pela luta política não era um fato recente, remontava ao messianismo jacobino, o que também viria a legitimar o caráter do atrelamento de uma “reforma cultural e moral” às ações políticas efetivas, para a disputa e ganho do poder.

Como explana Schlesener (2002, p.25): “Como num círculo vicioso onde as formas sociais e teóricas se realimentam entre si, as práticas políticas inescrupulosas e corruptas

geravam um modo de ser e de pensar que, no decorrer da história, resultavam no enfraquecimento da sociedade civil”.

Se toda essa esfera tornava o transformismo⁴⁶ possível, era imperioso armar ideologicamente a população, deixando-a cada vez menos suscetível a inculcação da ideologia dominante, e cada vez mais capaz de promulgar uma ideologia própria.

Nessa perspectiva, continua Schlesener:

A partir da crítica quotidiana em torno das práticas políticas tipicamente burguesas Gramsci esboça um quadro da vida e da mentalidade italianas, mostrando como o político e o cultural se entrelaçam na formação de hábitos e costumes. (2002, p.25).

O modo como a ideologia dominante, através de toda a superestrutura, age no seio da sociedade civil faz com que a população não perceba que está sendo manipulada, de tal maneira que chega a importar, inconscientemente, uma gama de valores e ideias que não deveriam ser tomados como seus.

Essa inculcação da ideologia dominante acarreta uma imobilização política, pois se a realidade posta é vista como justa e correta, não há espaço, nem motivo, para a indignação propulsora da reação ao sistema.

A ordem não está embutida apenas na rotina e na vida burocrática e profissional das pessoas, mas no senso comum, na maneira de ver e encarar o mundo, o que dificulta a conscientização desse processo e, conseqüentemente, a movimentação necessária na busca da mudança.

Sobre isso Schlesener comenta: “Gramsci salienta o modo como a mistificação se realimenta criando no indivíduo expectativas de ascensão social que nunca serão realizadas, mas que produzem, no senso comum, uma apatia, uma indiferença política difícil de abalar.” (SCHLESENER, 2002, p.35).

Gramsci associa cultura e revolução para a efetiva realização de uma mudança de ordem social. O primeiro elemento seria condição para a materialização do segundo. Essa formulação, obviamente, não é subjetiva, mas resultante da história, jamais desconsiderada por Gramsci. Logo, a construção da revolução passaria pela aquisição da cultura.

A transposição do saber, no sentido vazio, apenas traria a presunção do título de conhecedor de determinado assunto, mas não a consciência, pois esse enciclopedismo não possibilita a construção, a reelaboração e a crítica.

⁴⁶ Ou seja, a cooptação dos intelectuais da classe trabalhadora para composição da base aliada da classe dominante.

A cultura representa exatamente o oposto dessa massificação de conteúdos e saberes: a crítica pautada nos acontecimentos políticos e históricos, determinadores dos acontecimentos sociais, como “exercício do pensamento”. Para Gramsci, como já referido, todos os homens, como filósofos e intelectuais, também eram cultos, principalmente, empiricamente, mas não organicamente.

Dessa forma, na visão de Gramsci, a cultura implica saberes que não se restringem ao plano das ideias, abrangem ações reais e transformações que decorrem da prática e do trabalho humano.

Com isso, torna-se possível dimensionar o valor da ampliação cultural para o projeto de vida e de constituição de mundo gramsciano, e de como ele está amarrado com a questão pedagógica e política. Também se torna compreensível a oposição tão veemente que Gramsci destinava às ideias de rebaixamento como facilitador da aprendizagem, pregadas, inclusive, por companheiros de partido. (JESUS, 1998).

Parecia fundamental, sob a perspectiva gramsciana, construir uma nova concepção de mundo, utilizar-se da história para ressignificar o presente e construir um novo olhar diante dos acontecimentos e das relações sociais, um novo saber e até uma nova forma de lidar com a linguagem.

Gramsci nunca desprezou o passado. Com uma clara visão historicista, atribui grande valor as experiências e aos feitos do passado como uma “escola para a vida”. Acredita, nesse sentido, que é preciso aprender com a história e que, mesmo quando os feitos de outras épocas não são exatamente compatíveis com os ideais almejados, de algum modo apresentam sua relevância para o aprendizado e para a crítica. É por ter essa visão que ele considera a Reforma Protestante e o Renascimento nesse estudo crítico para o desenvolvimento desse projeto de uma nova organização educativa e cultural. Nos cadernos escritos na prisão é possível localizar várias referências a essas reformas, pois Gramsci considerava que elas continham significativas dicas pedagógicas. Em suas palavras:

Esses modelos de desenvolvimento cultural fornecem um ponto de referência crítica que me parece sempre mais compreensivo e importante (para o seu valor de sugestão pedagógica) quanto mais nós refletimos. É evidente que não se compreende o processo molecular de afirmação de uma nova civilização que se desenrola no mundo contemporâneo sem ter compreendido o nexos histórico Reforma-Renascimento. (GRAMSCI, 2007, p.891).

Na ótica gramsciana para esse projeto de “reforma intelectual e moral” se efetivar com o êxito pretendido deveria ocorrer no âmbito da elite e do povo, só assim seria realmente possível a construção de uma nova civilização. (GRAMSCI, 2007; DORE SOARES, 2007).

O grande anseio de construir o socialismo, na visão de Gramsci, passava pela solidificação de uma nova atitude intelectual. Somente quando o sujeito tivesse condições de compreender que a história não é um passado encerrado, no sentido de que influi diretamente no presente e de que a política não é arbitrária, muito menos restrita a poucos, seria possível mobilização para uma transformação. Essa consciência passa pela cultura. (SCHLESENER, 2002).

No mesmo artigo já referido “*Filantropia, buona volontà e organizzazione*” Gramsci justifica e legitima o papel que atribui a organização da cultura.

E assim como sei que a cultura é o conceito basilar do socialismo, porque integra e concretiza o vago conceito de liberdade de pensamento, assim gostaria que ele fosse vivificado por outro, pelo conceito de organização. Organizamos a cultura assim como procuramos organizar toda a atividade prática. (GRAMSCI, 1975, p.146-147 *apud* SCHLESENER, 2002, p.48).

Já em 1917, portanto, muito antes de seus escritos carcerários, como já referido, Gramsci considerava essa questão de importância suma. Dessa maneira Gramsci trata da organização da cultura, enfatizando que, assim como as nossas ações cotidianas e toda nossa vida exigem uma organização, a cultura também exige. Organização implica escolhas e ações que traduzem um modo de pensar, expressa a coletividade de sujeitos e não um aglomerado de indivíduos.

Enquanto os interesses e as ações das pessoas se mantiverem restritas ao individual, com extensão máxima aos familiares e pessoas mais próximas, não haverá possibilidade de edificação da coletividade; coletividade essa necessária para a luta por uma nova organização social e política, pautada não nos interesses particulares, mas nos interesses de classe dos mais desfavorecidos.

Seria fundamental – sob a perspectiva gramsciana - permitir que haja espaços de formação e interação, para que as classes oprimidas percebam que as situações e os interesses são partilhados por muitos outros e que, se existem sujeitos à margem, é porque isso sustenta a posição privilegiada de outros. E a história nos oferece instrumentos para entender não só como esse processo se dá, mas o que pode ser feito quando a submissão inconsciente é alcançada.

A esse respeito, destaca Manacorda:

Mas não se pode adquirir qualquer organicidade de pensamento, diz ele, se não existe uma necessidade real de instrução e isso não pode surgir espontaneamente em uma sociedade de oprimidos e opressores, que constringe os indivíduos a experiências de caráter limitado. (MANACORDA, 1990, p.29).

A cultura não abarca apenas manifestações humanas espontâneas, mas manifestações históricas, ações presentes, saberes adquiridos, elaborados e reelaborados. Portanto, pautar uma nova organização seria possibilitar outra maneira de lidar com o mundo. Exatamente por pressupor a análise crítica da história e do presente, a consciência provedora da iniciativa, da liberdade, o exato oposto do que é conferido pela cultura fruto da ideologia dominante: transmissão de conteúdos vazios, ações geradas pelo imediatismo e individualismo e consumo.

Não existiria liberdade individual real sem liberdade dos demais sujeitos. Pela ação coletiva se legitima e se garante a liberdade dos indivíduos. Caso contrário, o que existe é o gozo de uns em detrimento da exploração de outros, embora, esses, por vezes, acreditem terem a chance de mudar de status social, de alcançarem outra condição financeira, não se dando conta de que é o próprio sistema que alimenta a desigualdade social.

Em uma série de artigos escritos na seção “*Sotto La Mole*” do jornal *Avanti!*⁴⁷, datados de 1916 a 1918, Gramsci fala da educação para a responsabilidade e como ela é inerente a ampliação cultural. (GRAMSCI, 1975 *apud* SCHLESENER, 2002, p.51).

Gramsci considera urgente a criação de espaços de estudo, debate e de interação entre as pessoas. Espaços que tratem o saber como algo a ser questionado, refletido, analisado, refutado e reconstruído.

A educação e a cultura devem estar a serviço da edificação de um novo homem, imperador de si e de seu tempo, consciente de que sua ação deve e faz história, “homem novo que conjuga o fardo da tradição com a ousadia da modernidade; homem novo porque resgata o que havia de atualidade no velho; homem novo porque projeta um novo tempo” (BOTO, 1996b, p. 26).

Desde sua militância como jornalista dos periódicos socialistas, já se verificava em Gramsci elementos que comporiam definitivamente seu pensamento sobre educação e cultura, como o princípio do autoconhecimento.

O conhecimento de si era imprescindível, afinal como afirma na nota I do *Quaderno II*:

⁴⁷ Para maiores informações: “*Cronologia della vita di Antonio Gramsci*”, presente após o prefácio no volume 1 da edição crítica dos *Quaderni del carcere*, organizados por Valentino Gerratana. (GRAMSCI, 2007).

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um “conhece-se ti a ti mesmo” como produto do processo histórico até agora desenvolvido e que deixou em ti mesmo uma infinidade de traços que foram acolhidos sem o benefício do inventário. É necessário, inicialmente, fazer tal inventário. (GRAMSCI, 2007, p.1376).

Na nota II do mesmo *Quaderno* 11, Gramsci continua:

Não se pode separar a filosofia da história da filosofia e a cultura da história da cultura. No sentido mais imediato e aderente, não se pode ser filósofo, isto é ter uma concepção de mundo criticamente coerente, sem a consciência da sua historicidade, da fase de desenvolvimento por essa representada e do fato que essa é uma contradição com outras concepções e com elementos de outras concepções. A própria concepção de mundo responde a determinados problemas postos pela realidade, que são bem determinados e “originais” na sua atualidade. (GRAMSCI, 2007, p.1376-1377).

Mais uma vez verifica-se a historicidade como determinante nas formulações de Gramsci. O desenvolvimento de uma nova forma de organização em todas as esferas sociais passaria necessariamente pela consciência histórica que traria mais do que identidade aos sujeitos, traria a moção necessária para se criar um novo futuro frente às exigências do passado e do presente. Para isso a propagação da cultura era mais que fundamental, era a única maneira de construir a consciência e a veiculação ideológica capazes de promulgar novas ações entre os homens, novas ações e posturas diante de si, dos demais homens e dos demais seres e elementos que compõem a realidade.

O conhecimento de si era a peça chave para a liberdade e a edificação de um sujeito capaz de atuar ativamente, e não como um fantoche, na realidade em que vive.

No artigo intitulado “Socialismo e cultura”, publicado na seção *Sotto La mole* do jornal *Avanti!*, Gramsci apresenta:

Conhecer-se a si mesmo quer dizer ser si mesmo, quer dizer ser senhor de si mesmo, distinguir-se, sair do caos, ser um elemento de ordem, mas da própria ordem e da própria disciplina em relação a um ideal. Mas não pode conseguir isso se não se conhecer também os outros, a sua história, o suceder-se dos esforços que eles fizeram para serem o que são, para criar a civilização que criaram e que nós queremos substituir pela nossa. (GRAMSCI, 1975, p.25 *apud* SCHLESENER, 2002, p.52).

Para Gramsci, a cultura permitiria não apenas uma nova maneira de ver o mundo, mas uma nova maneira de ver a si próprio, outro olhar para além das amarras da ordem vigente que nos abatem, por trazer a crítica que nos tira a venda que nos faz componente de uma engrenagem que desconhecemos.

Nessa perspectiva, a cultura, como traz Schlesener é:

crítica e construção de um projeto político instaurador de uma nova ordem social e, como tal, se produz no encaminhamento das ações quotidianas, nas discussões abertas, na união e solidariedade na ação. (2002, p. 53).

O trabalho cultural não exige espaços específicos e nem especialistas no assunto. Pelo contrário, efetiva-se no calor das discussões suscitadas nos mais diferentes ambientes destinados a interação social e troca de experiências, ideias, conhecimentos e estudos. Viabiliza-se no partilhar de pontos de vista, no exercício de pensamento e argumentação, nas problematizações desafiadoras da história e da vida, na possibilidade de construção do pensamento crítico diante de si, do mundo, de tudo.

3.3 O PARTIDO POLÍTICO E A CULTURA

O partido político assume uma posição charneira nessa discussão e na maneira como Gramsci concebe a organização da cultura. É no partido político que os indivíduos que partilham as mesmas dificuldades e interesses se encontram, se reconhecem, as vozes se compõem e ganham força política e que as ações com alcance coletivo podem ser planejadas e efetivadas.

Nas palavras de Gramsci:

[...] para alguns grupos sociais o partido político é nada mais que o modo próprio de elaborar a própria categoria de intelectuais orgânicos [...] o partido político, para todos os grupos, é justamente o mecanismo que na sociedade civil cumpre a mesma função que cumpre o Estado em medida mais vasta e mais sinteticamente, na sociedade política [...] Pode-se dizer inclusive que no seu âmbito o partido político cumpre a função muito mais eficazmente e organizadamente do que o Estado cumpre a sua em âmbito mais vasto. (GRAMSCI, 2007, p.1522).

Desse modo, o partido está relacionado ao plano educativo gramsciano, visto que é o locus constituidor dos intelectuais, mas não isolados, desvinculados com a sociedade e sim coletivos, compondo, assim, a força necessária a ação das massas.

Gramsci nos diz:

Que todos os membros de um partido político devam ser considerados como intelectuais, eis uma afirmação que pode prestar-se a brincadeira e a caricatura;

mesmo assim, se refletimos, nada de mais exato. Deve-se fazer distinções de graus, um partido poderá ter uma maior ou menor composição do grau mais alto ou do grau mais baixo, não é isto que importa: importa a função que é diretiva e organizativa, isto é educativa, isto é intelectual.(GRAMSCI, 2007, p. 1523).

Porém, para que isso aconteça, é preciso que o partido político não se restrinja ao corporativismo.

Muitas vezes, não se postula outra ordem por acomodação ao que está dado, por perceber no regente a única forma possível. Ansiar pela revolução socialista implica, em primeiro lugar, incitar no povo o reconhecimento de que a situação vigente não é arbitrária e não é a única possível.

Dessa forma, partindo da consciência de seu lugar no mundo, o homem terá condições de buscar uma mudança, de esboçar a construção de uma nova realidade, de uma nova forma de conceber a si próprio, as relações que estabelece com o trabalho, com os seus iguais e os demais seres da natureza, e com criações suas que parecem, no regime capitalista, terem ganhado vida própria, como, por exemplo, o dinheiro e o mercado.

O pensamento gramsciano sobre cultura desenvolve-se articulado com a questão política e econômica. Na sua visão não é possível pensar manifestações humanas desagregadas dos fatores que, de algum modo, a compõem. Não há ação humana que possa ser encarada como independente da política e da economia, porque ambas estão envoltas, não apenas nos segmentos burocráticos da sociedade, mas na maneira como as relações se estabelecem, na visão de mundo, ou seja, no homem.

A cultura, de maneira dialética, reflete e influi no modo como as relações sociais são construídas. Portanto, pretender uma mudança social passa necessariamente por uma mudança cultural. Ao mesmo tempo em que ela será um dos motores de alavanque da mudança, já que intervirá diretamente nos olhares que se constroem sobre o mundo, também será modificada, quando novas relações sociais forem estabelecidas.

Por essa razão, vale ressaltar, no *Quaderno 13* Gramsci destaca, resgatando o legado de Marx, que é importante não deixar-se cair na visão meramente economicista para não perder outras dimensões fundamentais para a compreensão das relações entre os homens.

Na sua forma mais difusa de superstição economicista, a filosofia da práxis perde uma grande parte da sua expansividade [...]

Tendo esquecido que a segunda tese na qual os homens adquirem consciência dos conflitos fundamentais no terreno das ideologias não é de caráter psicológico ou moralista, mas tem um caráter orgânico gnosiológico, se é criada a forma mentis de considerar a política e então a história como um contínuo marché de dupes, um jogo de ilusionismo e de prestidigitação. A atividade “crítica” se é reduzida a desvendar

truques, a suscitar escândalos, a imiscuir-se sobre os recursos aos homens representativos.

[...] Se esquece, além disso, uma outra preposição da filosofia da práxis: aquela que as “crenças populares” ou as crenças do tipo das crenças populares tem a validade das forças materiais. (GRAMSCI, 2007, p.1595).

Incorrer-se-ia em um erro, portanto, supervalorizar o âmbito econômico em detrimento da esfera ideológica, pois as forças materiais não são “entes” superiores e autodeterminadas na sociedade, são geridas pelas relações humanas, históricas, sociais e, conseqüentemente, ideológicas.

De acordo com Dore Soares:

Uma estratégia cuja eficácia se sustenta no processo de difusão de concepções de mundo e de obtenção do consentimento das grandes massas populares à determinada ideologia (concepção de mundo), abraçando-a, pondo-a em prática e convertendo-a em história. Por isso, enquanto em Marx a dimensão da cultura não é expressão de relevo para um projeto revolucionário, em Gramsci ela é a dimensão basilar de uma “reforma intelectual e moral” para a conquista da hegemonia e a transformação da sociedade. E é o próprio Marx quem lhe fornece os argumentos para identificar o valor das ideias e as suas possibilidades de vir a se transformar em história. (DORE SOARES, 2007, p.81).

A partir dessa acepção marxista, como referencia ao afirmar que as ideias se tornam forças materiais quando apreendidas de fato, Gramsci delineia um plano de ação. A dimensão cultural é, portanto, e não por acaso, o ponto de maior relevância no projeto revolucionário gramsciano.

A esse respeito, Coutinho nos diz que Gramsci:

[...] revela uma justa preocupação com os elementos culturais que fazem parte da luta pelo socialismo, o qual não se esgota nas transformações econômicas e políticas. O socialismo é também a criação de uma nova cultura, sem o que não poderá realizar plenamente suas potencialidades: e essa é uma ideia que Gramsci jamais abandonará, como podemos ver em suas reflexões carcerárias sobre a importância de uma “reforma intelectual e moral”, da luta pela hegemonia. (COUTINHO, 2007, p.20).

Para emergir uma nova sociedade era absolutamente imprescindível surgir uma nova cultura. Não bastaria uma nova organização política, um novo modo de governo, não se edificaria o socialismo sem a perpetuação de uma cultura que tenha sentido com esse novo regime. A transformação necessária para o alcance desse projeto não seria apenas de regime de governo, mas da sociedade como um todo, em todos os seus meandros, estruturas e

superestruturas, em todas as esferas que interpenetram e constituem a sociedade. Nesse rol, consequentemente, destaca-se a cultura.

Buci-Glucksmann (1980, p. 492) aponta: “[...] o Príncipe moderno⁴⁸, enquanto organizador de uma ‘reforma intelectual e moral’, fará da cultura um dos elementos onde se realiza a unidade entre a teoria e a prática, uma dimensão específica da luta política”.

Nesse sentido, justifica-se o atrelamento que Gramsci estabelece entre cultura e organização política, como o responsável pelo encadeamento do princípio necessário à construção de uma nova concepção de mundo, instrumentalizada e disseminada de tal modo a ter condições de compor uma hegemonia.

Para Schlesener, Gramsci entendia que:

A tarefa que se impunha, portanto era política e cultural: educar-se, isto é, desenvolver um modo de pensar e agir completamente novo, não mais individual e desagregado, assimilado no cotidiano construído que permitisse criar uma nova personalidade, uma identidade de classe e, consequentemente, uma independência em relação à classe burguesa. Este processo educativo exigia uma redefinição das noções de cultura, ideologia, caráter e personalidade. (SCHLESENER, 2002, p.36).

Esse processo não ocorreria sem a formação dos sujeitos, sem a promoção de elevação cultural e, evidentemente, a criação de espaços destinados ao livre exercício do pensamento e da discussão e construção coletiva. E, assim, legitima-se também o papel do partido como intelectual coletivo.

A maneira como Gramsci concebe a organização da cultura diverge da organização vigente, como não poderia deixar de ser, já que, se uma nova organização educativa e cultural se faz necessária, é porque a regente não dá conta da promoção desse novo homem, dono de si. Ela não está a serviço das classes marginalizadas.

Ao contrário: a organização educativa e cultural em voga contribui muito mais para a ordem do que para a resistência, embora - vale ressaltar - não se possa reduzi-la ao caráter reprodutivo. Certamente é mais do que isso e, mesmo que de modo tímido, pode-se perceber alguns elementos que contribuem para uma consciência de classe.

Isso significa que também há elementos que devem ser ratificados. Não é intenção de Gramsci liquidar com todo o saber dito burguês para se pautar novas construções, pelo contrário. É preciso percorrer o curso de elaboração dos conhecimentos acumulados, mas de modo crítico e não passivo. Esse é o ponto crucial e a maior distinção entre o modo como o

⁴⁸ “Príncipe moderno”, analogia ao “Príncipe” de Maquiavel, foi empregado no sentido que Gramsci usa quando se refere a uma relação orgânica entre os intelectuais e o povo.

saber é instituído e disseminado na sociedade burguesa e como deve ser encarado na perspectiva de Gramsci.

A educação e a cultura da ordem estabelecida são ancoradas na assimilação e internalização de saberes, dos ditos capazes e brilhantes, para ocupação de determinadas cadeiras na esfera do mercado, ou seja, com um fim reduzido, imediato e individual.

Nesse modelo capitalista vigente, a crítica é sufocada. Não se formam homens para pensar além do que disseram que lhes cabe, para criticar o tido, ou desejado por alguns, como lei. Não se formam homens para fazerem história, mas para legitimarem a história que se criou como a única possível.

A proposta gramsciana é justamente oposta. Ele anseia por uma elevação cultural e moral para os trabalhadores que só ocorrerá se for dada a devida atenção ao conteúdo e a forma. Ou seja, aos espaços de interlocução entre os sujeitos e livre debate e a formação ampla e integral dos conhecimentos historicamente acumulados, atrelados ao exercício crítico diante da realidade e do mundo.

A formação traria a compreensão dos problemas e a convicção da legitimidade da causa. Gramsci demarca a importância dos trabalhadores estarem mobilizados por convicção e não apenas por confiança nos dirigentes do partido. A adesão real é muito importante nesse processo de construção e disseminação de uma nova concepção de mundo.

A participação efetiva da população na discussão dos problemas e nas escolhas das ações e decisões necessárias apresenta-se como crucial para a efetivação de um novo hábito. Quando a participação política for um costume a resolução de conflitos estará muito mais próxima, inclusive, no que se refere às discordâncias internas de posições.

3.4 CENTRO DE CULTURA, TRABALHO EDITORIAL E PODER

As revistas e jornais apresentam uma tríplice função: comunicativa, política e ideológica.

Gramsci considera que a imprensa burguesa, embora apresentada como mero meio de informação dos acontecimentos, constitui veículo perpetuador de valores e ideais. Não está a serviço dos fatos, mas daquilo que os proprietários das empresas de comunicação e a classe dominante de maneira geral consideram ser os fatos. A imprensa está ainda a serviço das

representações e das convicções que se pretende suscitar e perpetuar na sociedade, ou seja: constitui instrumento de poder.

Por outro lado, para Gramsci, jornais e revistas desempenham um papel de formação de opinião e mentalidade. Elucidando esse papel, Schlesener, ao abordar a situação italiana no período de 1916 a 1918, acena que:

A ausência de partidos políticos nacionalmente organizados, que demarcassem claramente as posições dos grupos que participavam da vida política, deixavam um vazio, preenchido pelos jornais, que assumiam a função de formar a opinião pública. (SCHLESENER, 2002, p.29).

Se a classe trabalhadora pleiteia assumir o posto de direção política dentro da sociedade, precisa fazer uso de todos os instrumentos utilizados pela classe dominante, mas a seu favor, a favor da apresentação dos fatores, situações e problemas por eles mascarados e na promulgação de enfrentamento desses problemas pela ação coletiva.

Gramsci aponta como a imprensa constitui uma arma na propagação de interesses econômicos e políticos de determinados grupos, o que justifica a necessidade de criação de jornais e periódicos para a classe trabalhadora.

Além das associações de cultura, Gramsci ressalta a importância da imprensa operária no processo de formação cultural e de consciência de classe, para abrir e desenvolver o debate entre os trabalhadores em círculos de estudos, para criar o hábito intelectual e despertar o entusiasmo, a unidade e a coesão das massas. (SCHLESENER, 2002, p. 59).

O jornal, na sua concepção, seria mais um instrumento de educação, de referência cultural e política. Era preciso formar para a percepção da não neutralidade da imprensa oficial e, mais do que a simples constatação, para a crítica do caráter ideológico e legitimador das desigualdades dessa imprensa.

Durante toda a sua atuação política, Gramsci esteve envolvido com órgãos de imprensa para formação da consciência de classe, atuando diretamente com a escrita de artigos, com a organização, criação e direção desses organismos.

Com a sua atuação nos jornais Gramsci polemiza também com a imprensa católica, na pregação de que não há necessidade de religião para a promulgação da verdade, do bem. (SCHLESENER, 2002).

Gramsci destinou atenção ao trabalho editorial como um veículo formativo, não apenas durante a sua militância ativa, mas também no cárcere, ele se debruçou sobre esse

tema, principalmente, com o estudo sobre as “revistas tipo”, pois entendia que como afirma Dore Soares:

[...] a atividade das “revistas tipo” poderia ser um parâmetro para um trabalho educativo de elevação cultural das classes subalternas. Ele entende que a formação de quadros intelectuais é papel da escola. Entretanto, como esta ainda não era acessível à grande maioria da população, ele propõe que as revistas constituam um terreno favorável ao início de uma ação, para resolver o problema da cultura, mesmo que o trabalho educativo da revista não substitua a atividade escolar “direta”. (DORE SOARES, 2007, p.79).

Gramsci acreditava que o trabalho editorial poderia ser um dos instrumentos para a organização da cultura, pois desde que houvesse essa intenção, as revistas poderiam adquirir a função mais formativa do que informativa, propagando concepções de mundo e munindo os sujeitos do arsenal necessário para a compreensão e a crítica da realidade.

As revistas auxiliariam de maneira substancial na orientação e organização de um trabalho cultural e, conseqüentemente, para a conquista da hegemonia popular. É por esse motivo, que, já no seu primeiro plano de estudos desenvolvido no cárcere, datado de fevereiro de 1929, Gramsci (2007, p.5) menciona o interesse em estudar as “revistas tipo”.

Gramsci relaciona a formação de intelectuais ao trabalho editorial, certamente em alusão também a sua própria trajetória, visto que tinha sentido na pele o alcance do trabalho jornalístico como um veículo de formação e de elevação intelectual, cultural e moral. Referia-se ao seu próprio processo de constituição de intelectual orgânico, ao que possibilitou ser o que era. Por isso entendia que o trabalho com as revistas deveria ser ampliado e direcionado a questão pedagógica e cultural. Essa visão gramsciana estava ancorada no princípio unitário que delimitou para a escola e a educação como um todo. Em sua concepção a educação deveria ser encarada como “o início de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (GRAMSCI, 2007, p. 1538)⁴⁹.

Dessa maneira não apenas a escola deveria ser propagada a todos os sujeitos, mas todos os instrumentos, veículos e agentes de disseminação de cultura deveriam ser ampliados a todos os indivíduos e com toda a profundidade necessária a mais completa formação, nenhum tipo de “facilitação” deveria ser utilizado nesse processo.

A edificação de um novo homem pronto para assumir a frente de seu tempo e de seu mundo na construção de uma nova maneira de relacionamento entre os homens, de uma nova ordem social, passaria pela organização de um centro de educação e cultura, visto como o maior agente de formação e transformação humana. Como destaca Dore Soares:

⁴⁹ Sobre essa questão do princípio educativo gramsciano ver capítulo 4.

Tal formulação de Gramsci sobre os princípios da escola unitária como guias para organizar um centro de cultura, em toda a sua estrutura, expressa o aprimoramento de uma reflexão sobre a atividade educativa como estratégia para a conquista da hegemonia que começa com suas proposições sobre as revistas.

Dando uma completa reviravolta na concepção de cultura como dimensão inteiramente subordinada à economia, dominante no movimento operário de sua época, ele entende que a fundação de um novo Estado depende de um processo muito mais amplo de criação de uma nova civilização. (DORE SOARES, 2007, p.80).

Criar uma nova civilização implicava a criação de novas relações sociais coerentes com uma nova concepção de mundo que também necessitaria ser construída, alargada e partilhada por todos. Por esse motivo, ter um projeto consciente de cultura e educação para a população, mais do que simplesmente oferecer acesso a uma escola, seria trabalhar com a concretização de novos homens, com consciência de si, de sua classe e de seu lugar no mundo e, principalmente com consciência da sua capacidade de construir uma nova história.

Pautando-se na formulação de Marx, como se evidencia na seguinte passagem do *Quaderno 4*, Gramsci destaca:

Marx afirma explicitamente que os homens tomam consciência de seus deveres no terreno ideológico, das superestruturas, o que não é pequena afirmação de “realidade”: a sua teoria quer justamente também essa “fazer tomar consciência” das próprias tarefas, da própria força, do próprio tornar-se um grupo social. (GRAMSCI, 2007, p.436-437).

Gramsci elabora seu plano de ação para o desenvolvimento da hegemonia popular, e esse esquema está indissociavelmente ligado a um plano pedagógico e cultural.

Como já apontado, o peso da cultura na proposta gramsciana era tal que não era possível pensar em apenas uma forma política de lidar com o tema. Para a efetivação desse projeto no âmbito da sociedade, seria imprescindível projetar os meios materiais de viabilização desse plano de “reforma intelectual e moral”, até porque ele deveria ser muito mais prático do que meramente teórico. Dessa maneira, torna-se mais fácil entender o valor que Gramsci atribuía ao trabalho editorial como um veículo de organização cultural e, dentro disso, o apreço a abordagem sobre as “revistas tipo” desenvolvida entre alguns cadernos do cárcere.

As revistas deveriam estar a serviço de um projeto cultural maior, aliado a instituições culturais comprometidas com a mais ampla e profunda formação dos indivíduos. Como afirma no *Quaderno 6*:

Precisa então reconhecer abertamente que as revistas são estéreis, se não se tornam a força motriz e formadora de instituições culturais de tipo associativo de massa, isto é, não em quadros fechados. Isso também se aplica às revistas do partido; não é necessário crer que o partido constitua por si mesmo a ‘instituição’ cultural de massa da revista. O partido é essencialmente político e também a sua atividade cultural é atividade de política cultural: as “instituições culturais” devem ser não apenas de “política cultural”, mas de “técnica cultural”. (GRAMSCI, 2007, p.790).

Na perspectiva gramsciana, depreende-se que não bastava a criação de revistas com conteúdos e assuntos ditos formativos para acreditar que um efetivo trabalho cultural estaria em curso, se esse veículo não estivesse ancorado em um organismo com outras ações conscientes e coerentes, com um projeto de formação cultural.

As revistas não podem se constituir em “entes” em si. São os sujeitos, os intelectuais que possibilitam que elas tenham sentido e cumpram uma função verdadeiramente pedagógica, aliada a outras ações no campo educacional. Nenhum trabalho editorial será capaz de formar o novo homem sem outros agentes, instituições e programas educacionais e culturais espalhados por todos os cantos e acessível a todos os sujeitos que compõem a sociedade.

É com esse intuito que Gramsci realiza uma pesquisa acurada sobre a organização da cultura, pois entende que, sem isso, o alcance da hegemonia da classe trabalhadora continuará apenas no campo utópico, sem ter nenhuma possibilidade de viabilização real. É preciso criar, empreender e cuidar de todos os meios culturais com o mesmo empenho e cuidado que pais devem destinar aos seus filhos, principalmente, nos primeiros anos de vida. Esses anos serão o alicerce e marcará decisivamente o desenvolvimento do homem que surgirá.

No *Quaderno 1* Gramsci expõe um dos pontos que considera importante ao se pensar a organização cultural:

A elaboração unitária de uma consciência coletiva requer condições e iniciativas múltiplas. A difusão por um centro homogêneo de um modo de pensar e agir homogêneo é a condição principal, mas não deve ser e não pode ser a única. Um erro muito difuso consiste em pensar que cada estrato social elabora a sua consciência e a sua cultura do mesmo modo, com os mesmos métodos, isto é, métodos dos intelectuais de profissão. [...] É ilusório pensar que uma “ideia clara” oportunamente difusa se insere nas diversas consciências com os mesmos efeitos “organizadores” de clareza difusa. É um erro “iluminista”. A capacidade do intelectual de profissão de combinar habilmente a indução e a dedução, de generalizar, de deduzir, de transportar de uma esfera a outra um critério de discriminação, adaptando-os as novas condições, etc. é uma “especialidade”, não é um dado do “senso comum”. Assim então não basta a premissa da “difusão orgânica de um centro homogêneo de um modo de pensar e operar homogêneo”. O mesmo raio luminoso passa por prismas diversos e dá refrações de luzes diversas: se si quer a mesma refração é necessário toda uma série de retificações de singulares prismas. A “repetição” paciente e sistemática é o princípio metódico fundamental. Mas a repetição não mecânica, material: o andamento de cada princípio as diversas

peculiaridades, o apresentá-lo e representá-lo em todos os seus aspectos positivos e nas suas negociações tradicionais, organizando sempre cada aspecto parcial na totalidade. Encontrar a real identidade abaixo da aparente identidade, eis a mais essencial qualidade da crítica das ideias e do histórico desenvolvimento social. (GRAMSCI, 2007, p.33-34)⁵⁰.

Com isso, na verdade, Gramsci enfatiza mais que a importância da clareza do que se pretende com essa organização da cultura, é preciso também não descuidar da forma. Pressupor que o conteúdo é sempre mais importante às vezes, como nesse caso, recai em um equívoco, assim como o contrário. Supor, por exemplo, que a simples criação de um “centro homogêneo de difusão cultural” para a classe trabalhadora garantirá a perpetuação de ideias, valores capazes de alavancar uma mesma concepção de mundo é, no mínimo ingênuo. E essa passagem dos escritos de Gramsci tem justamente o papel de advertir que o processo de construção de uma visão de mundo homogênea e coerente com o projeto revolucionário é muito mais complexo que a ideia de gerir um centro único e “transmitir” informações, conhecimentos, ideias e valores.

Os sujeitos dispõem de uma subjetividade inerente, além de serem frutos de tempos e circunstâncias diferentes, que não podem ser desconsideradas. A tarefa de difusão de cultura para a construção de uma nova cultura é tão complexa e dialética, justamente, porque pressupõe uma mudança cabal no modo de ser, agir e pensar das pessoas, e esses elementos não são tocados sem um longo, árduo e consciente trabalho. Para se conquistar a hegemonia do povo, grande intenção dessa organização cultural, desenhada por Gramsci era preciso muito trabalho, mas não subestimá-lo era o primeiro deles.

No *Quaderno 19* Gramsci apresenta dois elementos centrais ao tratar da hegemonia de um centro diretivo de cultura:

1) uma concepção geral de vida, uma filosofia (Gioberti), que ofereça aos aderentes uma “dignidade” intelectual que de um princípio dê distinção e um elemento de luta contra as velhas ideologias dominantes coercitivamente; 2) um programa escolar, um princípio educativo e pedagógico original que interesse e dê uma atividade própria, no seu campo técnico, àquela fração dos intelectuais que é a mais homogênea e a mais numerosa (os professores da escola elementar até os professores da Universidade)” (GRAMSCI, 2007, p.2047).

Esse trecho corrobora com a ideia de que não apenas a escola deve ter a tarefa de formação, assim como não é a difusão de espaços de cultura em diferentes esferas da sociedade que garantirá a “reforma intelectual e moral” que precisava ser empreendida. Assim como não bastava pressupor que existiriam grandes distinções entre quem deveria ser educado

⁵⁰ Gramsci reescreve sobre essa questão, com algumas modificações no texto, no *Quaderno 24*. (GRAMSCI, 2007, p.2267-2268).

e quem empreenderia essa formação nesse processo. Todos os sujeitos envolvidos deveriam ser “educados”, formados para essa nova maneira de ver o mundo, ao passo, que também exerceriam um papel de formadores.

Gramsci considerava que a filosofia da práxis deveria constituir-se em uma base para essa concepção de mundo que precisaria ganhar terreno, porém, para isso, era necessário resolver as divergências de abordagem da mesma, afinal existiam duas vertentes distintas de interpretação, descritas da seguinte forma:

1) Aquela considerada ortodoxa, representada por Plekhanov [...] que na realidade, apesar das suas afirmações contrárias, recaiam no materialismo vulgar. Não foi bem delineado o problema da “origem” do pensamento do fundador da filosofia da práxis. (...) O modo de por o problema da parte do Plekhanov é tipicamente próprio do método positivista e mostra as suas escassas faculdades especulativas e historiográficas.

2) A tendência “ortodoxa” determinou a sua oposição: de coligação da filosofia da práxis ao kantianismo e a outras tendências filosóficas não positivistas e materialistas, até a conclusão “agnóstica” de Otto Bauer que no seu pequeno livro sobre a “Religião” escreve que o marxismo pode ser sustentado e integrado por qualquer outra filosofia, assim também o tomismo. Essa segunda não é então uma tendência em senso estrito, mas um conjunto de todas as tendências que não aceitam a coisa dita “ortodoxa” do pedantismo alemão, até aquela freudiana de De Man. (GRAMSCI, 2007, p.1508).

Gramsci, então, propõe nos *Quaderni 3 e 11* que as revistas abordem de maneira aprofundada as publicações de Antonio Labriola sobre a filosofia da práxis, pois considerava que essas traziam grandes contribuições para a compreensão e desenvolvimento da mesma e que deveriam, portanto, ser amplamente conhecidas, como sugere o trecho:

Será de grande utilidade uma síntese objetiva e sistemática (também se do tipo escolástico-analítico) de todas as publicações de Antonio Labriola sobre a filosofia da práxis. [...].

Do momento no qual um grupo subalterno se torna realmente autônomo e hegemônico suscitando um novo tipo de Estado, nasce concretamente a exigência de construir uma nova ordem intelectual e moral, isto é um novo tipo de sociedade e assim a exigência de elaborar os conceitos mais universais, as armas ideológicas mais refinadas e decisivas. Eis a necessidade de remeter em circulação Antonio Labriola e de fazer dominar o seu delineamento do problema filosófico. Se pode assim por a luta por uma cultura superior autônoma [...]. Se dá uma forma moderna e atual do humanismo laico tradicional que deve ser a base ética do novo tipo de Estado. (GRAMSCI, 2007, p. 1508-1509).

A sugestão de publicação das obras de Labriola, portanto, não eram arbitrárias. Estavam pautadas na própria razão de existência e do uso do meio editorial com caráter formativo, assim como do motivo de existência de uma difusão cultural.

O centro de cultura pensado por Gramsci seria guiado por um princípio educativo, o mesmo princípio que deveria balizar toda a estruturação do ensino formal. E seria o conceito

de trabalho, no seu sentido mais amplo e não como sinônimo de emprego, mas sim como o produto da ação consciente humana, o elemento que torna o homem um ser humano⁵¹.

No *Quaderno 24* Gramsci retorna a apontar ideias para esse “centro de cultura” demarcando que duas estratégias são fundamentais para a concretização dessa proposta, uma delas é a didática e a outra é a organizativa.

Rosemary Dore Soares destaca que:

A estratégia didática diz respeito aos métodos de elaboração da cultura e da consciência. Refere-se à aquisição de um pensamento metódico, o qual depende de uma “especialização”, pois, para Gramsci, o pensamento lógico não é espontâneo, mas depende de uma técnica. Os intelectuais têm um método próprio de pensar que opera com indução e dedução, sistema do qual carece a maior parte das pessoas. (DORE SOARES, 2007, p.83).

Esse trabalho de dedicar-se a um método reflexivo real é bastante complexo, mas imprescindível para uma elevação cultural e intelectual e para a tomada de consciência e de ação dos sujeitos. Por isso Gramsci se preocupou especialmente com a questão do método ao pensar essa proposta de organização cultural, porque entendia que sem esse trabalho essa “reforma intelectual e moral” não sairia do papel. Era necessário um trabalho que fosse “articulado e graduado” (GRAMSCI, 2007, p.2268). Na sua ótica:

[...] deve haver a dedução e a indução combinadas, a lógica formal e a dialética, a identificação e a distinção, a demonstração positiva e a destruição do velho. Mas não em abstrato e sim em concreto; com base no real e na experiência efetiva. (GRAMSCI, 2007, p. 2268).

A atividade editorial das revistas foi tomada por Gramsci como uma estratégia referencial para a organização de uma veia única de desenvolvimento cultural, de uma proposta de propagação de ideias e de um modo de encarar a realidade e o mundo.

Gramsci acredita que as pessoas necessitam de mais espaços e oportunidades para interagir, conhecer e se aprofundar sobre informações, assuntos e conhecimentos de interesse real do homem para poderem adquirir outro patamar de relação com os outros, com a cultura, o saber e, conseqüentemente, com a realidade e a possibilidade de mudança da mesma. Preocupa-se com um:

Organismo unitário de cultura que ofereça aos diversos estratos dos três tipos mencionados de revistas (e, além disso, entre esses três tipos deve circular um espírito comum) ajudado pelas coleções livrescas correspondentes, dará satisfação

⁵¹ A esse respeito ver capítulo 4.

aos exigentes de uma certa massa de público que é muito ativa intelectualmente, mas apenas em estado potencial, que mais importa elaborar, fazer pensar concretamente, transformar, homogeneizar, segundo um processo de desenvolvimento orgânico que conduza do simples senso comum ao pensamento coerente e sistemático (GRAMSCI, 2007, p.2263).

Gramsci considera que as revistas podem ter grande significância para essas pessoas, auxiliando de modo significativo o desenvolvimento da consciência, da crítica e de reflexões mais profundas e coesas. Porém Gramsci chama a atenção para o fato de que as revistas não devem resumir-se a tomar por interlocutor apenas as pessoas pertencentes a uma determinada posição social. Não devem atender a questões comuns apenas a privilegiados. Devem atingir amplamente a população. Devem “criar e desenvolver essas necessidades e assim suscitar, num certo sentido, o seu público, estendendo progressivamente a sua área”. (GRAMSCI, 2007, p. 2259).

A perspectiva gramsciana sobre o jornalismo e todo o trabalho editorial, portanto, condiz com a sua concepção de homem e de plano estratégico para a construção de outra hegemonia, comprometida com a construção de uma nova ordem social. A atividade das revistas não se constitui em ações isoladas, mas compõem um lugar específico no plano de edificação de um centro cultural amplo e integral.

Gramsci dedica-se ao estudo das revistas do chamado “*primo Novecento*”, ou seja, primeira metade do século XIX, no que se refere a sua organização, abordagem e atuação na sociedade. Para ele, essas revistas tiveram uma contribuição na propagação de um modo de pensar e enxergar o mundo, tiveram uma função política, cultural e social e não apenas literária. Como podemos verificar no *Quaderno 1 e 24* classifica-as em três tipos: “teórico” “crítico-histórico-bibliográfico” e o de “cultura geral”.

As revistas do tipo “teórico” podem ser dadas pelas revistas “*La Critica*”⁵² (1903-1944), sob a direção de Benedetto Croce, “*Nuova Rivista Storica*”⁵³, fundada em 1917 por Corrado Barbagallo e a “*Política*”, fundada em 1918 pelo jornalista italiano Francesco Coppola. Ambas tratavam de livros italianos e estrangeiros, de história, literatura e filosofia,

⁵² *La Critica* era uma revista de história e filosofia que expressava o idealismo crítico de Benedetto Croce. Foi elaborada como um instrumento de hegemonia cultural. O objetivo era discutir livros italianos e estrangeiros, mas não quaisquer obras e sim aquelas consideradas mais significativas para trazer a público. DONATI, C. **II libro delle buone intenzioni, ovvero i programmi delle riviste letterarie da “La Critica” ad “Alfabeta”**, [s.n], 2006. Disponível em: < <http://circle.lett.unitn.it>>. Acesso em: 31 mar.2010.
GENTILE, G. **Giovanni Gentile e il senato: carteggio (1895-1944)**. Firenze: Casa Editrice Le Lettere, [s.n.].

⁵³ *Nuova Rivista Storica*, foi fundada em 1917 pelo historiador, especializado em História Antiga, Corrado Barbagallo (1877-1952). Ela trazia a crítica ao idealismo e ao filologismo e apresentava um programa inovador na historiografia político-social *latu sensu*, cf.< <http://www.nuovarivistastorica.it/>> Acesso em: 30 abr.2010.

apresentavam um estilo renovador para a época e também eram produzidas por jornalistas polêmicos. (GRAMSCI, 2007, p.26 e 2263).

Gramsci destaca que os responsáveis pelas publicações dessas revistas de tipo “político-crítico” devem ser especialistas “capazes de fornecer, com uma certa periodicidade, um material cientificamente elaborado e selecionado” (GRAMSCI, 2007, p. 2271). Além disso, é importante que exista um certo grau de homogeneidade cultural entre os sujeitos que respondem por essa revista, o que não é um ponto simples, justamente por representar uma elaboração maior do movimento cultural e intelectual.

Ele aponta que uma substituição dessas revistas poderia ocorrer com a realização de um “Anuário”⁵⁴, que não se trata de uma junção simplista como o Almanaque popular, cuja “compilação está ligada qualitativamente ao jornal diário, isto é, organizada com vistas ao leitor médio do cotidiano” (GRAMSCI, 2007, p.2271-2272).

O “Anuário” precisaria de um plano longo e profundo para a sua elaboração. Gramsci aponta que esse feito poderia levar anos, tal deveria ser a complexidade e profundidade do material. Esse seria produto de um programa maior de cultura e deveria abordar um único tema com subdivisões para uma melhor exposição do assunto elencado. As questões que poderiam e deveriam, na visão do Gramsci, ser abordadas nesse “Anuário” seriam questões vistas como fundamentais, tais como “a constituição do Estado, a política internacional, a questão agrária etc” (GRAMSCI, 2007, p.308).

O segundo tipo de revistas, o “crítico-histórico-bibliográfico” compreende uma abordagem analítica de livros que não seriam acessíveis para muitas pessoas que não seguem uma vida propriamente acadêmica. A proposta é justamente que essas revistas possibilitem que mais pessoas tenham acesso a instrumentos elaborados de atividade crítica, mas com o intuito de fornecer elementos para reflexões, críticas e elaborações pessoais e não oferecer conceituações prontas e acabadas. (GRAMSCI, 2007; DORE SOARES, 2007).

As revistas que compõem o tipo “crítico-histórico-bibliográfico” são: “*La Voce*”⁵⁵, fundada em 1908 por Giuseppe Prezzolini, “*L’Unità*”, dirigida por Gaetano Salvemini⁵⁶ de

⁵⁴ Gramsci trata dessa questão do “Anuário” nos *Quaderni* 3 (textos de tipo A) e 24 (texto reescrito, portanto, de tipo C).

⁵⁵ *La Voce* foi fundada em Florença, em 20 de dezembro de 1908, pelo jornalista e escritor Giuseppe Prezzolini (1882-1982). Objetivava a renovação da cultura italiana. Inúmeros foram os colaboradores dessa revista, entre eles: Benedetto Croce, Luigi Einaudi e Gaetano Salvemini. *La Voce* teve repercussão no exterior, principalmente na França. BONUZZI, G. **Le riviste italiane nell'ultima fase letteraria**. Fratelli Treves Editore, Milano, 2007. Disponível em: <http://circe.lett.unitn.it/le_riviste/bibliografia_gen/biblio/BONUZZI%201919.pdf>.

Acesso em: 27 abr.2010;

LUPERINI, R. **Gli esordi del Novecento e l'esperienza della "Voce"**. Roma: Bari, 1978.

1911 a 1920 e alguns fascículos da “*Leonardo*”⁵⁷, dirigida por Luigi Russo. Essas revistas apresentam em comum o caráter de serem mais formativas do que propagandistas, e preocupam-se com a propagação de ideias, de uma alteração de hábitos intelectuais e trazem também propostas políticas.

Gramsci traça alguns itens que deveriam ser cuidadosamente considerados na elaboração das revistas “crítico-histórico-bibliográfico”:

- 1) um dicionário enciclopédico político-científico-filosófico; [...] 2) [...] as biografias, entendidas em dois sentidos: seja enquanto toda a vida de um homem que possa interessar à cultura geral de um certo estrato social, seja enquanto um nome histórico que possa entrar num dicionário enciclopédico por um determinado conceito ou evento sugestivo. [...]
- 3) Outro item pode ser aquele das autobiografias político-intelectuais. Se bem construídas, com sinceridade e simplicidade, podem ser de grande eficácia formativa. [...]
- 4) Um item fundamental pode ser constituído pela análise crítico-histórico-bibliográfica das situações regionais (entendendo por região um organismo geoeconômico diferenciado). [...]
- 5) Uma seleção sistemática de jornais e revistas para a parte que interessa aos itens fundamentais: somente citações dos autores, dos títulos, com breves noções sobre tendências. [...]
- 6) Resenhas dos livros. Dois tipos de resenhas: Um tipo crítico- informativo: se supõe que o leitor médio não possa ler um determinado livro, mas que seja útil para ele conhecer o seu conteúdo e as suas conclusões. Um tipo teórico-crítico: se supõe que o leitor deva ler determinado livro e assim ele não será simplesmente resenhado, mas será desenvolvida criticamente as objeções que podem ser movidas, ressaltando suas partes mais interessantes. [...]
- 7) Uma seleção crítica-bibliográfica, organizada por temas ou grupo de questões, da literatura revisada dos autores e as questões fundamentais para a concepção de mundo que é a base das revistas publicadas. [...] (GRAMSCI, 2007, p. 2264-2267).

No *Quaderno 8* Gramsci trata dos distintos tipos de resenhas, expondo que a variação das mesmas ocorre de acordo com o público alvo e o objetivo específico de estimulação de algum movimento cultural. Dentre essas diferentes abordagens destaca dois tipos, a sintética e a crítica. A resenha sintética é utilizada para os livros que apesar de serem recomendados, mas apenas “depois de ter fixado os limites e indicado as deficiências parciais” (GRAMSCI, 2007, p. 976), pois apresentam algumas questões problemáticas que precisam ser apontadas. A

⁵⁶ O fundador do *L'Unitá*, Gaetano Salvemini (1873-1957) foi um historiador e antifascista italiano. QUAGLIARIELLO, G. **Gaetano Salvemini**, Bologna, Il Mulino, 2007.

⁵⁷ A revista *Leonardo* fundada em 1925, por Luigi Russo (1892-1961), visava a difusão da cultura italiana no exterior. PERTICI, R. **Luigi Russo-Giovanni Gentile: 1913-1943**. Scuola normale superiore di Pisa, 1997. Também existia outra revista com o mesmo nome (*Leonardo*) fundada (1903-1907) por Giovanni Papini. Para maiores informações: CIRCE. **Catalogo Informativo Riviste Culturali Europee**. Laboratorio di ricerche informatiche sui periodici culturali europei/Facoltà di Lettere e Filosofia/Università degli studi di Trento, 2006. Disponível em: <<http://circe.lett.unitn.it/ZwebSvr/Zetesis.ASP?WCI=Browse&WCE=MENU>>. Acesso em 30 abr.2010.

resenha crítica é “a mais importante e cientificamente digna e deve ser concebida como uma colaboração do próprio autor ao tema tratado” (GRAMSCI, 2007, p.976).

O terceiro tipo de revista seria o de “cultura geral” que compreenderia alguns elementos da revista “crítico-histórico-bibliográfico” como o semanário inglês “*Manchester Guardian Weekly*” e o “*Times Weekly*”⁵⁸ apontado por Gramsci. Ele referencia esses materiais porque considera que os jornais poderiam fazer uso de um suplemento semanal mais elaborado e que tivesse um caráter não alcançável pelo jornal diário. Os suplementos deveriam ter um “formato diferente daquele do cotidiano, mas com o título do cotidiano seguido de uma especial matéria que quer tratar” (GRAMSCI, 2007, p.727). Destaca três tipos de suplementos. O literário, com abordagem em filosofia, teatro, arte e escola; O econômico, expondo também indústria e sindicato, de modo análogo a um semanário político, uma espécie de resumo da política da semana. O terceiro suplemento seria agrícola, destinado ao campesinato que não lê o jornal diário e também deveria ter um suplemento esportivo.

Ainda com relação aos suplementos, Gramsci utiliza como exemplo os suplementos semanais dos jornais ingleses “*Observer*” e “*Times Sunday*”, principalmente para lugares como a Itália que não tem um “centro político e intelectual nacional”. Esses suplementos trazem uma síntese interessante de acontecimentos importantes da semana para aqueles que não lêem o jornal diariamente ou para os que desejam ter um panorama semanal, dão importância aos assuntos da vida nacional e não apresentam um caráter provinciano como os semanários italianos, visto que eles vinculavam apenas “informações reduzidas só as correspondências dos vários vilarejos” (GRAMSCI, 2007, p.777).

Gramsci cita como exemplo do terceiro tipo de revista, a de “cultura geral” a revista veneziana “*Osservatore*”⁵⁹ (1761 a 1762), dirigida por Gasparo de Gozzi e que tinha inspiração em uma revista londrina chamada “*Spectator*” publicada no período de 1711 e 1714. Trata-se de uma revista moralizante do séc. XVIII que unia crônica e jornalismo com o apreço de uma escrita narrativa e moralista. Gramsci destaca que o seu significado cultural foi o de “difundir uma nova concepção da vida, servindo de anel de passagem, para o leitor

⁵⁸ De acordo com Valentino Gerratana, Gramsci tinha “seguido no cárcere, por algum tempo, o suplemento do semanário ‘*Times*’ (‘*Times Weekly*’), mas depois o substituiu pelo suplemento do ‘*Manchester Guardian*’ (‘*Manchester Guardian Weekly*’)” nota organizada por Valentino Gerratana presente na edição crítica dos *Quaderni del carcere*. (GRAMSCI, 2007).

⁵⁹ A revista *Osservatore* abordava temas de amplo porte e com uma linguagem mais ampla, na qual o literato Gasparo Gozzi (1713-1786) escrevia polemicamente contra manias, costumes e modas de seu tempo. A revista inglesa *Spectator* foi um exemplo para Gasparo Gozzi. Cf. Disponível em: < <http://www.liceofoscarini.it/studenti/gozzi/gv.html>>. Acesso em: 29 abr.2010.

médio, entre a religião e a vida moderna”. (GRAMSCI, 2007, p. 2270). Ele considera que esse tipo de revista se perdeu tendo resistido apenas no campo católico.

Ainda a respeito das diferentes tipologias de revistas, Gramsci cita as revistas “*Frusta Letteraria*”⁶⁰, de Giuseppe Baretta e a florentina “*Lacerba*”⁶¹, fundada em 1913 por Giovanni Papini e Ardengo Soffici como exemplos de revistas que abordam uma “bibliografia universal e enciclopédica”, que apresenta uma crítica aos costumes, pontos de vista e concepções de mundo.

Para que uma revista fosse de cultura geral era imprescindível que ela pertencesse:

[...] a esfera do “senso comum” ou do “bom senso”, porque o seu fim é o de modificar a opinião média de uma certa sociedade, criticando, sugerindo, caçoando, corrigindo, reformulando e, definitivamente, introduzindo “novos lugares comuns”. Se bem escritas, com brio, com um certo senso de destaque (de modo a não assumir tons predicadores), mas todavia com interesse cordial pela opinião média, as revistas desse tipo podem ter grande difusão e exercer uma profunda influência. (GRAMSCI, 2007, p. 2270-2271).

Com relação a esfera da cultura, dos costumes, Gramsci acredita que esse trabalho com as revistas pode trazer uma grande contribuição para a criação de uma “consciência homogênea” nas classes subalternas, que são as que mais carecem de um caráter internacional unificador no que se refere aos costumes, diferentemente das classes dominantes que se assemelham entre si nos aspectos culturais. Essa relativa unidade, aproximação cultural entre as classes subalternas é fundamental para a construção da hegemonia popular. Por isso Gramsci dedicou-se a desenvolver essa reflexão sobre as “revistas tipo” e destinou tanto peso ao trabalho editorial como um trabalho de formação educativa e cultural.

Na acepção gramsciana, cada tipo de revista deveria ser caracterizado por:

[...] uma tendência intelectual muito unitária e não antológica, isto é, deveria ter uma redação homogênea e disciplinada; portanto, poucos colaboradores “principais” deveriam escrever o corpo essencial de cada fascículo. O grupo redator deveria ser

⁶⁰ *Frusta Letteraria* (1763- 1765) foi fundada pelo escritor, crítico literário, dramaturgo e linguista Giuseppe Baretta (1719-1789). De publicação semanal, obteve grande êxito por desdobrar as polêmicas que Baretta empreendia expondo suas opiniões conflitantes com as de outros literatos do período. GIANESSI, Ferdinando. **La Frusta Letteraria**. Treviso: Tipografia Longo e Zoppelli, 1974. SAMARITANI, F. 2001. **Estro e sanguigni umori del critico letterario Giuseppe Baretta**. Disponível em: <<http://www.repubblicaletteraria.it/GiuseppeBaretta.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2010.

⁶¹ *Lacerba* (1913-1915) foi fundada pelo pintor e escritor italiano do “primo Novecento” Ardengo Soffici (1879-1964), juntamente com o escritor Giovanni Papini (1881-1956). Trata-se de mais uma revista “que reúne em si o melhor da criação artística do seu tempo, deseja liberar o campo das artes e das letras”. CIRCE. **Catalogo Informatico Riviste Culturali Europee**. Laboratorio di ricerche informatiche sui periodici culturali europei/Facoltà di Lettere e Filosofia/Università degli studi di Trento. 2006. Disponível em: <<http://circe.lett.unitn.it/ZwebSvr/Zetesis.ASP?WCI=Browse&WCE=MENU>>. Acesso em 30 abr.2010.

fortemente organizado de modo a realizar um trabalho homogêneo intelectualmente, na necessária variedade do estilo e das personalidades literárias: a atividade editorial deveria ter um estatuto escrito que, por aquilo a que pode servir, impeça as digressões, os conflitos, as contradições (por exemplo, o conteúdo de cada fascículo deveria ser aprovado pela maioria dos redatores antes da publicação). (GRAMSCI, 2007, p.2263).

Gramsci acreditava que a existência de uma organização da cultura não seria apenas uma escolha arbitrária dos seus fatores e sim uma necessidade para viabilizar a elevação intelectual e moral da classe trabalhadora e, nesse sentido, os três tipos referidos das revistas tinham fundamental importância na propagação de repertório e munição para o desenvolvimento da consciência, da reflexão e da crítica. Todavia, chama a atenção para o fato de que a revista não pode criar um interesse intelectual que não existe, como explicita o trecho abaixo:

[...] o importante é que seja um estímulo para todos, porque nenhuma publicação pode substituir o cérebro pensante ou determinar ex novo interesses intelectuais e científicos onde existe somente interesse por conversas de café ou se pensa que se vive para se divertir e passar bem. (GRAMSCI, 2007, p.975).

As revistas não têm esse poder, é um instrumento, uma fonte significativa, mas não é a receita para o “despertar intelectual” e nem tem a pretensão de sê-lo. As revistas cumprem um importante papel nesse arsenal formativo desenhado por Gramsci, mas não podem ser mais do que isso.

Gramsci (2007, p.975) também enfatiza que “um serviço de informações crítica para um público com pouca cultura ou que inicia a vida cultural”, que tratasse de todas as publicações de um tema específico era algo de muita valia nesse processo de alcance do maior número de pessoas. Afinal supor que todos conseguirão acompanhar todas as publicações de todos os assuntos é praticamente ilusório, mas eles precisam ter a chance de saber onde localizar isso tudo, onde conseguir obter maiores respostas para questões que tenham surgido sobre um assunto qualquer. Permitir que, ao menos, eles saibam que aquele material existe e está acessível caso haja interesse é muito importante nesse processo de trabalho editorial com cunho educativo.

Como bem lembra Dore Soares:

A perspectiva de Gramsci é a de que o trabalho educativo das revistas contribua para a aquisição de uma consciência própria, tendo em mira a elevação do nível cultural das classes subalternas para que elas possam se transformar em classe dirigente. Eis que sua abordagem sobre a formação de dirigentes reativa a conexão entre a atividade editorial das revistas e a organização da escola. (GRAMSCI, 2007, p.88).

Gramsci, ao discutir a formação dos dirigentes, também retoma as questões já elencadas sobre a organização das revistas, pois entendia que esses órgãos eram de extrema importância para formação de todos os sujeitos e também daqueles que assumiriam efetivamente o protagonismo de ação no processo de transformação da ordem. Não sem razão, portanto, Gramsci frisa a significância do trabalho metódico, pois não entendia que um projeto de construção de uma nova concepção de mundo e de ação diante dos demais homens se efetivaria com encaminhamentos diletantes e improvisados.

No *Quaderno 12* ao abordar a relevância dos círculos de cultura, ressalta:

Através da discussão e da crítica coligadas (feita de sugestões, conselhos, indicações metódicas, crítica construtiva e voltada a educação recíproca) para qual cada um funciona como especialista na sua matéria para integrar a competência coletiva, na realidade se consegue elevar o nível médio individual dos redatores, um alcançar a altura ou capacidade do mais preparado, assegurando a revista uma colaboração sempre mais selecionada e orgânica, não somente, mas criando as condições para o surgimento de um grupo homogêneo de intelectuais preparados a produzir uma regular e metódica atividade “livreira” (não só de publicações ocasionais e de ensaios parciais, mas de trabalhos orgânicos ao mesmo tempo). Sem dúvida, nessa espécie de atividade coletiva, cada trabalho produz novas capacidades e possibilidades de trabalho, porque cria sempre mais orgânicas condições de trabalho: fichamentos, seleções bibliográficas, resumo de obras fundamentais especializadas etc. (GRAMSCI, 2007, p.1533).

Nenhum elemento recebia a atenção e dedicação de Gramsci à toa, sem que apresentasse uma importância de fato, sem que tivesse uma real coerência com o seu projeto de transformação social. É por esse motivo que Gramsci estendeu seu olhar as “revistas tipo”, ao jornalismo e as questões vinculadas a organização da cultura e não apenas da escola, porque entendia que a formação dos homens se realizava não apenas nos bancos escolares, mas em todos os espaços sociais que mereciam, portanto, a devida atenção.

A educação abrangia todas as esferas culturais e, exatamente por isso, pensar a organização da cultura correspondia a projetar a organização da educação de maneira mais ampla e geral; calcular todos os aspectos necessários para a formação dos sujeitos em prol do desenvolvimento da hegemonia popular.

O trabalho editorial compunha parte do princípio educativo gramsciano, e relacionava-se de modo indissolúvel com o projeto de escola unitária. Não seria possível conceber as duas propostas como coisas distintas e/ou passíveis de serem segregadas, a escola unitária gramsciana⁶² integrava o rol das organizações culturais que deveriam ser cuidadosamente

⁶² Ver capítulo 4.

pensadas e conduzidas para o verdadeiro impulsionamento intelectual da população e da cultura nacional. Afinal, como lembra Dore Soares:

Apenas desse modo o conjunto das organizações culturais existentes deixaria de ser “cemitérios de cultura”. As instituições culturais, desde as academias, passando pelos institutos de cultura, círculos filológicos, até chegar às universidades, deveriam ser reorganizadas de acordo com o princípio da unificação, convertendo-se numa organização cultural viva, por meio de uma estreita colaboração entre os que se inserem no mundo do trabalho e aqueles que estão no mundo acadêmico e na universidade. O objetivo é suprimir o abismo entre alta cultura e vida, entre intelectual e povo para realizar aquele nexos entre Renascimento e Reforma, expresso na ideia de que a formação de uma elite e a educação das grandes massas populares constituem a mesma atividade. (DORE SOARES, 2007, p.90).

Gramsci trata desse ponto propriamente nos já mencionados *Quaderni* 1 e 24. Para ele o “erro iluminista” estaria justamente em pensar que mudanças ocorreriam por ações gerais e ligeiras, pois, na sua acepção:

[...] as mudanças nos modos de pensar, nas crenças, nas opiniões, não advém por “explosões” rápidas, simultâneas e generalizadas, ao invés surgem quase sempre por “combinações sucessivas”, segundo “fórmulas” variadas e incontroladas “de autoridade”. A ilusão “explosiva” nasce da escassez de espírito crítico. (GRAMSCI, 2007, p.2269).

Por isso pregava a importância de todas as esferas formativas da sociedade apresentarem uma unidade no que se refere a concepção de mundo. Gramsci tratou da organização da cultura e da escola com o mesmo empenho que depositou na questão dos intelectuais e em seu processo de constituição posto que valorava de modo igualitário todas essas questões, visto que todas abarcavam o mesmo intuito de regir uma nova esfera social, marcada por novos homens e, conseqüentemente, novas relações entre eles.

Como enfatiza na nota IV do *Quaderno* 11:

Criar uma nova cultura não significa só fazer individualmente as descobertas “originais”, significa também e especialmente difundir criticamente as verdades já descobertas, “socializá-las” para assim dizer e fazê-las tornar-se base das ações vitais, elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. Que uma massa de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de modo unitário o real presente é fato “filosófico” mais importante e “original” que a descoberta da parte de um “gênio” filosófico de uma nova verdade que permanece patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 2007, p. 1377-1378).

Era preciso dar vez a toda à população para que ela pudesse ter - mais do que voz - ação. Disseminar a cultura não era apenas repartir um legado com os “excluídos” da sociedade. Era propiciar que todos os sujeitos pudessem adquirir consciência de si, de classe e

da sua capacidade e responsabilidade em agir para a construção de uma nova concepção de mundo, em todos os seus meandros, concepção essa capaz de erguer uma nova sociedade e, com ela, um novo horizonte. Por isso, ele pregava:

[...] a criação de uma nova cultura integral, que tenha as características das massas da Reforma protestante e do iluminismo francês e tenha as características da cultura grega clássica e do Renascimento italiano, uma cultura que retomando as palavras de Carducci sintetize Maximilien Robespierre e Immanuel Kant, a política e a filosofia em uma unidade dialética intrínseca a um grupo social não só francês ou alemão, mas europeu e mundial. (GRAMSCI, 2007, p.1233).

Não apenas os jornais e periódicos socialistas, mas todo e qualquer espaço criado para promoção da elevação cultural dos trabalhadores deveria estar, irremediavelmente, associado à análise dos problemas reais, a partir das situações históricas concretas. Para Gramsci - e isso jamais deve ser desconsiderado - a construção do futuro passa pelo debruçar-se sobre a história, na busca pela superação dos problemas vividos e pela elaboração de outras propostas de ação que não repitam os erros cometidos. Apenas dessa forma seria possível a superação do senso comum, a partir da crítica da realidade. Nessa perspectiva, uma nova cultura exprimir-se-ia pela luta política.

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA GRAMSCIANA

4.1 UM POUCO DA HISTÓRIA DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR ITALIANA...

Giles (1987) afirma que a primeira tentativa de organização e reforma de ensino na Itália, ainda antes da unificação, ocorreu através do Código de 1848, sob a direção de Carlo Boncompagni di Mombello, ministro da instrução pública do reino da Sardenha. Esse decreto proibia a intervenção da Igreja no âmbito do ensino.

É importante regressar também ao momento do assim dito “nascimento” da escola italiana, com a Lei Casati de 15 de novembro de 1859. Nesse período, a Itália ainda não era uma nação unificada e a promulgação da lei ocorrera na região do Piemonte que, sob a regência de Vittorio Emanuele II e di Cavour, passava por uma reestruturação após a guerra com a Áustria. O ministro da instrução do reino da Sardegnha, Gabrio Casati da Milano (1798-1873), pretendia fornecer um quadro unitário para a escola no novo estado em formação. (SACCHI, 2009).

Como destaca Giles:

Até a proclamação do Novo Reino da Itália, o sistema educacional era totalmente desorganizado e desarticulado. As escolas destinadas às massas eram entregues às congregações religiosas, que também dirigiam escolas para as classes abastadas. Também havia as escolas municipais, os seminários, as universidades históricas e as sociedades científicas e academias [...]. (GILES, 1987, p.273).

Após a unificação italiana ocorrida em 1861 - com a liderança da região do Piemonte – a escola primária em todo o território nacional passou a ser organizada segundo a Lei Casati, que passou a ter validade nacional.

Essa lei “marco decisivo da história da instrução pública italiana, é estruturada em cinco capítulos com 380 artigos, sendo que apenas o último capítulo trata brevemente do ensino elementar” (DE VIVO, 1994, p. 19 *apud* SAVIANI, 2002, p.2). Determinava que a escola primária deveria estar a cargo dos municípios, o Estado não tinha essa obrigação, repassava esse papel. O problema é que os municípios não detinham recursos para isso, então, desenvolve-se uma grande campanha para que o ensino primário passe a atribuição do Estado nacional. (SAVIANI, 2002).

Segundo Giles:

O Estado é responsável pela supervisão do ensino. Porém, ele delega essa autoridade às províncias e estas, por sua vez, a delega às comunas. Na prática, isto significa que a qualidade do ensino primário depende das condições sócio-econômicas da comuna, o que já implica desequilíbrio entre o Norte industrializado e o Sul agrário. (GILES, 1987, p.273).

Desse modo, a desigualdade entre a parte Norte e Sul da Itália era cada vez mais acentuada.

De acordo com Sacchi, A Lei Casati tinha dois objetivos fundamentais: “garantir ao estado o controle da educação e separar de modo nítido a formação “clássica” de todas as outras formas de instrução, em particular daquela “técnica” (SACCHI, 2009, p.1).

O primeiro objetivo pretendia atender ao projeto de construção de um estado laico e de tirar a escola do poder da igreja, que historicamente sempre deteve todos os níveis de ensino. Já o segundo objetivo atendia ao temor que uma ínfima parcela da população, ínfima em tamanho (2%), porém hegemônica, tinha de perder o seu status ou de outras pessoas adquirirem os direitos políticos que lhe eram reservados, isso porque naquela época um dos critérios para concessão do poder político era ter a capacidade de ler jornais, pois eles permitiam a inserção nos debates políticos e a construção de opinião própria, por isso como destaca Sacchi (2009, p.1) “o controle sobre a escola tornava-se imediatamente um instrumento de controle político”.

A Lei Casati, portanto, se encarregava de segregar a sociedade através de uma estrutura e organização escolar rígida e elitista. De um lado existia uma escola de inspiração “clássica” para os dirigentes, uma escola “técnica” para a pequena burguesia e “para todos os outros, o analfabetismo ou, no melhor dos casos, vagas escolas ‘profissionais’ de gestão privada” (SACCHI, 2009, p.1).

Ainda na acepção de Sacchi, essa lei promulgou duas características que ainda nos dias atuais perduram sobre a escola italiana, a saber: “a centralidade da cultura humanística-literária de um lado; a relação ambígua (em parte conflituosa em parte de colaboração) entre Igreja e Estado”. (Ibid.).

Com essa lei, os estudantes se dividiam, definitivamente, depois da escola elementar. Quem podia ia para o ginásio, e depois se estendia ao liceu, outros iam para a escola técnica, que não oferecia outra oportunidade de seguimento dos estudos. O ginásio e o liceu eram mantidos pelo Estado e se constituíam no alicerce da escola superior, o percurso possível para a faculdade que exigia um rigoroso exame para selecionar os estudantes.

A escola técnica que “a fim de dar aos jovens que pretendem se dedicar a determinadas carreiras do serviço público, ao comércio e a condução das coisas agrárias, a conveniente cultura geral e especial” (art. 272 da Lei Casati *apud* SACCHI, 2009, p.2), é colocada no mesmo plano da escola primária, abandonadas a gestão das comunas que não dispunham de recursos para sequer gerir regularmente as aulas. Já as escolas profissionais são deixadas sob a iniciativa privada.

Esse artigo da Lei Casati é absolutamente claro na segregação do tipo de formação destinada a cada esfera da sociedade, não oculta a distinção de educação oferecida e ainda justifica a organização da escola como “conveniente”, evidentemente, é de fato, não para todos, mas na manutenção do *status quo*.

Em referência a relação do Estado com a igreja existia duas contradições, pois, como bem lembra Sacchi (2009), embora o Estado fosse encarregado de formar a “consciência dos italianos” a igreja mantinha um maior número de escolas superiores e a concessão dos estudos secundários clássicos dependia da tradição católica. Além disso, o número de estudantes que frequentavam o ensino superior não ultrapassava naquele período 0,12% da população. (SACCHI, 2009).

Se a tarefa de uma organização de ensino nunca é pequena, o que dirá a de um sistema inteiro e, mais, a de um sistema que visa a estruturação de uma nação, a unificação de um povo? Essa indagação dimensiona um pouco o que representava ideológica e politicamente a estruturação da escola italiana. A Lei Casati teve um significado muito grande naquele momento na Itália, porque se constituía em muito mais que um simples regimento para organizar a escola, representava a expectativa de edificação de uma nação, da construção dos italianos. A política tinha possibilidade da unificação do território nacional, mas isso não garantia a unidade do povo italiano. Era preciso formar o “italiano”, criar o consenso social e a escola tinha essa incumbência, de constituir verdadeiramente a sociedade italiana.

Só por esse ponto, já seria possível compreender a que escola Gramsci dirigia a sua crítica, porém, outros apontamentos históricos da organização da escola na Itália merecem ser destacados aqui, para possibilitar ainda maior elucidação sobre a estruturação escolar que Gramsci julgava necessário ser deposta, para edificação de uma outra organização de todo o sistema de ensino.

Ainda de acordo com Sacchi (2009), após a saída de Vittorio Emanuele III, que sucedeu Umberto II após sua morte, um governo de esquerda assumiu o poder inaugurando um novo tempo e trazendo modificações na sociedade, inclusive no âmbito escolar. Foi durante esse governo, de Giolitti (1842-1928) que se criou uma comissão diretiva para gerir as

questões da escola. Essa comissão atuará de 1905 a 1911 e acarretará em mudanças como: uma escola média inferior, de duração de três anos, igual para todos e a divisão dos institutos em liceu clássico e científico. Embora só em 1911 tenha surgido um liceu mais moderno, que introduzia outras matérias no currículo, além de uma segunda língua estrangeira, não se pode negar que existia naquele período uma atmosfera favorável a transformação do ensino superior, porém também naquele momento se disseminava cada vez mais uma corrente filosófica de cunho idealista, cujos representantes principais eram Benedetto Croce e Giovanni Gentile.

Todavia, antes de prosseguirmos com considerações a respeito dessa marca do idealismo é interessante resgatar também alguns movimentos anteriores que influenciaram o sistema educativo italiano.

A escola italiana da época também sofreu influências positivistas, destacando-se como principais expoentes: Andrea Agnelli (1853-1890), F. de Dominicius (1848-1930) e Roberto Ardigò (1822-1920).

Mas não foi apenas o positivismo que influenciou as reformas educacionais na Itália, a teoria do realista Herbart⁶³ também teve forte influência a partir de 1911. (JESUS, 1998).

Herbart pautava a metafísica como fundamentação da pedagogia e da psicologia e, para isso, atribuía grande valor a filosofia como “fundação de uma metafísica crítica realista” (CAMBI, 1999, p.431). A sua importância deve-se também ao esforço imbuído para a pedagogia ser vista como “ciência” - ainda que filosófica - e a defesa da autonomia da escola em relação à Igreja e ao Estado, embora pregasse à família o pertencimento da educação.

Pregava que: “seria seguramente melhor se a Pedagogia se concentrasse tão rigorosamente quanto possível nos seus *próprios conceitos* e cultivasse mais um pensamento *independente*”. (HERBART, 2003, p.13) e “a Pedagogia é a ciência que o educador precisa *para si mesmo*” (HERBART, 2003, p.16). Assim como afirmava que:

[...] quem se considerar conhecedor sem a ciência, alimenta desde logo grandes erros e cada vez maiores relativamente aos seus pontos de vista, sem o sentir e, talvez, sem o deixar pressentir, uma vez que estão esgotados os pontos de contato com o mundo. (HERBART, 2003, p.14).

Considerado o pai do ensino tradicional, Herbart pautava a sua teoria na criação de um método sistemático e lógico que propiciasse o desenvolvimento de hábitos nos alunos, pois

⁶³ Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841), realista alemão, de formação kantiana teve como marca um pensamento antiromântico. CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Ivaro Lorencini. São Paulo: Editora da Unesp, 1999, p.436.

ele acreditava que dessa forma seria possível viabilizar a aprendizagem. Em sua concepção uma boa aula incluiria 5 passos: preparação, apresentação, associação, integração e aplicação.

Herbart não partilhava da ideia de talento, por filiação kantiana acreditava que a criança é heterônoma. Além disso, cria uma ideia de interesse e enfatiza o aspecto da vontade em sua teoria.

De acordo com Giles, para Herbart, “uma vez, porém, que todo o processo educativo se coloca a serviço da formação do caráter, do homem moral, a disciplina deve entrar como elemento na formação da vontade do educando”. (GILES, 1983, p.85).

Na aceção herbartiana era importante atentar-se que:

O interesse parte de *objetos* e de *ocupações* interessantes. É da *riqueza* destes que resulta o interesse *múltiplo*. Criá-lo e apresentá-lo devidamente é questão do **ensino**, que apenas continua e completa o trabalho prévio resultante da *experiência* e das *relações*. (HERBART, 2003, p.59).

Os requisitos para a realização do ensino seriam: clareza, ordenação, associação, sistema e método.

Segundo Cambi (1999, p. 436), “na Itália ligaram-se ao herbartismo pedagógico sobretudo Antonio Labriola e Luigi Credaro (1860- 1939) que, em 1900, publicou o primeiro estudo italiano importante sobre a pedagogia herbartiana”.

Em 1911 - com a reforma Daneo-Credaro - finalmente esse movimento atinge seu grande anseio e também “se dá o processo de instalação do sistema nacional de ensino que conduzirá à universalização da escola elementar e à erradicação do analfabetismo” (RAVAGLIOLI, 1990, p.144 *apud* SAVIANI, 2002, p.2).

Porém foi com o idealismo, destacando-se Croce e Gentile, que as correntes anteriores perderam seu espaço na escola italiana (JESUS, 1998).

Segundo Rodrigues (1935) na Itália pós primeira Guerra Mundial ganhava cada vez mais força a ideia de uma reforma educacional como um caminho de mudança frente a desordem e os estragos causados pela guerra. E os dois representantes mais expressivos eram justamente Benedetto Croce e Giovanni Gentile. Porém eles não seriam os únicos a representarem e delimitarem uma nova forma de ver e encaminhar a educação, outros como Giuseppe Lombardo Radice⁶⁴, A. Anile⁶⁵, Ernesto Codignola⁶⁶, etc. tiveram importância nesse

⁶⁴ *Giuseppe Lombardo Radice* (1879-1939) – pedagogo e filósofo italiano. Trabalhou na direção geral da escola elementar de 1922 a 1924, durante o fascismo e a atuação de Gentile como ministro da instrução Pública. Contribuiu, portanto, para o desenvolvimento da Reforma Gentile. Para maiores informações: MAZZETTI, Roberto. **Giuseppe Lombardo Radice tra l’idealismo pedagogico e Maria Montessori**. Bologna: Giuseppe Malipiero, 1958.

cenário, de tal modo que “com estes se define e se desenvolve toda uma nova concepção dos fatos pedagógicos, concepção essa baseada inteiramente no idealismo”. (RODRIGUES, 1935, p.16).

Em 1920 Benedetto Croce assumiu a cadeira da direção da instrução pública, mas sua permanência foi curta assim como seus feitos, que perderam sua validade com a direção do físico e político Orso Mario Corbino (1876-1937). Ele assumiu o posto de ministro da educação em 1921, que depois foi substituído por Gentile com a chegada de Mussolini ao poder.

Quando o fascismo chegou ao poder, em 1922, Mussolini não possuía um projeto para a educação. Foi com a nomeação de Giovanni Gentile como Ministro da Educação que se iniciou um processo de reforma na escola italiana. Inicialmente um plano conservador, mas Mussolini já planejava - com a escolha de Gentile – o alcance de um regime educativo ideológico e totalitário. (HORTA, 2008; CAMBI, 1999).

De acordo com Rodrigues:

Sob a direção refletida e enérgica de Gentile, capaz ao mesmo tempo, da visão larga dos problemas abstratos e da rápida percepção das pequeninas dificuldades de ordem prática; com o auxílio técnico e moral de muitos dos velhos combatentes da causa, veio, em pouco, à luz, uma reforma que reorganizou de alto a baixo o ensino público e o particular, em todos os seus graus. Embora não se deva toda ela a só iniciativa do filósofo, pois que muitos nela colaboraram, esses mesmos, aceitando a primazia do mestre, se comprazem em denominá-la *Reforma Gentile*. (RODRIGUES, 1935, p.16-17).

Com a ascensão fascista e a reforma Gentile, a escola agravou seu caráter sectário e elitista. Como Jesus nos apresenta:

A obrigação da instrução pública até os 14 anos ficou no papel, enquanto a escola média, de orientação acentuadamente humanística (no sentido atual) caía como luva para ser modelo da escola particular eclesiástica, quando da aproximação entre a Igreja e o Estado fascista. A escola burguesa, com seus vícios de princípios não poderia servir para transmitir uma cultura proletária. Àquela escola positivista,

RADICE, Giuseppe Lombardo. **Lezioni di Didattica e ricordi di esperienza magistrale**. Firenze: S.A. Edizioni Remo Sandron, 1946.

GIRALDI, Giovanni. **Storia della pedagogia**, Roma: Armando Editore, 1984.

⁶⁵ *Antonio Anile* (1869-1943) foi anatomista, literato e político italiano. Também foi secretário da instrução pública de 1921 a 1922.

GALATI, Vito Giuseppe. **Antonio Anile: la vita e l'opera**. Alba, Edizione Paoline, 1952.

⁶⁶ *Ernesto Codignola* (1885-1965), pedagogo italiano, foi colaborador de Giovanni Gentile na redação da “Reforma Gentile”.

CARRANNANTE, Antonio. **Ernesto Codignola nella pedagogia italiana in I problemi della Pedagogia**, A. 1998, nn1-3, p.49-87.

idealista e reforçada pelo fascismo, Gramsci opunha seu modelo de escola única orgânica ao socialismo. (JESUS, 1998, p. 67).

Para maior compreensão desse processo, convém retomarmos alguns dados sobre a lei da instrução pública. Segundo Franco Cambi:

A Lei de 1802, relativa à instrução pública na República italiana, coloca todas as escolas sob o controle do Estado e elabora uma intervenção orgânica dividida em nacional, departamental e comunal, que atinge a instrução elementar, média e superior (CAMBI, 1999, p.369).

Porém, como ressalta Saviani, essa lei de 4 de setembro de 1802:

[...] trata das universidades, das academias de Belas-Artes e das escolas especiais, dos liceus e ginásios, das sociedades agrárias e de artes mecânicas e somente no título VI se ocupa, de forma breve, das escolas elementares. O mesmo se constata na primeira lei da instrução pública da Itália unificada a Lei Casati, de 1859. (SAVIANI, 1999, p.14).

É, portanto, somente com a Lei Daneo-Credaro que a escola elementar se torna obrigação do governo central e, como já mencionado, leva a universalização do ensino elementar. (SAVIANI, 1999, 2002).

Entretanto, é com a reforma Gentile, a partir de 1923, que a escola italiana sofre uma mudança radical, através da implementação de um conjunto de decretos sem discussão parlamentar. Elementos esses que podem ser considerados, segundo Sacchi (2009), a estrutura da escola italiana ainda nos dias de hoje.

Giovanni Gentile não inventa nada, mas retoma declaradamente as posições liberais emersas durante o debate sobre a escola nos anos de 1905-1915, teorizando como primeira coisa o enrijecimento da simetria entre classes sociais e percursos formativos: “o cada um na sua escola” pode ser a moção da escola gentiliana. (SACCHI, 2009, p.4).

Solidifica-se, definitivamente, a segregação da formação – de um lado o ensino técnico destinado a mão de obra assalariada e de outro o ensino humanista voltado à burguesia, no intuito de formar sujeitos para a dirigência do sistema. O liceu-clássico, por exemplo, passa a ser destinado apenas aos filhos da alta burguesia.

Segundo Nascimento e Sbardelotto (2008), Gramsci opunha-se a escola tradicional por considerá-la elitista e também a reforma de Giovanni Gentile, que concebia como discriminatória. A principal crítica gramsciana a reforma Gentile devia-se a separação entre a formação profissional e a formação intelectual e humanista geral.

De acordo com Giles:

A Reforma Gentile prevê a total centralização do ensino, do ponto de vista administrativo e do planejamento. Haverá uniformização total, inclusive de avaliação através do exame do Estado. Prevê também a extensão do ensino secundário para a classe operária. Porém, a sequência ginásio-liceu será mantida para os alunos mais dotados. (GILES, 1987, p.274).

Como nos diz Cambi, com a Reforma Gentile:

[...] fixava-se um sistema escolar rígido e internamente diferenciado, que separava as escolas secundaristas humanistas (para as classes dirigentes) das técnicas (para as classes subalternas), que indicava como cultura formativa só a literário- histórico-filosófica, que permitia acesso à universidade só pelos liceus, que introduzia o ensino religioso na escola elementar (para dar ao povo uma “concepção de mundo”) e que era controlado na sua eficiência através do exame de Estado que concluída todos os ciclos secundários. (CAMBI, 1999, p.578).

Sacchi destaca que, em uma entrevista realizada no dia 29 de agosto de 1923, ao ser questionado sobre o que fazer para encontrar lugar para todos os alunos, Gentile responde: “Não se deve encontrar lugar para todos” (SACCHI, 2009, p.4). “Poucas escolas, mas boas” (Ibid.) resume o lema e o feito de Gentile.

Porém, a resposta obtida não é a que era esperada. A burguesia ao invés não se agrada como o esperado e o número de inscritos nas escolas públicas cai - cerca de 300 mil em 1922 e diminuição de 100 mil inscritos em 1925 (SACCHI, 2009) - com a reforma por conta dos rígidos processos seletivos para ingresso no liceu. Então, a seleção é abrandada pelos sucessivos ministros que assumem esse posto de Gentile.

Ao lado do liceu clássico, a reforma Gentile também institui o liceu científico, que se constitui como uma espécie de “rebaixamento” do liceu clássico, sem o estudo da língua grega, reduzido à 4 anos, somente 34% da carga horária do curso é destinada ao estudo de disciplinas científicas e não há um curso propedêutico para o ingresso. A realização do ginásio e de um curso técnico inferior bastava para o ingresso no liceu científico.

Além disso, como destaca Gramsci no *Quaderno 10*:

Gentile, menos hipocritamente, e mais consequentemente, restabeleceu o ensino “da religião” nas escolas elementares (se foi ainda mais adiante do que pretendia fazer Gentile e foi alargado o ensino religioso nas escolas médias) e justificou o seu ato com a concepção hegeliana da religião como filosofia da infância da humanidade [...]. (GRAMSCI, 2007, p.1295).

No *Quaderno 7* Gramsci também trata dessa questão da instituição do ensino religioso pela Reforma Gentile e explicita que, apesar dessa justificativa de que “a religião é uma filosofia mitológica e inferior correspondente a mentalidade infantil ainda incapaz de elevar-se a filosofia pura” (GRAMSCI, 2007, p.919), na verdade esse:

“fundamento e coroamento” foi aceito pela Igreja no seu significado óbvio e repetido no acordo entre a Santa Sé e a Itália, segundo o qual (art.36) o ensino religioso é estendido as escolas médias. Essa extensão era contrária as miras do idealismo, o qual pretendia excluir a religião da escola média e deixar dominá-la somente a filosofia, destinada a superar e absorver em si a religião aprendida na escola elementar. (GRAMSCI, 2007, p.919).

As mudanças ocasionadas pela Reforma Gentile não se restringiram, unicamente, ao ensino das disciplinas correntes, e nem mesmo somente a esfera escolar, justamente pela dimensão ideológica – dada obviamente a impossibilidade da neutralidade – refletiu-se no modo de ser e na conduta das pessoas. Além de não ter apagado a forte influência e o poderio da Igreja católica, sempre marcante na Itália. Sobre o peso da Reforma Gentile nas instituições escolares italianas, Rodrigues lembra que:

As leis decretadas sob a gestão de Gentile não ficaram intactas; depois da sua retirada do ministério várias pequeninas modificações de detalhes foram efetuadas com o fim de melhor ajustar os regulamentos oficiais às necessidades do meio; o espírito primitivo da reforma foi, no entanto, escrupulosamente conservado [...] (RODRIGUES, 1935, p.17).

Para compreender melhor a importância da reforma Gentile para o governo fascista e, portanto, o peso dela para a sociedade italiana, convém destacar alguns trechos da obra “*Il problema dell’educazione nazionale in Italia*” do colaborador da referida reforma, Ernesto Codignola⁶⁷:

De todas as reformas que votamos a reforma Gentile é a única verdadeiramente revolucionária porque transformou um estado de fato que durava desde 1859 [...]. São cinquenta anos que se diz que a escola deve ser reformada e que se critica de todos os modos; gritam-se em mil tons que é preciso finalmente tornar a escola séria, formativa do caráter e dos homens. O governo fascista tem necessidade da classe dirigente. [...] Não posso improvisar os funcionários em toda administração do Estado: tudo isto deve vir por graus da Universidade. Reflitam sobre o fato que a luta hoje pela Itália é difícilíssima no campo nacional e no campo internacional. Não é mais o tempo em que se podia ser despreparado. Justamente porque somos pobres e os últimos regressos devemos armar potentemente a nossa inteligência. É assim necessário que os estudantes estudem seriamente se querem fazer a Itália nova. Eis as razões profundas da Reforma Gentile: daquela que eu chamo o maior

⁶⁷ Essa obra é dedicada a Mussolini e Gentile, “os restauradores da escola italiana”. CODIGNOLA, E. **Il problema dell’educazione nazionale in Italia**. Firenze: Vallecchi Editore Firenze, 1930.

ato revolucionário do Governo fascista nesses meses de poder. Os fascistas têm a obrigação de agir para que a Universidade dêem a classe dirigente a mente preparada aos seus grandes e fortes deveres. (CODIGNOLA, 1930, p.205-206).

Depreende-se que a preocupação com a educação atendia, principalmente, aos ideais políticos fascistas e, portanto, primavam por uma organização escolar que não abarcaria todos os sujeitos, mas a elite, os indivíduos que teriam um papel decisivo na construção de uma nova Itália fascista. Como o alvo era o preparo das classes dirigentes a Universidade ganhou um papel de destaque nessa proposta e se tornou a grande promessa de constituição de homens capazes de fortalecer o sistema vigente.

Os demais cidadãos poderiam ter outra escola, uma escola aquém, uma escola que formasse bons funcionários era suficiente para atender aos anseios fascistas da época. Uma formação elevada só deveria ser destinada a quem favoreceria e fortaleceria a ordem.

Só através da educação é que se atinge o modo de ser, agir e pensar das pessoas, é que se constrói uma nova sociedade, por isso, a reforma escolar foi o ponto cerne do governo fascista, sem a qual não se chegaria a edificação da nação italiana que eles ansiavam, como o seguinte trecho destaca:

[...] Mussolini entendeu magnificamente que se o fascismo aspira verdadeiramente a restauração dos valores nacionais, se quer promover eficazmente a grandeza da Itália no mundo, deve proceder INEXORAVELMENTE pela única via possível, a via escolhida por Gentile. (CODIGNOLA, 1930, p.206).

A Reforma Gentile tinha um objetivo claro e para isso foi bem formulada e recebeu toda a atenção do governo fascista para sua melhor viabilização, afinal, como destaca Codignola (1930, p.232): “A reforma é uma criatura viva, não um amontoado de partes justapostas”. Era, portanto, fundamental garantir que a reforma funcionasse para formar homens nos moldes desejados e não homens críticos, contestadores.

O fascismo abateu-se sobre a escola objetivando minar a construção da verdadeira liberdade e da autonomia dos sujeitos. Nas palavras de Codignola (1930, p.234): “o fascismo difundiu de novo na Itália o sentido de um poder estatal verdadeiramente atento e ativo também na escola”.

Nesse sentido, Franco Cambi ressalta que o projeto educativo fascista não se deteve apenas a escola:

foi no plano da extra-escola que o fascismo atuou de maneira minuciosa e consistente, criando associações para jovens [...] Nessas associações, e até mesmo nas competições culturais universitárias (os Lictoriais) ou na Escola de Mística

Fascista, vai se coagulando uma educação de massa, independente ou paralela em relação à familiar e escolar, dando ênfase às necessidades sociais de jovens e ao tempo livre, que era assim programado e, através dessas associações, conformato aos valores e ao estilo de vida do regime fascista. (CAMBI, 1999, p. 579).

Um reflexo disso é, por exemplo, a formação da “Vanguarda Estudantil dos Fascistas Combatentes Italianos”, como expõe Giles:

Em 1923, os grupos juvenis político-pára-militaristas serão reorganizados como a Vanguarda Estudantil dos Fascistas Combatentes Italianos (*Avanguardie Studentesche dei Fasci Italiani di Combattimento*). Este grupo será sobretudo um agente de fascistização. As virtudes que dele se esperam são a obediência, a fraternidade, o patriotismo e o cumprimento do dever. (GILES, 1987, p.274).

Gramsci era favorável a criação de espaços para a formação dos jovens, mas espaços para o livre pensar, para a ampliação cultural e não para inculcação ideológica do regime vigente.

Pela sua concepção de homem e anseio de construção de uma nova sociedade, Gramsci não podia concordar com os preceitos educativos que estavam sendo traçados pelas mãos do fascismo, em toda a Itália, e nem mesmo com os encaminhamentos anteriores, como referido acima, que a escola recebia, pois todos culminavam em uma escola dual, uma escola com interesses, propostas, encaminhamentos diferentes para a classe trabalhadora e para a classe dirigente e, obviamente, com o privilégio da classe dominante, os sempre privilegiados nesse sistema desigual.

4.2 APONTAMENTOS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES E A FORMAÇÃO DE ANTONIO GRAMSCI

Gramsci faz referências à sua educação primária tanto em artigos anteriores a seu confinamento, quanto nos cadernos e cartas do cárcere. Certamente, o modo como essas experiências o tocaram se relacionam, de alguma forma, com as suas observações sobre como a educação deve ser desenvolvida; seja em espaços escolares ou não.

O trecho seguinte é de uma carta escrita à cunhada Tânia, em 12 de setembro de 1932, no qual Gramsci refere-se à escola: “quando estava no ginásio (um pequeno ginásio municipal em Santu Lussurgiu, no qual três pretensos professores encarregavam-se com muita cara de pau, de todo ensino de 5 classes)”. (GRAMSCI, 1987b, p. 142).

A recordação de uma escola autoritária - que amedronta, discrimina, rotula e limita - fará o papel de modelo às avessas para Gramsci. A experiência pessoal de ter vivido em um ambiente como esse, relacionado com a sua história- a história de um sardo, “naturalmente” discriminado pelo seu lugar de origem - marcaram decisivamente o seu olhar sobre o mundo.

Ser sardo, independente das condições financeiras do indivíduo, já era motivo de discriminação na Itália. A Sardenha era tida como uma “ilha atrasada” e seus nativos eram tidos como menos capazes (FIORI, 2008; MAESTRI; CANDREVA, 2007).

No caso de Gramsci, a condição financeira da sua família apenas reforçaria a discriminação destinada aos meridionais e aos sardos, em especial, o que explica também a razão do instinto de revolta que o acompanhou desde muito cedo. (FIORI, 2008; MAESTRI; CANDREVA, 2007). Esse instinto de revolta foi grande responsável pela pessoa que Gramsci se tornou, como ele próprio afirmava. (FIORI, 2008; GRISONI; MAGGIORI, 1973; MAESTRI; CANDREVA, 2007).

Felizmente, as recordações escolares pessoais de Gramsci não são constituídas apenas por experiências negativas, mas também foram marcadas por algumas positivas, ocorridas no ensino médio e universitário e por figuras docentes marcantes, como Annibale Pastore, Umberto Cosmo e Bartoli (MANACORDA, 1990).

Apesar disso, no geral, Gramsci aponta a primazia da negatividade do sistema escolar que frequentou e do quanto ele está distante do que acredita ser o ideal para o sistema de ensino.

O trecho abaixo se refere a uma carta escrita ao filho Giuliano, em 25 de janeiro de 1936. Nessa carta, Gramsci mostrava-se preocupado em receber notícias mais detalhadas sobre o desempenho escolar do filho e também remontava recordações escolares da sua infância:

[...] o sistema escolar que eu frequentei era muito atrasado; além disso, a quase totalidade de meus condiscípulos não sabia falar italiano senão muito mal e penosamente, e isso me colocava em condições de superioridade, porque o professor devia levar em consideração a média dos alunos e saber falar corretamente o italiano era já uma circunstância que facilitava muitas coisas (a escola ficava em uma região rural e a grande maioria dos alunos era de famílias camponesas). (GRAMSCI, 1987b, p. 246).

Mas essas reflexões não apareceram apenas na idade adulta. Manacorda aponta que já no seu primeiro ensaio escolar, escrito em 1910, sobre “Oprimidos e opressores” (MANACORDA, 1990, p. 18), emerge pontuações importantes sobre as desigualdades sociais, sobre a violência que os homens destinam uns aos outros. Tal violência era camuflada

sob a máscara de civilização, mas na realidade só contribuía para o abismo social entre as pessoas.

A posterior experiência de militância socialista, lado a lado com a causa operária, já em Turim, trará a Gramsci uma influência marxista ainda mais fecunda. (COUTINHO, 2007; FIORI, 2008; MAESTRI; CANDREVA, 2007).

Evidentemente não podemos deixar de lembrar que ele teve, em certa medida, uma formação crociana, afinal Benedetto Croce era um dos maiores intelectuais da época e seus feitos marcaram gerações italianas. E nesse rol também estava Gramsci, embora não se possa atribuir uma posição totalmente crociana, nem mesmo na juventude. Essa influência idealista existiu, mesmo Croce tendo sido, posteriormente, um grande alvo de crítica para Gramsci. (COUTINHO, 2007; MANACORDA, 1990).

Porém, segundo Coutinho, essa formação crociana cumpriu seu papel, pois serviu “para denunciar e superar o positivismo fatalista que está na base do imobilismo maximalista” (COUTINHO, 2007, p.15). Essa vertente maximalista pregava o “grande dia” da revolução, mas de um modo passivo e de discurso vazio, visto que se pautava na ideia de que só bastava esperar as próprias contradições do capitalismo liquidarem com o próprio sistema. Gramsci não partilhava dessa ideia de que haveria um “Grande Dia”. (BUCI-GLUCKSMANN, 1980). Era preciso construir o amanhã.

Macciocchi pontua que é inegável o papel atribuído pelo jovem Gramsci a filosofia de Croce⁶⁸. Porém destaca que, “apesar do sopro de idealismo que comporta essa concepção de juventude, Croce apareceria cada vez mais a Gramsci, nos anos posteriores, como um adversário a combater [...]”. (MACCIOCCHI, 1976, p.55).

Outro elemento marcante em sua formação foi, sem dúvida, sua ação como militante político e sua atuação como jornalista nos mais variados periódicos. Essa atividade cada vez mais crescente na vida de Gramsci durante toda a sua juventude encaminhou algumas iniciativas efetivas na esfera educativa e cultural e renunciaram o que viria a compor a sua perspectiva pedagógica.

Manacorda observa, remetendo a esse período de juventude de Gramsci, mais propriamente ao período de 1916-1918, que, apesar da “lucidez da crítica”, não se poderia dizer, naquele momento, que Gramsci pautava uma “solução institucionalmente nova e unitária” (MANACORDA, 1990, p.29). Seus esforços ainda se restringiam ao anseio por uma

⁶⁸ Gramsci faz referência a Croce nas cartas escritas para a cunhada Tânia respectivamente em: 18.04.1932 (p.105-107); 25.04.1932 (p.108-109); 02.05.1932 (p.109-111); 09.05.1932 (p.111-113); 23.05.1932 (p.115-116); 06.06.1932 (p.118-120). (GRAMSCI, 1987).

escola profissional diversa, uma escola que atendesse as necessidades e interesses dos operários. Não podemos deixar de lembrar que o movimento operário, os Conselhos de Fábrica remetiam a esse levante dos trabalhadores a partir do chão fabril, da ação nesse espaço. Por isso essa vertente educativa ganhava terreno nas preocupações de Gramsci e parecia a melhor escolha para a transformação. Daí a crença em uma escola profissional diferente daquela que prevalecia naquele momento. Nas palavras de Gramsci:

A escola profissional não deve tornar-se uma incubadora de pequenos monstros, aridamente instruídos num ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas apenas com olhos infalíveis e uma mão firme... É também através da cultura profissional que se pode fazer com que do menino brote o homem, desde que essa seja uma cultura educativa e não apenas informativa (GRAMSCI, 1958, p.59 *apud* MANACORDA, 1990, p.29).

Depreende-se que Gramsci não partilhava da ideia de que a escola profissional da época deveria ser o lócus de formação do trabalhador. Justamente porque o ensino profissional existente era fragmentário, reduzia-se ao aprendizado de técnicas para determinada função no mercado de trabalho, sem proporcionar uma aprendizagem filosófica, intelectual e ampla. A escola profissional não encarava os sujeitos como seres pensantes, criativos e protagonistas de seu tempo, mas como indivíduos que deveriam dar pulsão apenas as “mãos” e não ao “cérebro”.

Evidencia-se, claramente, nesse referido trecho da produção juvenil de Gramsci, a crítica que ele já empreendia a escola profissional. O sistema de ensino profissional tinha como aluno ideal a formação do mero “executor”. O sujeito crítico e criativo não interessava ao sistema. Gramsci opunha-se veemente a esse tipo de ensino. E, embora afirmasse que a formação profissional era importante para a formação do homem, pregava que ela, nos moldes existentes, não daria conta de formar o homem no seu sentido mais amplo. Homem enquanto sujeito ativo e protagonista de sua história e de seu tempo. O tipo de ensino profissional vigente formaria apenas o bom empregado para o sistema excludente em expansão. Era absolutamente imprescindível que a educação fosse muito mais do que o aprendizado de técnicas, se constituísse no espaço do exercício do livre pensar e do aprendizado de todos os conhecimentos e aspectos culturais historicamente construídos e acumulados pela história da espécie humana.

Além do exercício jornalístico, que por si só já dispunha de um cunho e uma intenção formativa, sempre voltada a construção da liberdade, podemos citar como uma experiência escolar importante protagonizada por Gramsci, a escola criada e organizada a partir do periódico *L'Ordine Nuovo*.

Gramsci escreveu no referido periódico sobre a experiência da primeira semana de aulas da “Escola de cultura e propaganda socialista”, realizada com os trabalhadores em Turim:

O primeiro curso da escola de cultura e propaganda socialista iniciou-se na semana passada, com a primeira aula de teoria e o primeiro exercício prático, e de um modo que não deixou de nos dar plena satisfação. Por este início, sentimo-nos autorizados a nutrir as melhores esperanças de êxito. Por que negar que alguns de nós duvidavam? Duvidavam que, encontrando-nos apenas uma ou duas vezes por semana, todos cansados do trabalho, nos fosse possível encontrar em cada um aquela vivacidade sem a qual as mentes não podem comunicar, os ânimos não podem aderir e a escola não pode se realizar como uma série de atos educativos vividos e sentidos em comum. Talvez estivéssemos céticos pela experiência das escolas burguesas, a tediosa experiência dos alunos e a dura experiência dos professores: o ambiente frio, opaco a qualquer luz, resistente a todo e qualquer esforço de unificação ideal, os jovens reunidos naquelas salas não pelo desejo de se tornarem melhores e de compreender, mas pelo objetivo, talvez não expresso mas claro e comum a todos, de se destacarem, de conquistar um “título”, de expor a própria vaidade e a própria preguiça, de hoje se enganarem a si mesmos e amanhã aos outros.

E vimos, em torno de nós, numerosos, espremendo-se uns aos outros em bancos desconfortáveis e no espaço restrito, esses alunos insólitos – na maior parte, não mais jovens, fora, portanto, da idade em que aprender é algo simples e natural, e ainda por cima todos cansados depois de um dia de trabalho na fábrica ou no escritório – seguir com a máxima atenção a seqüência da aula, esforçarem-se para registrá-la no papel, expressar concretamente que, entre quem fala e quem escuta, se estabelecera uma viva corrente de inteligência e simpatia. Isto não seria possível se, nesses operários, o desejo de aprender não brotasse de uma concepção de mundo que a vida mesma lhes ensinou e eles sentem a necessidade de tornar clara, para possuí-la completamente, para poder realizá-la plenamente. É uma unidade que preexiste e que o ensino pretende consolidar, é uma unidade viva que, nas escolas burguesas, em vão se procura criar.

A nossa escola é viva porque vocês, operários, trazem para ela sua melhor parte, aquela que o cansaço da fábrica não pode enfraquecer: a vontade de se tornarem melhores. Neste momento tumultuado e tempestuoso, vemos toda a superioridade da sua classe expressa no desejo que anima uma parte cada vez maior de vocês, o desejo de adquirir conhecimento, de se tornarem capazes, donos do seu pensamento e da sua ação, artífices diretos da história da sua classe.

A nossa escola continuará e trará os frutos que lhe for possível trazer: ela está aberta a todos os acontecimentos. Amanhã, um acaso qualquer poderá afastar e dispersar a todos nós que hoje nos reunimos em torno dela, dando e recebendo um pouco do calor, da fé de que necessitamos para viver e lutar; depois faremos as contas, mas por ora assinalemos este nosso saldo positivo, assinalemos esta impressão de confiança que nos vem das primeiras aulas, do primeiro contato. Com o espírito destas primeiras lições queremos ir em frente. (GRAMSCI, 1987, p.361-362 *apud* NOSELLA, 2005, p.1)⁶⁹.

É importante ressaltar que essa passagem incutia o momento histórico vivido na Itália. Conhecido como *Bienio Rosso*, os anos de 1919 e 1920 caracterizam-se pela efervescência dos movimentos socialistas.

Evidentemente o texto acima reflete a paixão militante de Gramsci, mas não se reduz a isso. Além de toda emoção - de quem acreditava e atuava diretamente nos movimentos

⁶⁹ Esse texto foi publicado pela primeira vez no periódico *L'Ordine Nuovo* ano I, n. 3, 20 dez. 1919.

operários em ebulição naquele período na Itália, esperançoso como outros companheiros pela crença na iminência da revolução, já materializada na Rússia - elucida elementos do que viria a constituir o seu princípio pedagógico. A significância da participação efetiva dos alunos em consonância com o professor, em uma relação mais próxima e não pautada pela arbitrariedade e negação do repertório dos educandos já se encontra sonante no pensamento gramsciano.

A Escola de cultura e propaganda socialista consistia em uma escola noturna para os trabalhadores das fábricas de Turim e, embora não apresentasse uma organização típica de outras escolas, inclusive no número de encontros, era marcada pela máxima, já presente de alguma forma em Gramsci, da necessidade da elevação cultural e moral dos sujeitos para mais do que simplesmente a tomada de consciência, a instrumentalização para a ação revolucionária.

A despeito da curta duração, essa escola constitui-se em uma experiência marcante para Gramsci. De acordo com Marcos Del Roio:

A escola organizada pelo *L'Ordine Nuovo* começou a funcionar [...] quando o movimento dos conselhos de fábrica começava já a declinar, vítima dos ataques convergentes do Estado, dos nascentes grupos fascistas e da indiferença criminosa dos reformistas do sindicato, a Confederação Geral do Trabalho (CGL), e do partido (Partido Socialista Italiano – PSI). A escola do trabalho do *L'Ordine Nuovo* não tinha a intenção de preparar os trabalhadores para um mundo a eles estranho. Pelo contrário, a idéia era a de reforçar o princípio de solidariedade e do saber-fazer que era próprio do seu cotidiano de produtores, de incorporar o aprendizado já adquirido no espaço público gerado pela greve, pelo comício, pelo debate. O primeiro passo é, portanto, o de aceitar que o educador se deixe educar. O método, a disciplina e a solidariedade próprios do mundo da fábrica deveriam ser a base da escola do trabalho.

No entanto, o objetivo da escola do trabalho era o de educar o proletariado para a autogestão da produção e para a administração pública, entendida como autogoverno. (DEL ROIO, 2006, p. 316).

Essa escola estava ancorada, portanto, na criação de intelectuais da classe trabalhadora e na construção da liberdade, do protagonismo do trabalhador, possível quando esse detivesse o controle da produção: controle no sentido mais amplo do termo, não apenas em referência a capacidade de execução da técnica, mas de compreensão de seus fundamentos e de todo conhecimento também científico, além de puramente técnico.

Portanto, a semente da proposta de escola única já se mostrava, de certo modo, emergente durante a fase de formação e a juventude de Gramsci.

4.3 ESCOLA PARA CONFINADOS – AÇÃO PRÁTICA DURANTE O CÁRCERE

Se, durante a juventude e militância política, Gramsci desenvolveu ações educativas – através do trabalho jornalístico em diferentes periódicos e experiências em associações de cultura, por exemplo- no cárcere, a despeito do confinamento, ele também apresentou ações voltadas à questão formativa direta e indiretamente. Sua preocupação pedagógica e o esforço de um trabalho formativo não cessaram com a sua prisão, como o conteúdo trabalhado nos cadernos e a criação de uma escola na prisão evidenciam.

Criou uma escola para confinados, organizada do ensino elementar até o ensino superior. Nessa escola não existia um preceito rígido de segmento de ensino. Os presos podiam frequentar determinada disciplina da etapa elementar e o curso de história e política da etapa superior, por exemplo. Da mesma forma que a hierarquização entre mestre e aluno também não era fechada, o professor de determinado curso poderia ser o aluno de outro e vice-versa.

Algumas cartas endereçadas ao amigo Pierro Sraffa e a cunhada Tânia abordam e trazem elucidações sobre a organização dessa escola e sobre o plano de estudo que Gramsci pretendia desenvolver no cárcere:

Somos em Ustica 30 confinados políticos: nós já iniciamos toda uma série de cursos, elementares e de cultura geral, para os diversos grupos de confinados; também iniciaremos séries de conferências. Bordiga⁷⁰ dirige a seção científica, eu, a histórico-literária; eis a razão pela qual encomendei tantos livros. Esperamos, assim, passar o tempo sem nos embrutecermos e servindo aos amigos, que representam toda a gama dos partidos e do preparo cultural. [...] Existem 3 ou 4 analfabetos ou semianalfabetos, o resto tem um preparo diverso, mas a média geral é muito baixa. Todos, porém, estão contentes pela escola, que é frequentada com grande assiduidade e diligência (GRAMSCI, 1987a, p.41- 42).

O trecho acima refere-se a uma carta destinada à Pierro Sraffa, datada de 21 de dezembro de 1926, o seguinte, de mesmo destinatário, de 2 de janeiro de 1927:

Somos já uns sessenta, dos quais 36 amigos de localidades diferentes; predominam relativamente os romanos. Já iniciamos uma escola, dividida em vários cursos: 1º curso (1ª e 2ª elementar), 2º c. (3ª elem.), 3º c. (4ª-5ª elem.), curso complementar, dois cursos de francês (inferior e superior), um de alemão. Os cursos são estabelecidos em relação ao conhecimento das matérias que se podem reduzir a uma certa bagagem de noções exatamente determináveis (gramática e matemática); por isso os alunos dos cursos elementares frequentam as aulas de história e geografia do curso complementar, por exemplo. Em suma, procuramos compensar a necessidade

⁷⁰ Amadeo Bordiga (1889-1970) foi um importante socialista italiano, que militou ativamente no partido socialista. (FIORI, 2008).

de uma ordem escolar gradual com o fato de que os alunos, ainda quando às vezes semianalfabetos, são intelectualmente desenvolvidos. Os cursos são acompanhados com grande diligência e atenção. Com a escola, que é frequentada também por alguns funcionários e habitantes da ilha, evitamos os perigos da desmoralização que são enormes. Você não pode imaginar a quais condições de embrutecimento físico e moral reduzem-se os presos comuns. (GRAMSCI, 1987a, p.45)

Os trechos abaixo estão em correspondências destinadas a cunhada Tânia e datam, respectivamente de 25 de março de 1929 e 22 de abril de 1929:

Decidi me ocupar principalmente e de tomar notas sobre os três temas seguintes: - 1º A história italiana no século XIX, com especial atenção quanto à formação e o desenvolvimento dos grupos intelectuais; - 2º A teoria da história e da historiografia; 3º O americanismo e o fordismo. (GRAMSCI, 1987a, p.184).

Parece-me que antes de mais nada seja necessário abandonar o hábito mental “escolástico”, e não colocar na cabeça fazer mais cursos regulares e profundos; isto é impossível também para quem se encontra nas melhores condições. Entre os estudos mais profícuos está por certo o das línguas modernas [...] Todavia, creio que um preso político deve procurar sangue até num nabo. Tudo consiste em dar uma finalidade às próprias leituras e no saber tomar apontamentos [...]. (GRAMSCI, 1987a, p.187).

Esses trechos de correspondências descritos acima explicitam a preocupação que Gramsci tinha com a questão da escola e do estudo em si. Através da descrição da escola dos confinados – presente nos trechos das cartas destinadas a Pierro Safra - evidenciamos um pouco do papel que Gramsci atribuí a escola.

Para ele o fim maior da escola é a formação de sujeitos capazes de relacionar criticamente os conhecimentos historicamente acumulados com a sua realidade, para atuar autonomamente na construção de outra sociedade. E, para isso, era preciso considerar o repertório dos alunos e dar vez e voz a cada um deles, incitando o espírito investigativo e crítico.

Na escola de confinados, os presos podiam frequentar aulas de níveis de ensino diferentes, pois Gramsci entendia que a bagagem de saberes não podia ser encerrada em um determinado nível. Por isso, possibilitava a intermediação entre alunos de todas as etapas de ensino com participação ativa no desenvolvimento dos cursos. Além disso, as condições de manutenção de uma escola dentro da prisão não permitiam uma organização escolar mais gradual.

Nos trechos das correspondências destinadas a cunhada Tânia, Gramsci aponta seu plano de estudo e destaca também o valor subjetivo no desenvolvimento do estudo, a importância de ser autodidata. Essa iniciativa é de grande relevância para a “elevação cultural

e moral” dos sujeitos e está indissociavelmente ligada com o desenvolvimento da autonomia, necessária à ação revolucionária de transformação social.

Manacorda destaca o ano de 1932 como o momento em que, pela primeira vez, nas correspondências, a escola e a educação aparecem entre os “Ensaio principais”: “A escola e a educação nacional” e “A escola única e o que significa para toda a organização da cultura nacional” (1990, p.54). Anteriormente nas cartas verificavam-se muitas referências a uma pesquisa específica sobre os intelectuais, mas não sobre a escola em si. Como se vê, Gramsci não apenas dedicou atenção, como aprofundou o seu estudo e sua preocupação sobre a formação dos homens durante a sua vida no cárcere.

4.4 A QUESTÃO ESCOLAR

A ênfase que Gramsci dá a criação de espaços de cultura não minimiza o papel da escola. Como destaca no *Quaderno 19*: “A atividade escolástica, em todos os seus graus, tem uma importância enorme também econômica, para os intelectuais de todos os graus” (GRAMSCI, 2007, p.2047.)

Segundo Dal Ri e Vieitez: “somente o sistema escolar desenvolve esse trabalho de modo regular, sistemático, reflexivo e apoiado nos conhecimentos universais das ciências ou em variantes desses conhecimentos”. (DAL RI; VIEITEZ, 2009, p.257).

A esse respeito no *Quaderno 12* podemos encontrar a seguinte referência feita por Gramsci:

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de vários graus. A complexidade da função intelectual nos diversos Estados se pode medir objetivamente pela quantidade de escolas especializadas e pela sua hierarquia: quanto mais estensa é a “área” escolar e quanto mais numerosos os “graus” “verticais” da escola, tanto é mais complexo o mundo cultural, a civilidade, de um determinado Estado. (GRAMSCI, 2007, p.1517).

A escola apresenta uma posição definidora do modo como se estabelece as relações sociais, é definidora, portanto, da roupagem e também de uma, por assim dizer, essência de uma sociedade.

Ele atribui fundamental importância a questão escolar, inclusive, o projeto de uma “escola unitária” é sua maior bandeira no âmbito da “elevação cultural e moral” da classe trabalhadora.

A questão escolar para Gramsci sempre esteve associada ao problema e projeto maior de construção do comunismo.

As relações que se estabelecem em uma sociedade segregada em classes e o modo como essa desigualdade é legitimada e acentuada pelo sistema, sempre foram os focos da preocupação de Gramsci. Por isso, a educação recebeu tamanho espaço no seu pensamento e proposição.

A escola precisava deixar de ser um privilégio.

De acordo com Marcos Del Roio, a ótica gramsciana demonstrava que:

A influência de Georges Sorel⁷¹ é notável na defesa da autonomia do mundo operário e do antagonismo diante do capital, cuja subjetividade deve se manifestar de forma material. O “espírito de cisão” apresenta-se, desde logo, na recusa da escola do Estado e da igreja católica. Gramsci se debatia, no entanto, com a impotência das instituições da classe operária (o sindicato e o partido, antes de tudo) em realizar essa educação para a emancipação, em organizar a auto-educação dos trabalhadores [...](DEL ROIO, 2006, p.313).

Porém, como destaca Macciocchi:

Sorel ao qual se refere o Gramsci da juventude não é um dirigente político, é um escritor importante com quem um diálogo no plano cultural pode estabelecer-se tanto mais facilmente na medida em que, para Gramsci, Sorel distingue-se dos sindicalistas por sua crítica ao Estado centralizador e burocrático, por sua negação do partido com vocação economicista, seu antiparlamentarismo, seus apelos à violência, nos quais Gramsci vê aquilo que o diferencia dos reformistas. (MACCIOCCHI, 1976, p.60-61).

A busca pelo desenvolvimento de condições para o alavancar de uma outra estrutura social passava pela edificação de uma nova condição à classe trabalhadora. Em primeiro lugar, cultural e moral. A educação e a cultura seriam as chaves mestras na construção da hegemonia, a partir da disseminação da ideologia da classe em questão.

Essa preocupação com a questão cultural não era partilhada por todos os membros do Partido Socialista, pelo contrário, foi um ponto que suscitou grandes discussões e divergências. (JESUS, 1998).

⁷¹ Georges Eugène Sorel (1847-1922) marxista francês, influenciado pela teoria ética de Proudhon e um dos mais importantes teóricos do sindicalismo revolucionário. MIGUEL, L. F. Em torno do conceito de mito político. **Dados**, Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, v. XLI, n. 3, 1998.

Dore Soares expõe que Gramsci afirma que Amadeo Bordiga acreditava que a instrução não era importante para se tornar socialista e que teria dito “Não nos tornamos socialistas com a instrução, mas pelas necessidades reais da classe a que pertencemos”. (GRAMSCI, 1973, nota 1, p. 67 *apud* DORE SOARES, 2007, p.90).

Coutinho ainda destaca que Bordiga foi absolutamente contrário ao projeto gramsciano de fundar associações de cultura, pois julgava que era um projeto “idealista, uma perda de tempo” (COUTINHO, 2007, p.19).

Não existia uma coesão dentro do PSI, pois havia divergências de pensamentos entre seus membros e na interpretação do marxismo. Estar, portanto, dentro do PSI não garantia uma unidade de pensamento, ação e intenção dentro do partido.

Ainda sobre essa questão, Coutinho aponta que:

A formação juvenil de Gramsci teve o mérito de livrá-lo dos impasses positivistas e fatalistas que paralisavam o PSI de seu tempo; de prepará-lo para uma concepção mais rica e articulada do socialismo (concebido também como a criação de uma nova cultura e de um homem novo) [...]. (COUTINHO, 2007, p.21).

Por isso, Gramsci atribuía tamanha importância a filosofia da práxis, como o seguinte trecho denota:

A filosofia da práxis é o coroamento de todo esse movimento de reforma intelectual e moral, dialético no contraste entre cultura popular e alta cultura. Corresponde ao nexos Reforma protestante + Revolução francesa: é uma filosofia que é também uma política e uma política que é também uma filosofia. (GRAMSCI, 2007, p.1860).

A filosofia da práxis fornecia os elementos para a interpretação dos fatos passados, do presente, para o desenvolvimento da consciência e, assim, repertoriava os sujeitos para a construção do futuro.

Para Gramsci, o trabalho escolar e cultural, desenvolvido também em outros espaços além das instituições escolares, atrelado às experiências cotidianas e à prática política, comporia o arsenal revolucionário para a classe trabalhadora.

Dessa maneira, ensino, história, prática e política formariam o rol necessário a conquista da hegemonia.

Gramsci dirigia a sua crítica à escola que vigorava na Itália que, a seu ver, contribuía para o abismo entre as classes e não para a diminuição das desigualdades. Como enfatiza uma passagem do *Quaderno 12*:

Na escola atual, pela crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, se verifica um processo de progressiva degeneração: as escolas de tipo profissional, isto é preocupadas de satisfazer interesses práticos imediatos, levam vantagem sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal é que esse novo tipo de escola aparece e vem pregada como democrática, enquanto ao invés ela não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, mas a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 2007, p.1547).

A escola era serva do sistema capitalista e, como tal, não podia formar sujeitos “donos de si”, autônomos e livres para construir sua própria história e, com ela, uma nova história. A maneira como a escola estava organizada apenas refletia a maneira como o Estado estava montado, como a sociedade civil estava edificada e como a classe dominante pretendia que continuasse.

Evidentemente, como a escola se dirigia a classes distintas não apresentava uma formação única para todos os indivíduos. Determinados saberes só eram destinados a classe que regia o poder e outros cabiam a classe trabalhadora.

Convém frisar que, embora existissem escolas para classes diferentes, não necessariamente, elas representavam os interesses do seu público-alvo, pelo contrário, todas serviam aos interesses de uma única classe: a dominante. Os interesses proletários não eram abordados na escola.

No artigo “*La scuola del lavoro*” Gramsci nos diz: “A escola do trabalho tem sido sacrificada à escola do emprego”. (GRAMSCI, 1980, p.401 *apud* SCHLESENER, 2002, p.67).

A escola precisa promover uma formação completa e igualitária para todos. Deve estar voltada a formação para a atuação do homem na sociedade, mas atuação não no sentido de empregado em um ofício qualquer, mas para a vida, para atuação política da construção de uma nova história, de uma nova estrutura social.

Deve atuar na legitimação de um novo homem, “senhor de si”, capaz de tomar decisões reais e não responder apenas por aquilo que lhes permitem opinar e dirigir, dentro dos limites de um sistema a serviço do mercado e não a serviço dos homens.

Para isso, a escola não pode ser “interessada”, no sentido de “interesseira”, de formar segundo interesses de determinado grupo ou classe, de favorecer determinado grupo e contribuir para a perpetuação das classes. Não pode apresentar esse caráter classista, mantenedor da ordem que permite a existência de abismos sócio-econômicos na sociedade.

Gramsci (2007, p. 1546) afirmava que o estudo deveria ser “desinteressado, não ter, isto é, objetivos práticos imediatos ou muito imediatos, deve ser formativo, também ‘instrutivo’, isto é rico de noções concretas”.

Para Gramsci, a escola era um dos maiores problemas italianos e, por isso, merecia um destaque e um cuidado por parte do Partido Socialista. Não adiantava apenas constatar e pregar a necessidade de cultura e educação. Seria imprescindível ter um programa educativo, ter planos traçados de como essa “elevação cultural e moral” poderia ser feita. E Gramsci se dedicou pessoalmente a isso.

As escolas existentes formavam para o trabalho, mas não iam além da preparação de executores. Não exploravam a constituição de homens que dominassem todos os saberes que envolvem a técnica, que compreendessem os limites daquele campo e desempenhassem o máximo das possibilidades existentes naquele trabalho.

Como observa no *Quaderno 16*:

[...] a cultura moderna, especialmente idealística, não consegue elaborar uma cultura popular, não consegue dar um conteúdo moral e científico aos próprios programas escolásticos, que permanecem esquemas abstratos e teóricos; ela permanece a cultura de uma restrita aristocracia intelectual, que por vezes tem tomado a juventude somente quando torna política imediata e ocasional. (GRAMSCI, 2007, p.1858).

Nesse sentido, a escola apresentava uma formação reduzida apenas ao ato que o sujeito iria aplicar em determinado ofício. Os demais saberes eram negligenciados.

A escola burguesa promove no indivíduo o fortalecimento do anseio de uma nova posição na sociedade e justifica a sua existência na promoção do “ser alguém na vida”. Todavia, a escola – na sociedade do mundo capitalista – não se ocupa de formar a pessoa autônoma, não promove o ser responsável, protagonista de sua situação social. A escola não se ocupa em formar o sujeito “dono de si”, mas o indivíduo que verá como vitória o alcance de algum cargo, o posto de executivo em uma multinacional, por exemplo, mesmo não tendo condições alguma de tomar decisões para além das tarefas que lhe são postas e até onde o sistema permite que ele se atreva chegar. Assim, a ilusão de ser e agir se edifica na ocultação da percepção de peça de manobra.

Schlesener enfatiza que, para Gramsci:

O saber enciclopédico, estático, cristalizado, dogmático, a-histórico, calcado na memorização de informações é característico de uma burguesia fossilizada e de um Estado centralizado e autoritário. Esse tipo de formação é nociva aos trabalhadores porque dá acesso a uma cultura abstrata, que mistifica a realidade e cria uma situação em que o indivíduo se julga sábio e superior só porque memorizou um conjunto de informações transmitidas de modo factual e sem crítica. (SCHLESENER, 2002, p.45).

A crítica gramsciana era, portanto, dirigida ao modelo de escola existente, que não aprofundava a formação dispensada para constituição de homens completos, plenamente capazes de atuar na sociedade, em todos os âmbitos, do técnico ao filosófico e político. Gramsci pretendia a elaboração de uma outra proposta de escola e não apenas o apontamento do que deveria mudar. Elencar os pontos que precisavam ser reconstruídos era importante, mas propor caminhos para a resolução era de maior valia.

No *Quaderno 6*, Gramsci expõe dados sobre a organização vigente da escola italiana, ao apontar uma discussão ocorrida em novembro de 1931 na Câmara dos deputados:

Três tipos de escola: 1) profissional, 2) média técnica, 3) clássica. A primeira para os operários e camponeses, a segunda para os pequenos burgueses, a terceira para a classe dirigente.

A questão se refere sobre o argumento se as escolas profissionais devem ser estritamente práticas e um fim em si mesmo, tanto para não dar possibilidade de passagem não só a escola clássica, mas nem tampouco, aquela técnica. (GRAMSCI, 2007, p.825).

Como se vê, desde a juventude de Gramsci aos tempos do cárcere a escola italiana (aliás, desde os primórdios) permanecia discriminatória e legitimadora do *status quo*.

Gramsci não partilhava da ideia de segregação entre instrução e educação, pois atribuía um valor formativo a instrução, desde que não fosse encarada como uma recepção vazia de conteúdos. Em suas palavras:

Não é completamente certo que a instrução não seja também educação: ter insistido muito nessa distinção foi um grave erro da pedagogia idealista e já se vê os efeitos na escola reorganizada por essa pedagogia. Porque se a instrução não fosse também educação necessitaria que o aluno fosse meramente passivo, um “mecânico recipiente” de noções abstratas, isto que é absurdo e o resto é “abstratamente” negado pelos defensores da pura educação exatamente contra a mera instrução mecanicista. (GRAMSCI, 2007, p. 1541-1542).

Esse trecho elucidava elementos importantes da concepção gramsciana de educação. Gramsci não concebe o aluno como uma “tabula rasa”, discorda completamente dessa concepção. Vê o aluno como um sujeito-histórico que traz em si o peso e o aprendizado das experiências vividas. E é com esse aluno que a escola deve trabalhar. As instituições de ensino devem empreender esforços para possibilitar que esses alunos tenham contato com a mais completa gama de conhecimentos - dos mais simples aos mais complexos - empreendidos pelo homem. Sempre abordando-os de modo que a reflexão, a crítica e a criação sejam estimuladas.

Nesse sentido, Gramsci defendia o elo entre a escola e a vida e entre a instrução e educação. A ação concreta sempre foi o objetivo maior de Gramsci. O agir transformador precisava ser encarnado pelos homens. E a educação, a luta, a filosofia, a política, a teoria e a prática aliadas, tornariam isso possível.

4.4.1 A ESCOLA ÚNICA: A MATERIALIZAÇÃO MAIOR DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA REVOLUCIONÁRIA

Na concepção de Gramsci as mudanças reais não aconteceriam se a escola mantivesse seu caráter de classe, que faz com que determinado tipo de escola seja destinado à determinada camada da sociedade. Seria necessário banir a escola classista, interesseira e criar uma escola única para todos.

A ideia de escola única não é originária de Gramsci. Durante a Revolução Francesa⁷², a preocupação com a instrução pública foi bastante debatida e essa bandeira foi postulada. O “relatório e projeto de decreto” apresentado em 1791, na Assembléia Constituinte por Talleygrand, membro do Cômite da Constituição, estabelecia os princípios fundamentais da instrução que correspondiam a uma “escola única”. Como nos apresenta Lopes, os princípios defendidos por Talleygrand eram:

1º) Ela deve existir para todos, pois já que ela é um dos seus resultados, tanto quanto uma das vantagens da associação, deve-se concluir que ela é um bem comum dos associados: ninguém pode legitimamente ser excluído, e aquele que tem menos propriedades privadas, parece mesmo ter um direito maior de participar desta propriedade comum.

2º) Esse princípio se liga ao outro. Se cada um tem o direito de receber os benefícios da instrução, cada um tem reciprocamente o direito de contribuir para a sua difusão.

3º) “A instrução, quanto ao seu objeto, deve ser universal”.

4º) “A instrução deve existir para um e para outro sexo”.

5º) “Enfim ela deve existir para todas as idades”. (HIPPEAU⁷³, p.33 *apud* LOPES, 1981, p.42-44).

Talleygrand não foi o único a defender essa proposta, Condorcet também defendia a instrução universal, mas não na acepção de Talleygrand - que pregava o ensino de todo e

⁷² Para maiores informações sobre essa questão da instrução durante a Revolução Francesa: BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora Unesp, 1996; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII**. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

⁷³ Na obra consultada não há referência ao ano.

qualquer conhecimento – e sim na intenção de estender a instrução a todos como uma forma de regeneração do homem.

Segundo Lopes (1981, p.15), é “com a Revolução Francesa que os princípios de universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade passam a compor a escola pública tal como a concebemos ainda hoje”.

A esse respeito destaca Boto (1996a, p.72): “A Revolução Francesa pretendeu ser a invenção de uma nova forma de ser humano [...]” e “o homem novo deveria ser, pois, educado pela pátria e para a nação, tendo em vista os preconceitos ainda arraigados na população adulta, que prejudicariam tal tarefa se esta fosse delegada a família.” (BOTO, 1996a, p.100).

Porém, convém ressaltar as diferenças entre a proposta de escola única de Talleyrand e a do principal expoente daquele período, Condorcet e delimitar a quem aquela proposta de escola pretendia alcançar. Afinal nem sempre “todos” são de fato “todos”.

É importante lembrar que naquele período, os direitos da nação não eram estendidos a toda população, mas apenas aos proprietários. Outro elemento que deve ser levado em consideração, para o esclarecimento desse debate, é que a proposta de escola única de Condorcet estava alicerçada em uma concepção de “talento”, ou seja, igualdade de oportunidade para os talentosos.

A escola estaria organizada da seguinte maneira: escola primária, escola secundária, instituto, liceus e sociedade nacional das ciências e das artes. O oferecimento do ensino gratuito seria dado na etapa primária, uma escola para 400 habitantes, porém para os que se destacassem, os que demonstrassem de fato talento para as atividades acadêmicas teriam a oportunidade de prosseguir gratuitamente nos estudos.

Essa oferta reduzida de vagas gratuitas era justificada pela impossibilidade do Estado de manter o ensino universal e gratuito em todos os níveis naquele momento. O ponto central na verdade não é esse, a distinção cabal do caráter da escola única de Condorcet para a proposta gramsciana está no primado da ideia de talentos que ancorava a escola de Condorcet.

A dificuldade de lidar com a ideia de “talentos”, ao se pensar em um ensino igualitário para todos os sujeitos, reside justamente no fato de que essa ideia mascara a ausência real de oportunidade de acesso e permanência a todos os indivíduos dentro das instituições de ensino; uma vez que para aquele sujeito que não se adequa ao sistema sempre se estenderá o olhar de “não talentoso” - isto é, será transferida à esfera individual um problema que é de ordem política, governamental e sistêmica: a falta de vagas para realmente todos.

Em sua obra “Cinco memórias sobre a instrução pública” Condorcet traz apontamentos que reiteram o primado do talento em sua aceção. Destaca a “desigualdade

que nasce da diferença entre os espíritos” (CONDORCET, 2008, p.17) e ao falar de “estender de fato, tanto quanto for possível, a igualdade de direitos” (CONDORCET, 2008, p.21) está justamente expondo que a diminuição dessa “desigualdade natural” entre os homens deveria ser sanada com a oportunidade aqueles sujeitos que se destacassem, independente da classe, mas aos munidos de talento. Evidencia-se definitivamente esse caráter a seguinte passagem:

Portanto, é ainda um dever da sociedade oferecer a todos os meios de adquirir os conhecimentos que todos possam obter com a força de sua inteligência e com o tempo que puderem se empregar para se instruir. Sem dúvida, disso resultará uma diferença maior em favor daqueles que possuem mais talento natural e a quem uma sorte independente deixa a liberdade de se consagrar mais anos ao estudo; [...] (CONDORCET, 2008, p.21).

Depreende-se, assim, que, em nosso entendimento, a proposta de escola única de Condorcet não se destinava literalmente “a todos” como poderia parecer ao ver essa palavra expressa em suas reivindicações e escritos.

Evidentemente a intenção com essa exposição não é renegar a iniciativa, o significado e a importância que o postulado por Condorcet teve naquele momento histórico, mas tão e unicamente esclarecer a diferença entre aquela proposta de escola única da proposta gramsciana evitando o equívoco de equiparação entre elas, vista as distinções profundas e cruciais, inclusive de contextos e circunstâncias históricas.

Não dá para negar o mérito e o pioneirismo dessas propostas, frutos da Revolução Francesa, de Talleygrand e Condorcet de imprimirem um peso inédito a instrução pública. Porém a ressalva de que a “escola única” de Condorcet não é a mesma “escola única gramsciana”, inclusive, porque mesmo em proposição sequer ela é “única” de fato.

A escola única de Gramsci está absolutamente enredada com a sua concepção de mundo e com a ideia de emancipação da espécie humana em todos os âmbitos e esferas sociais. Quando trata de “todos” não cabe ressalvas nem explicações sobre o que isso significava exatamente na proposta gramsciana, porque não cabia nenhum tipo de privilégio e nenhuma acepção de reconhecimento de talentos: “todos” ganha uma dimensão inclusiva e realmente literal.

Para Gramsci, a universalidade escolar era imprescindível, todos deveriam frequentar o mesmo tipo de escola, independente da fatia do capital que possuíssem. Independente de bens e influências, a formação tinha que ser voltada à totalidade da população, não importando as diferenças entre as pessoas. (GRAMSCI, 2007; JESUS, 1998; MANACORDA, 1990; NOSELLA, 2004).

Para Nosella (2006, p.14 e 2007, p.145), Gramsci “desenvolve muito bem esse ‘germe marxiano’ da unitariedade educacional”.

A educação não podia ser rebaixada, nivelada por baixo para atingir à todos. Pelo contrário, justamente pelo caráter unitário, a escola tinha que implementar todo o rigor e toda a complexidade de conteúdos e saberes acumulados pela humanidade, para que houvesse condições da ampliação cultural e moral dos sujeitos. Era preciso emergir “uma escola unitária na qual o trabalho e a teoria estão estreitamente reunidos” (GRAMSCI, 2007, p.1183).

A escola não poderia assumir um caráter de “facilitadora” das noções principais para a vida na sociedade vigente, tinha que assumir um caráter de promulgadora, provocadora, desafiadora da aprendizagem, no seu grau mais complexo, para o enriquecimento da vida tanto no âmbito individual quanto coletivo.

Desse modo, a escola moveria a construção da hegemonia trabalhadora, imprescindível à constituição de uma sociedade sem classes.

Para Gramsci, o trabalho é entendido como mobilizador humano e o homem que se pretende formar não é o executor de uma atividade qualquer, um ofício alienado, sem possibilidade e capacidade de participação nas decisões que envolvem o todo do trabalho em que está inserido, sem ao menos entender como funciona a fábrica, a empresa, ou qualquer outro órgão do qual cumpre um papel de peça. (NOSELLA, 2004; MANACORDA, 1990; DEL ROIO, 2006).

Gramsci atribuía grande valor ao trabalho humano e podemos relacionar isso ao peso que a história apresentava em todo o seu pensamento. Como afirma Dias “a história é, portanto, um precioso laboratório para a construção do novo” (DIAS, 2009, p.26). Era inconcebível, na perspectiva gramsciana, entender, analisar, relacionar ou pautar “o novo” sem primeiro compreender como a história apresentava-se irremediavelmente relacionada à todas as questões que abarcam o sujeito e, conseqüentemente, a sociedade. Justamente por isso, a valorização dada ao trabalho do homem é tamanha, pois é através dele que o homem se constitui, constitui história e vice-versa.

Ansiava por uma “reforma cultural e moral” que só seria possível com um trabalho formativo real, de base, sério, rico e capaz de englobar muito além do que se restringe aos muros escolares.

Em suas palavras:

Escola única inicial de cultura geral, humanística, formativa, que modere justamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento da capacidade do trabalho intelectual. (GRAMSCI, 2007, p. 1531).

Gramsci não se referia a escola destinada a formar profissionais em técnicas diversas, mas a uma escola única que possibilitasse a apreensão de noções (evidentemente também técnicas, mas não reduzível apenas a isso) de todas as ciências, as artes, o direito, cidadania e cultura. E não se tratava apenas de instrução geral, básica.

Na acepção de alguns comentaristas Gramsci rompe tanto com essa ideia quanto com a noção de politecnia.

Entretanto a concepção de escola unitária de Gramsci foi confundida por muitos estudiosos e leitores com a noção de escola politécnica. Convém ressaltar a distinção entre elas: a escola unitária não visa a formação para o trabalho enquanto qualificação para desempenho de uma função no mercado, como mero emprego, a noção de trabalho gramsciana é outra. Além disso, é importante destacar que Gramsci não utiliza o termo politecnia em seus escritos.

Contudo, essa discussão sobre semelhanças e discrepâncias entre a concepção de escola única de Gramsci e a questão da politecnia, como cerne das perspectivas pedagógicas da tradição marxista, é bastante controversa entre os estudiosos desse legado. Alguns defendem que a escola única e a escola politécnica seriam visões contrapostas, já outros julgam que a concepção de politecnia, é a educação ansiada pelos marxistas, é a perspectiva de escola única de Gramsci.

Convém resgatar a concepção de politecnia expressa por Dermeval Saviani, para compreender melhor as disputas e divergências existentes com relação a esse ponto. Na acepção de Saviani, é preciso, primeiramente, lembrar e compreender o fato do trabalho ser o princípio educativo. Não é casual ou arbitrária essa denominação de princípio. O trabalho só se constitui como princípio educativo porque é o elemento definidor do homem e diferenciador deste das demais espécies de animais. É o trabalho que produz a existência humana, que não é dada simplesmente pela natureza. É através da ação do homem perante a natureza que se atribui sentido e se constroem necessidades, descobertas, interesses e novas perspectivas que pautam o homem como tal e justificam o trabalho, enquanto ação transformadora da espécie humana.

Diferentemente de outros animais, o homem não se adapta a natureza do modo como ela se apresenta, o homem adapta o meio e é nesse processo que ele se constrói historicamente

enquanto homem. Portanto, ter o trabalho como o elemento norteador do processo educativo é mais do que plausível, é inerente. Porém, evidentemente, não na visão simplista de trabalho, como meramente mercadológica e capitalista.

Entendida essa questão do trabalho no sentido mais completo e humano do termo, é possível compreender a ideia de politecnicidade defendida por Saviani e porque ele afirma que essa concepção se constitui na grande bandeira educativa da tradição marxista, incluindo, portanto, a proposta de escola única de Gramsci.

Na obra “Sobre a concepção de politecnicidade” Saviani (1989, p.13) afirma: “a noção de politecnicidade se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. Em outra passagem do texto, reforça essa perspectiva:

O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, enquanto que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo.

A ideia de politecnicidade contrapõe-se à referida concepção. Ela postula que o processo de trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é de que não existe trabalho manual puro, e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho. (SAVIANI, 1989, p.14-15).

Da maneira como Saviani aborda o conceito de politecnicidade, nessa obra, denota-se que a sua concepção de politecnicidade é a de um ensino efetivamente integral, sem distinções ou privilégios de conteúdos, de abordagens ou de classes. Trata o termo como equiparável a perspectiva pedagógica gramsciana.

Essa visão de escola politécnica é dita filiada a perspectiva pedagógica de Marx, mas cabe a ressalva de que a formação politécnica não englobava todas as necessidades para a formação integral dos sujeitos, conforme o seguinte trecho elucidado:

Por educação entendemos três coisas:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX. K., 1868⁷⁴ *apud* MARX; ENGELS, 2009, p.68).

⁷⁴ MARX. K. *Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório*, AIT, 1868.

Depreende-se, portanto, que Marx não pautava a educação politécnica como única formação, muito menos, como a formação completa dos sujeitos. Ele compreendia que ela seria um dos elementos a compor a educação no seu sentido mais amplo.

A politecnicidade responderia a necessidade da aprendizagem tecnológica, não apenas de um pequeno segmento ou etapa como ocorria devido a divisão do trabalho que o sistema imprimia, mas de toda a realização da produção, de todos os pontos, as fases e circunstâncias que estavam ligadas a esse processo. Para Marx era imprescindível que o trabalho tivesse essa dimensão formativa, assim como era indispensável que a educação abarcasse outros aspectos e não apenas esse. A dimensão intelectual e também corporal não poderiam ser renegadas em nome do aprendizado das mais variadas técnicas.

É nesse sentido que os comentaristas que divergem da posição de Saviani - assim como de outros educadores brasileiros, tais como Gaudêncio Frigotto, Lucília Regina de Souza Machado, Acácia Zuenzer, Rodrigues⁷⁵ e outros autores que participam do GT “Trabalho e Educação” da Anped⁷⁶ - com relação ao conceito de politecnicidade empreendem sua crítica, pois entendem que pautar o ideal de escola para a elevação intelectual, cultural e moral

⁷⁵ Para compreender melhor a posição desses educadores nesse debate:

FRIGOTTO, G. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambigüidades. **Boletim Técnico do Senac**, Ano 11, 3: 175-192, set.-dez., 1985.

_____. **Formação Profissional no 2º grau: em busca do horizonte da “educação” politécnica**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1988. (Transcrição da aula inaugural, proferida pelo autor, do curso técnico de 2º grau da EPSJV/Fiocruz).

_____. Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? **Educação e Realidade**, 14(1):17-26, jan.-jun., 1989.

_____. Tecnologia, relações sociais e educação. **Revista Tempo Brasileiro**, 105: 131-148, abr-jun, 1991.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, 68: 21-28, 1989.

_____. Ensino médio: uma nova concepção unificadora de ciência, técnica e ensino. In: GARCIA, W. & CUNHA, C. (Coords.) **Politecnicidade no Ensino Médio**. São Paulo/Brasília: Cortez/Seneb, 1991. (Cadernos Seneb, 5).

_____. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: MACHADO, L. et al. (Orgs.) **Trabalho e Educação**. Campinas/ São Paulo, Papyrus/Cedes/Ande/Anped, 1992. (Coletânea CBE).

MACHADO, L. R. de S. **Politecnicidade, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. Em defesa da politecnicidade. **Ciência & Movimento**, Ano 1, 1:55-61, set., 1990.

_____. A politecnicidade nos debates pedagógicos soviéticos das décadas de 20 e 30. **Teoria & Educação**, 3: 151-174, 1991a.

_____. Politecnicidade no ensino de segundo grau. In: GARCIA, W.& CUNHA, C. (Coords.) **Politecnicidade no Ensino Médio**. São Paulo/Brasília: Cortez/Seneb, 1991b. (Cadernos Seneb, 5).

_____. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, L. et al. (Orgs.) **Trabalho e Educação**. Campinas: Papyrus/ Cedes/Ande/Anped, 1992.

RODRIGUES, J. **A Educação Politécnica no Brasil**. Niterói: EdUFF, 1998.

_____. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, Educação e Saúde**, 3(2): 259-282, 2005.

_____. Qual cidadania, qual democracia, qual educação? **Trabalho, Educação e Saúde**, 4(2), 2006.

⁷⁶ Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação. Para maiores informações: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>>. Acesso em: 2 abr.2010.

da classe trabalhadora, o ideário de educação unitária de Gramsci, a escola politécnica é reduzi-la. Além disso, acreditam que essa ótica denota uma deturpação dos conceitos.

É importante, no entanto, apontar que Saviani não estava negando a importância da dimensão intelectual no processo educativo, ou seja, ele não estava reduzindo a escola ao aprendizado de técnicas em prol de um determinado ofício. Nesse sentido, não estava rebaixando a perspectiva educativa de Gramsci, estava, na realidade empregando o conceito de politecnicia como sinônimo de formação integral e ampla, entendendo que a palavra encerrava em si toda a complexidade e todos os aspectos que deveriam ser contemplados na escola, e não apenas a aprendizagem tecnológica.

Em suma, a grande razão da divergência nesse assunto, pode-se dizer, que não era conceitual, mas semântica. Saviani empregava de fato o termo escola politécnica como sinônimo de escola única, portanto, não reduzia a acepção de Gramsci e sim elevava o conceito de politecnicia e, por isso, o empregava como o cerne do ideário pedagógico da tradição marxista.

De acordo com Dore Soares (2004, p.4), “[...] o conceito de politecnicia não poderia ser confundido com o da escola unitária já que este último representava uma superação política, do ponto de vista tático e estratégico do primeiro”.

Ainda sobre essa controvérsia acerca do termo politecnicia, é importante ressaltar que a divergência iniciou-se em relação aos termos “escola politécnica” e “escola tecnológica” segundo a perspectiva marxista. Saviani afirma que esses são sinônimos na obra de Marx, porém na ótica de Nosella esses termos não eram sinônimos na acepção marxista, apresentavam distinções cruciais que não compreendidas foram também responsáveis pela interpretação da escola única gramsciana como uma proposta de escola politécnica.

Os escritos de Mario Alighiero Manacorda tiveram grande contribuição para que esse debate sobre politecnicia tivesse maior repercussão entre os educadores marxistas brasileiros.

Em uma entrevista para Rosemary Dore Soares (2004), publicada pela Revista “Novos Rumos”, inclusive, Manacorda afirmou ter sido responsável pela confusão que foi feita sobre o conceito de politecnicia entre os educadores brasileiros. Porém, Paolo Nosella destaca que, apesar dessa entrevista, Manacorda não cometeu nenhum equívoco em sua interpretação sobre a obra marxista. Tampouco deturpou a perspectiva educativa socialista. A resposta que Manacorda deu a Dore Soares deveu-se ao erro de tradução ocorrido na época da publicação do seu livro, em português, em 1991, “O marxismo e a educação- Marx, Engels, Lenin”.

Na posterior obra “Marx e a pedagogia moderna”, Manacorda se desculpa por ter utilizado para a tradução italiana o termo alemão que sempre empregava a palavra

“politecnia” e foi por conta disso que, na tradução para o português, aparece algumas vezes o termo “politecnia” no lugar de “tecnologia. Como observa Nosella (2006, p.10; 2007 p.144): “Efetivamente, o texto original de Marx era em língua inglesa, e diz *technological*, que foi traduzido erroneamente para o alemão como *polytechnisch*”.

Vale ressaltar que Marx fazia uso dos dois termos (politecnia e tecnologia), mas não os empregava como sinônimo utilizava-os para tratar de aspectos distintos. O problema é que na tradução da obra de Manacorda apareceram trechos em que “politecnia” tinha sido empregada no lugar de “tecnologia” e isso gerou a impressão de que eram sinônimos na obra de Marx.

Na entrevista concedida a Dore Soares, Manacorda esclarece:

Em sua época, Marx, junto a Engels, considerava, sobretudo, as propostas dominantes no mundo burguês, industrial, e, então, a demanda que vinha daquele mundo era principalmente voltada a uma nova instrução de caráter politécnico, isto é, pluriprofissional. Embora pareça aceitar essa proposta na íntegra, na realidade ele a critica imediatamente considerando-a, já em 1847, me parece, "a proposta predileta da burguesia", porque é uma forma de instrução destinada a fornecer à indústria uma força de trabalho capaz de ter versatilidade pluriprofissional, adaptável a várias profissões. (DORE SOARES, 2004, p. 7-8).

Nosella no artigo “Trabalho e perspectivas de formação de trabalhadores: para além da formação politécnica”⁷⁷ afirma:

Considero que os educadores brasileiros marxistas, ao erguerem na atualidade a bandeira da *politecnia*, acenam semanticamente para uma posição teórica historicamente ultrapassada que, entretanto, representou, nos anos 1990, o posicionamento majoritário desses educadores. [...] (NOSELLA, 2006, p.2; 2007, p.137).

Na visão de Nosella empregar a palavra politecnia para designar a escola única de Gramsci ou mesmo o ideal de escola para a classe trabalhadora, assim como equiparar os termos “tecnologia” e “politecnia” em Marx, não era um equívoco unicamente de ordem conceitual, mas de todas as ordens, seja semântica ou etimológica. A palavra politecnia não pode designar a ideia de união de todos os aspectos de uma formação integral e ampla, pois se referia historicamente inclusive - na medida em que é um produto de elaboração humana- ao

⁷⁷ Texto apresentado como “Conferência realizada no I Encontro Internacional de Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores” promovido pelo LABOR, de 7 a 9 de setembro de 2006, na Universidade Federal do Ceará e, posteriormente, publicado na “Revista Brasileira da Educação v.12, n.34 jan./abr 2007”.

aprendizado de múltiplas técnicas, ainda que incluindo todas as etapas de desenvolvimento e execução dessas técnicas. Em suas palavras:

Preliminarmente, esclareço que, do meu ponto de vista, a crítica que dirijo a bandeira da politecnicidade não é uma mera questão de pureza semântica. A linguagem (e até mesmo a gramática) é uma expressão histórica que nasce do processo cotidiano de comunicação com toda a sociedade, e por isso revela intencionalidades e interesses práticos, políticos ou ideológicos. É um instrumento fundamental para a conquista da hegemonia [...] (NOSELLA, 2006, p.2; 2007, p.137-138).

Nosella não está desconsiderando a produção dos educadores que realizaram, em alguma medida, uma defesa da politecnicidade. O autor apenas enfatiza que o pleito dessa perspectiva como bandeira de luta não contempla verdadeiramente uma educação ampla, profunda e integral em todos os aspectos, como o trecho a seguir elucidado:

Esses educadores marxistas, entretanto, não deixaram de ser críticos e criativos, às vezes até mesmo ousados, ao pensarem e fazerem educação. Porém, considero que a bandeira da “politecnicidade” os tem levado preferencialmente a desenvolver estudos sobre a escola média e profissional. Com isso, o trabalho como princípio educativo sofreu entre nós um certo reducionismo. A escola unitária, de outro lado, que progride *pari passu* com a sociedade unitária, ficou fora de foco. (NOSELLA, 2006, p.17; 2007 p.150).

O problema então, nessa perspectiva, estaria em pautar a escola politécnica como a escola compatível do ideário de edificação de uma ordem social comunista.

Saviani aborda a questão semântica do termo politecnicidade 15 anos depois do seu escrito “Sobre a concepção de politecnicidade” (1989), em uma obra intitulada “Revisitando o conceito de politecnicidade” (2003). O artigo “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos” (2007) também trata do termo com outra nuance, conforme o seguinte trecho:

O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politecnicidade significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. (SAVIANI, 2007, p.161).

Esse trecho denota outra conotação e interpretação de politecnicidade, como um processo de aprendizagem de técnicas, incluindo todas as etapas e os fundamentos e não apenas o modo de execução de tal atividade. Entretanto, ainda sem contemplar uma dimensão

intelectual, uma formação realmente ampla. Evidencia-se, desse modo, a distinção de escola politécnica, ensino profissionalizante (adestramento a execução de determinadas tarefas no processo de produção) e de escola única. Se no trecho anterior de Saviani – extraído da obra “Sobre a concepção de politecnicidade” de 1989- entendia-se que escola politécnica era equivalente proposta de escola única de Gramsci, o mesmo não ocorre com essa referência acima.

Em ocasião dos “Seminários de estudos: os intelectuais e a educação – Gramsci e a educação”, ocorrido na Faculdade de Educação da Unicamp, no período de 19 a 23 de outubro de 2009, durante um debate acerca da concepção de politecnicidade levantada, principalmente pela sua obra “Sobre a concepção de politecnicidade” de 1989, Saviani afirmou: “eu abro mão do termo politecnicidade desde que se preserve o conceito”.

Assim, como já o fizera no já referido artigo “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos”:

Enfim, creio poder afirmar que as análises formuladas por Nosella e aquelas por mim desenvolvidas não se chocam, mas, ao contrário, complementam-se e enriquecem-se mutuamente. Não será o uso ou não de determinado termo que as colocará em confronto. Se assim for, posso proclamar sem hesitação: abrirei mão do termo politecnicidade, sem prejuízo algum para a concepção pedagógica que venho procurando elaborar. (SAVIANI, 2007, p. 165).

Nosella circunscreve a posição gramsciana diante desse debate acerca dos termos “politecnicidade” e “tecnologia” de Marx, da seguinte maneira:

A marca registrada de Gramsci estava se precisando: desconsideração dos termos “politécnico” e “tecnológico” e chamamento cada vez mais forte para os valores do rigor cultural e moral. Com efeito, o que mais preocupa Gramsci na semântica dos termos “politecnicidade” e/ou “tecnologia” não era apenas o radical *polis* ou *logos*, e sim, sobretudo, o radical *tecnos*, isto é, o instrumento, a máquina. Mais de uma vez critica a supervalorização do instrumento de trabalho considerado pelos positivistas como algo metafisicamente determinante. (NOSELLA, 2006, p. 12; 2007 p. 146).

Gramsci atribui um peso maior ao âmbito intelectual e cultural no processo de formação dos sujeitos. A seguinte passagem do *Quaderno 12* traz esclarecimentos significativos a respeito do que Gramsci pensava sobre as escolas técnicas e, por isso, merece o destaque:

O multiplicar de tipos de escolas profissionais tendem a eternizar as diferenças tradicionais, mas como, nestas diferenças, tende a suscitar estratificações internas, eis que faz nascer a impressão de uma sua tendência democrática. Pedreiro e operário qualificado, por exemplo; camponês e agente técnico ou pequeno agrônomo etc. Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode somente significar que o operário servente de pedreiro se torna qualificado, mas que cada “camponês” pode vir a se tornar “governante” e que a sociedade o põe mesmo

“abstratamente”, nas condições gerais de podê-lo torná-lo; [...] (GRAMSCI, 2007, p.1547).

Gramsci considera o trabalho um pilar importante, mas, justamente porque o trabalho se constitui no eixo formador do homem e no princípio educativo, não basta para o homem ser instrumentalizado com a habilidade de manipulação de técnicas variadas. Ele precisará valer-se da capacidade de compreensão, criação, produção, reinvenção, reflexão e crítica diante de todo o arsenal científico. Além dos conhecimentos historicamente acumulados pela sua espécie, que perpassam as relações sociais.

É por isso que no *Quaderno 11*, Gramsci afirma:

Na realidade, a filosofia da práxis não estuda uma máquina para conhecer e estabelecer a estrutura atômica do material, as propriedades físico-químico-matemáticas de seus componentes naturais (objeto de estudo das ciências exatas e da tecnologia), mas enquanto é um momento das forças materiais de produção, enquanto é objeto de propriedade de determinadas forças sociais, enquanto expressa uma relação social, e isto corresponde a um determinado período histórico. (GRAMSCI, 2007, p.1443).

É importante frisar que, ao expor esse debate sobre politecnicidade, a intenção não é, de modo algum, o de colocar determinada perspectiva na berlinda. Busca-se apenas apresentar divergências de interpretações, tendo em vista uma ampliada compreensão da perspectiva pedagógica de Gramsci.

Longe de pretender encerrar esse debate, mas apenas sinalizar sua existência⁷⁸, a exposição de polêmica acerca do conceito e emprego do termo “politecnicidade”, no âmbito desse trabalho, tem por finalidade esclarecer a concepção de escola unitária de Gramsci. A escola unitária, no entanto, não pretende superar toda a estratificação social em classes pela sua simples existência, como um certo golpe, até porque isso seria impossível, dado que o desmonte da estrutura social vigente engloba difíceis fatores enredados. A escola única seria um dos elementos de um processo de transformação social que envolveria o estudo e a ação

⁷⁸ Para maiores informações acerca do debate em torno do conceito de politecnicidade:

DORE SOARES, R. Entrevista com Mario A. Manacorda (Encarte). **Novos Rumos**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 1-23, 2004.

_____. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cadernos CEDES** vol.26 no.70 Campinas Sept./Dec. 2006.

MANACORDA, M.A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Editora Alínea, 2007.

_____. **Il marxismo e l'educazione - Marx, Engels, Lenin**. Roma: Armando Editore, 1964.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnicidade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. 1989;

_____. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1 (1), 2003.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v.12., n.34. jan./abr. 2007.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação de trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n.34, jan.abr./ 2007.

para o alargamento dos espaços de penetração na superestrutura, para a ampliação de conquistas, que somadas caminhariam, ao longo do tempo e da luta árdua, para a hegemonia da classe atualmente oprimida.

4.5 O PRINCÍPIO EDUCATIVO GRAMSCIANO

Como já elucidado no capítulo anterior, Gramsci dá uma dimensão inédita, em todos os diferentes grupos de esquerda, à importância da cultura e, exatamente por isso, se opõe a uma “formação mecânica e jesuítica”, que implica uma passividade do indivíduo. Em tal formação, não há espaço para um protagonismo instrutivo, no sentido de busca também individual de construção de saberes.

No *Quaderno 6* Gramsci trata da questão escolástica e ao referir-se ao artigo “*Il facile e il difficile*” di Metron publicado no jornal “*Corriere della Sera*” de 7 de janeiro de 1932, salienta:

Me parece que as duas deficiências estão ligadas ao sistema escolástico das lições-conferências sem “seminário” e ao caráter tradicional dos exames que tem criado uma psicologia tradicional dos exames. Apontamentos e apostilas. Os apontamentos e as apostilas se firmam especialmente sobre questões “difíceis”, o ensino mesmo se insiste sobre o “difícil”, na hipótese de uma atividade independente do estudante para as “coisas fáceis”. Quanto mais se aproximam os exames tanto mais se resume a matéria do curso, até a véspera, quando se “repassam” só justamente as questões mais difíceis: o estudante é como que hipnotizado pelo difícil, todas as suas faculdades mnemônicas e a sua sensibilidade intelectual se concentram sobre questões difíceis, etc. Para a absorção mínima: o sistema das lições-conferências leva o professor a não se repetir ou a repetir o mínimo possível: as questões são assim apresentadas só entre um quadro determinado, isto que as torna unilaterais para o estudante. O estudante absorve um ou dois dos cem dito pelo professor; mais os cem é formado de cem unilateralidades diversas, a absorção não pode ser se não muito baixa. (GRAMSCI, 2007, p.843-844).

Nessa passagem, Gramsci trata da importância do método empregado no ensino, enfatizando que o conteúdo e a forma são absolutamente relevantes nesse processo. Embora Gramsci estivesse aqui tecendo considerações sobre um artigo que tratava de um curso universitário para engenharia (e não referindo-se, portanto, a qualquer nível de ensino), é possível apreender a importância que o autor concedia à participação ativa dos alunos em aula, a atividade de pesquisa e a exposição investigativa como um artifício, além de vivificador, enriquecedor do processo educativo. Não é possível conceber uma aula

centralizando-a na exposição única do professor. Essa lição-conferência, do ponto de vista do método, seria absolutamente insuficiente para engendrar o aprendizado; dado que ela recorreria apenas à memorização. Todavia isso não significa deixar a educação do sujeito por sua conta, risco e esforço.

A respeito do certo caráter também subjetivo na formação, em uma passagem do *Quaderno 14*, chama a atenção para o cuidado que a questão requer. Gramsci atenta para o perigo do argumento segundo o qual a sabedoria provém de um autodidatismo do sujeito. Esse seria o primeiro caminho para apontar os pobres como responsáveis por seu próprio fracasso escolar. É o que indica o período abaixo:

Não se quer repetir o usual lugar comum que todos os sábios são autodidatas, como a educação é autonomia e não impressão de fora. Lugar comum tendencioso que permite não organizar nenhum aparato de cultura e de negar aos pobres o tempo para dedicar-se ao estudo, unindo a vergonha ao blefe, isto é, a demonstração teórica que se não são sábios a culpa é deles porque etc. etc. (GRAMSCI, 2007, p.1730).

Gramsci enfatiza a necessidade de construção de um sistema de escolarização que de fato pudesse estar ao alcance de todos os sujeitos. Porque, embora exista uma dimensão inegável de esforço individual de cada um no processo de ensino-aprendizagem, não se pode reduzi-lo a isso. É indiscutível a necessidade de uma formação séria e integral a todas as pessoas, assim como a obrigação e o compromisso que qualquer governo teria de garantir uma educação de qualidade para seu povo. Gramsci (2007, p.1730) ressalta, ainda, que “salvo os poucos heróis da cultura e (nenhuma política pode se fundar sobre o heroísmo)”, não se pode transferir para o âmbito individual o mérito pela sabedoria. Os sujeitos precisam, mais do que oportunidade, de garantia de instrução e educação.

Gramsci não deslegitima a erudição, o rigor a que os sujeitos precisam ser submetidos, pelo contrário, denota a crucialidade atribuída a uma educação que possibilite o desenvolvimento máximo das capacidades também intelectuais dos sujeitos.

O exercício da pesquisa é visto por Gramsci como um poderoso recurso instrutivo. Aliado a consciência de classe e a história compõem os requisitos mais importantes para a formação do novo sujeito histórico: sujeito esse capaz de protagonizar mudança profunda na ordem social vigente, com o alavancar de um novo bloco histórico. Em suas palavras: “Nós, socialistas, devemos ser promulgadores da escola livre, da escola deixada à iniciativa privada e às comunidades. A liberdade na escola somente será possível se a escola for independente do controle do Estado”. (GRAMSCI, 1915-21, p.85 *apud* MANACORDA, 1990, p. 26).

Se escritos da juventude - como o trecho transcrito acima - aparentemente demonstram uma valorização da escola deixada a iniciativa privada e parecem contradizer posteriores exposições de defesa da escola pública, como ocorre nos escritos do cárcere, a aparência não se constitui em veracidade. Na realidade esses apontamentos não são tão discrepantes como podem, em uma leitura aligeirada, parecer.

Na citação acima, Gramsci está justamente pontuando a liberdade necessária à escola. A escola sofre o controle do Estado, mas não o controle como viabilizador da realização da educação na escola e sim o controle ideológico do que se ensina. É imprescindível tornar a escola livre dessa amarra, o que não significa, em absoluto, deixá-la sob a regência de interesses privados.

Ele considerava que, diante da situação escolar da época, uma das ações importantes seria a diminuição da intervenção do Estado nos programas escolares. (MANACORDA, 1990).

O Estado deveria ser o mantenedor da escola, mas não o seu controlador. Sua obrigação precisava estar calcada na garantia do acesso, permanência em uma instituição que oferecesse um ensino de qualidade, mas não no controle do que era ensinado e de que modo.

Por tudo isso, a população não pode se restringir ao espaço escolar perpetuado. É preciso transcender o muro da escola, ao mesmo tempo em que é necessário construir uma nova escola. Uma escola que não referencie o que está posto, que não subestime a população, que não estabeleça diferenças de formação nem diferenças de classe, uma escola que não seja dual, de casta. Como afirma Dias:

Decifrar a estrutura da dominação significa criar as condições de iniciar o processo de libertação. E, por outro lado, nos coloca a tarefa de construir políticas públicas socialistas que encaminhem as necessidades reais do conjunto das classes subalternas e preparem a sua emancipação: “acelerar o futuro” na linguagem gramsciana. (DIAS, 2009, p.25).

Por esse motivo, “a inteira função da educação e formação das novas gerações torna de privada, pública, porque só assim essa pode envolver todas as gerações sem divisões de grupos ou castas”. (GRAMSCI, 2007, p.1534).

Convém ressaltar a que Gramsci se refere exatamente quando escreve o artigo que aborda a liberdade da escola, no jornal de Turim *La Campana* - que traz o trecho anteriormente citado - de que lugar ele fala. Nesse artigo, Gramsci discute o monopólio estatal e as pretensões clericais, a escola clássica e a intenção da Igreja de tomar para si o posto do Estado de detenção da escola e quando se refere à “iniciativa privada”, está falando das “vias

alternativas” da educação, como esclarece Manacorda (1990, p.26): “[...] iniciativa ‘privada’ essencialmente das entidades locais e das associações, dos sindicatos, dos partidos [...]”.

Gramsci trata dessas “vias alternativas” da educação como uma complementação importante da escola oficial e não como substituta da escola. Acredita que essa parceria é necessária e que, no que toca a formação do sujeito, não é possível pautar exatamente a primazia de uma via de educação sobre a outra, a ampliação cultural e moral se dá pelo enriquecimento da formação, que passa, obrigatoriamente, *a priori*, pelo enriquecimento dos espaços formativos. Afinal:

[...] para instruir-se e educar-se é necessário um aparato de cultura, através do qual as gerações anciãs transmitem às gerações jovens toda a experiência do passado (de todas as velhas gerações passadas), fazendo adquirir suas determinadas inclinações e hábitos (também físicos e técnicos que são assimilados com a repetição) e transmitem o rico patrimônio do passado. (GRAMSCI, 2007, p.1730).

Se, para Gramsci (2007, p. 1516), “todo homem é intelectual” e “é filósofo” (GRAMSCI, 2007, p. 1551), todo homem merece ser tratado como tal e necessita de uma educação que leve suas reais capacidades em consideração.

Já nas cartas que enviava a sua cunhada e a outros membros da família, enquanto estava encarcerado, Gramsci demonstraria essa preocupação com a educação das crianças. Considerava inaceitável o tratamento dado as crianças como se elas fossem seres privados de qualquer raciocínio.

Uma correspondência destinada à cunhada Tatiana, datada de 15 de dezembro de 1930, explicita isso:

Eu penso que é bom tratar as crianças como seres que já raciocinam e com os quais se fala seriamente mesmo sobre os assuntos mais sérios; isto causa neles uma impressão muito profunda, reforça o caráter, mas especialmente evita que a formação da criança seja deixada ao sabor das impressões do ambiente e à mecânica dos achados fortuitos. (GRAMSCI, 1987a, p. 263).

Gramsci não acreditava que o conhecimento transcorre de maneira espontânea e nem mesmo que o ambiente por si só, sem nenhuma ação efetiva e intencional de um sujeito, um educador, possibilitaria o aprendizado.

O trecho abaixo, de uma carta datada de 30 de dezembro de 1929, destinada à mulher Giulia, Gramsci faz referência ao tratamento dado à educação das crianças:

Em geral tenho observado como de modo geral os “grandes” esquecem-se facilmente de suas impressões infantis, que em uma certa idade dissolvem-se num

complexo de sentimentos, de recordações, de comicidade ou outra deformação qualquer. Assim se esquece de que a criança se desenvolve intelectualmente de modo muito rápido, absorvendo desde os primeiros dias de nascida uma quantidade extraordinária de imagens que são ainda recordadas depois dos primeiros anos, e que guiam a criança naquele primeiro período de juízos reflexivos, possíveis depois da aprendizagem da linguagem. (GRAMSCI, 1987a, p.214).

Do mesmo modo, considerava que não deveria existir nenhum tipo de rebaixamento para a educação de qualquer sujeito que fosse. Muitas vezes os trabalhadores eram vistos, inclusive por membros dos partidos de esquerda, como “crianças”, incapazes de compreenderem certas formulações e, que, portanto, precisavam que tudo fosse “facilitado” para ser compreendido. Gramsci pregava o oposto: “Então quereis que aquele que era até ontem um escravo se torne um homem? Começai a tratá-lo, sempre, como um homem” (GRAMSCI, 1958, p.469 *apud* MANACORDA, 1990, p. 37).

Nesse sentido, Gramsci demarca:

A luta contra a velha escola era justa, mas a reforma não era assim simples como parecia, não se tratava de esquemas programáticos, mas de homens, e não dos homens que imediatamente são mestres, mas de todo um complexo social dos quais os homens são expressão. (GRAMSCI, 2007, p.1542).

Afinal, como pretender a formação do homem que fará a revolução, se ele é tratado como um ser limitado de capacidades? Como promover a construção de uma nova ordem sem dar o devido peso ao homem? Quem o fará se não esse “novo homem” que será formado?

Como se vê, por coerência com o seu projeto de mundo, Gramsci não podia admitir que a educação fosse menos do que ela podia vir a ser, que ela fosse reduzida a transmissão de saberes acumulados necessários ao dia-a-dia. Ela precisava ser mais, muito mais do que isso, precisava constituir-se em um verdadeiro instrumento de resistência e ação.

No *Quaderno 7* Gramsci chama a atenção para a dimensão histórica e cultural que constitui o homem:

[...] “o homem é aquele que come”, enquanto a alimentação é uma das expressões das relações sociais na sua complexidade, e cada agrupamento social tem uma fundamental alimentação, mas do mesmo modo se pode dizer que o “homem é o seu apartamento”, o “homem é o seu particular modo de se reproduzir, isto é, a sua família”, pois que a alimentação, o vestuário, a casa, a reprodução são elementos da vida social os quais justamente em modo mais evidente e mais difuso (isto é, com extensão de massa) se manifesta o complexo das relações sociais. (GRAMSCI, 2007, p.884).

O homem é fruto de uma história, de um contexto, de uma cultura. Portanto, para que seja possível a construção de uma nova sociedade, faz-se necessário atingir todos os

elementos que a constituem, de tal modo que uma nova concepção de si, do outro e do mundo seja construída. Só assim a ordem poderá ser de fato transformada.

Os trabalhadores deveriam ter uma formação ampla e rica, sem elementos facilitadores, sem subestimações de capacidade, afinal, como dizia “se existe no mundo qualquer coisa que tenha valor em si mesma, todos são dignos e capazes de desfrutá-la” (GRAMSCI, 1958, p.469 *apud* MANACORDA, 1990, p. 36).

Evidencia-se também, desse modo qual era a concepção de homem gramsciana, que tipo de homem ele ansiava com sua reflexão educativa: um homem como ator principal de seu tempo, despregado das amarras da ideologia dominante, um homem capaz de discernir, criticar, construir e disseminar uma concepção de mundo promulgadora da ruína do sistema capitalista.

Graças ao seu grande empenho no desenvolvimento de uma estratégia, de um plano de ação político revolucionário, a educação foi ganhando cada vez mais terreno em suas preocupações, como, afinal, não poderia deixar de ser. Com isso, a determinação de um “princípio educativo novo” foi desenhado e o aspecto pedagógico adquiriu posição central em sua obra. Ao longo de seus escritos, evidenciamos a consistência que essa questão assumiu no pensamento de Gramsci.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não só na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário se refletirá por isso em todos os organismos de cultura transformando-os e dando a eles um novo conteúdo. (GRAMSCI, 2007, p. 1538).

Nesse contexto, o papel dos intelectuais é ainda mais enaltecido, pois se eles são os “agentes da superestrutura” (PORTELLI, 2002) e, portanto, as figuras centrais no fortalecimento das ideologias, é objetivando, justamente, a criação de intelectuais orgânicos ligados as classes subalternas que a educação deveria ser pensada.

Não bastava formar um “novo intelectual”, para falar ao povo. Era necessário vinculá-lo ao alargamento dos espaços de cultura, dos espaços de formação e as necessidades e aos problemas cotidianos.

Gramsci (2007) encerra o *Quaderno 12* explicitando como deveria ser o “novo intelectual”: um sujeito não mais calcado na eloquência, mas na atividade prática, como um organizador, edificador. Mantendo a capacidade persuasiva, mas não apenas na oratória e sim na ação, sem deixar de considerar a concepção humanística histórica, para não correr o risco

de deter apenas a técnica e ser só um especialista. Era preciso, na perspectiva política de Gramsci, formar o dirigente.

Para Gramsci, a pedagogia precisava estar correlacionada com o trabalho, com a história, com a crítica e com as necessidades cotidianas e profundas dos sujeitos. Esse entrelaçamento é o que permitiria atribuir um sentido real a educação e ao papel que ela apresenta na construção de homens, na estruturação de uma nova sociedade.

“Que a “natureza humana” seja o conjunto das relações sociais” é a resposta mais satisfatória, porque inclui a ideia do devir: o homem constitui-se continuamente com as transformações das relações sociais, e porque nega o “homem em geral”: de fato, as relações são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros, cuja unidade é dialética e não formal. (GRAMSCI, 2007, p. 885).

Uma escola, seja ela formal ou não, que se propusesse apenas a instruir as pessoas para cargos profissionais, estaria fadada a formar “fantoques”, talvez bons funcionários; mas, sem dúvida, sujeitos heterônomos, não “verdadeiros donos de si”. Um trabalho educativo que se desenvolvesse unicamente voltado a atender as necessidades do mercado não possibilitaria uma formação ampla e integral aos sujeitos.

Uma escola que se dispusesse a formar indivíduos para a vida e para ter uma nova postura diante das necessidades que ela lhe impõe, deveria atrelar os conteúdos e todo acúmulo histórico de saberes ao trabalho, aqui entendido em seu sentido maior, como fruto e elemento constitutivo humano a favor da construção de sujeitos emancipados, a partir da instrução, do rigor, do desenvolvimento do espírito crítico e investigativo.

4.5.1 O INDUSTRIALISMO COMO PRINCÍPIO

Se a maior distinção entre o homem e os demais animais se estabelece por conta do uso da sua razão e da ação transformadora empreendida no meio em que vive, o trabalho humano apresenta-se como um dos seus princípios constituintes.

De acordo com Saviani:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao

mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Exatamente por esse caráter, o trabalho se apresenta como um princípio educativo no pensamento gramsciano. Mas o trabalho no seu sentido maior e pleno e não como sinônimo de adequação aos papéis empregatícios do sistema. (GRAMSCI, 2007).

Trabalho como fruto da capacidade emancipatória humana, como consequência de todas as potencialidades garantidas pelo uso da razão, do saber e da crítica que apenas o homem tem condições de desenvolver.

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética do mundo [...]. (GRAMSCI, 2007, p.1541).

Para Gramsci, a escola deveria voltar-se a formação integral do homem e, como tal, deveria ser unitária, igual para todos e ter o trabalho como eixo motor.

Segundo Marcos Del Roio:

Na escola do trabalho é que também seriam lapidados os intelectuais gerados pela própria classe operária, em condições de criar uma nova cultura, distinta e contraposta à da intelectualidade burguesa e mesmo reformista. Logo, a escola do trabalho encontra o seu método e seu fundamento na ação dos produtores, mas o seu objetivo é o de contribuir para a construção do homem comunista, do trabalhador livre associado. (DEL ROIO, 2006, p.316).

A educação não pode estar restrita ao desenvolvimento de técnicas para o cumprimento de postos de emprego, nem apenas repertoriar os indivíduos com os conteúdos e saberes desalinados com a prática. A formação integral e plena comporta o desenvolvimento tanto das capacidades intelectuais quanto das manuais e técnicas.

De acordo com Dal Ri e Vieitez, para Gramsci:

[...] a integração dessas funções acena para possibilidade de recomposição do humanismo. Gramsci sintetiza esse novo humanismo na formulação de que o intelectual renovado deve ser ao mesmo tempo dirigente, criador, educador e especialista. (DAL RI; VIEITEZ, 2009, p.301).

É importante, porém, esclarecer sobre que tipo de trabalho industrial Gramsci está se referindo. Não é o trabalho mecânico e alienado no qual o sujeito se limita a desempenhar uma função pequena, sem compreensão e participação em todo o processo do que ele ajuda a produzir.

Como afirma Nosella:

Com certeza os homens encontraram no industrialismo o instrumento moderno de produção. O industrialismo, porém, é bem mais que um mero instrumento empírico ou uma fábrica “de marca americana”. É um horizonte de novos valores, de nova hegemonia, de nova civilização. (NOSELLA, 2004, p. 24).

É evidente que a escola não é o espaço em que os homens desenvolvem propriamente um trabalho produtivo, mas nem por isso desvincula-se dele. A esse respeito, complementa Nosella:

a escola se estrutura ao redor desse mesmo instrumento de trabalho entendido, porém, como processo de desenvolvimento científico, criativo e ético da história dos homens. O instrumento de trabalho para a escola unitária é um feixe de relações políticas, sociais e produtivas. É, sobretudo, a possibilidade concreta de liberdade universal (NOSELLA, 2004, p.25).

Abordar a escola do trabalho, a proposta de uma escola única significa apresentar o princípio pedagógico e político do ideal gramsciano de escola. É explanar sobre o que Gramsci considera o pilar sustentador da formação do homem e, conseqüentemente, da possibilidade da construção de uma nova ordem entre os homens.

O trabalho compõe a vida e constitui o humano e se o trabalho industrial ganhou tal proporção, como se verificava desde o primeiro decanato do século passado, não poderia deixar de ser o princípio da escola.

Se é inegável que a produção industrial em larga escala trouxe modificações profundas nos modos de produção e no mercado, pode-se dizer o mesmo das relações entre as pessoas e, conseqüentemente, em toda a vida social. Gramsci tinha isso claro ao levantar a necessidade de uma nova escola. Uma escola não para preparar “funcionários”, mas para constituir homens autônomos o suficiente para transformar os meios de produção, as leis do mercado, a sociedade.

Segregar a escola e o trabalho seria uma forma de desassociar a escola da vida e isso é inconcebível para Gramsci.

O estudo de Gramsci sobre o “Americanismo e o fordismo” denota o inevitável atrelamento do trabalho à educação e à vida dos sujeitos, legitimando, assim, o industrialismo como o princípio educativo na construção de uma nova era.

Gramsci debruçou-se, mais especificamente, sobre a questão do americanismo e o fordismo no *Quaderno 22* de suas produções carcerárias. O fordismo representava “um controle patronal sobre os ritmos do trabalho” (SECCO, 2006, p.96). Gramsci, no entanto, de acordo com Secco, explicitará que:

Não via no fordismo nem um mero método de administração da produção, nem uma simples conspiração dos capitalistas para dominar os operários. A dimensão técnica e a ideológica se juntam, de modo que, *naquele período histórico* e no interior do nível de desenvolvimento das forças produtivas *daquela época*, seria possível propor um *outro* fordismo, um americanismo não-americano. (SECCO, 2006, p. 97).

Seria possível construir outra forma de lidar com o processo de produção e, conseqüentemente, de lidar com os demais trabalhadores, com o empregador e, assim, também com outras esferas e indivíduos na sociedade. A proposição de um “americanismo não-americano” passava pela ação direta, pelo protagonismo dos trabalhadores; e, naquele momento histórico, parecia ter mais condições para alavancar um processo de mudança da lógica de produção que começava a reger os homens. Isso porque, embora o americanismo já estivesse sendo largamente difundido, ainda não estava completamente enraizado de modo a neutralizar a contestação ou crítica.

Nas palavras de Gramsci:

Se pode dizer genericamente que o americanismo e o fordismo resultam da necessidade imanente de juntar a organização de uma economia programática e que os vários problemas examinados deverão ser os anéis da linha de montagem que marcam a passagem exata do velho industrialismo econômico à economia programática. (GRAMSCI, 2007, p.2139).

O americanismo refere-se a uma série de hábitos a serem seguidos pelos trabalhadores fora da fábrica, sempre no intuito de maximizar a produção não deixando que nenhum fator externo a vida produtiva atrapalhe como, por exemplo, os instintos sexuais humanos. (GRAMSCI, 2007; SECCO, 2006).

Segundo Dias:

É no “modo de vida” que o jogo se dá. Aí se formam as subjetividades e vontades. O fordismo demonstrou isso na prática. Para Henry Ford (1954), os trabalhadores precisam ser disciplinados, acostumados à moralidade protestante, para serem bons trabalhadores. A Família Ford é a socialização tanto fabril quanto ético-política dos

“seus” trabalhadores. Era preciso quebrar a “anarquia” – ou seja, a autonomia e a independência desses trabalhadores – para submetê-los ao ritmo das máquinas, das cadências, sem deixar o tempo livre para o perigoso hábito operário de “pensar”. (DIAS, 2009, p.50).

Dessa forma, Gramsci aponta para o fato de que o capital invade a vida privada de cada sujeito, não se restringindo à ação do trabalhador dentro das fábricas, mas extrapolando e atingindo as relações entre as pessoas.

No *Quaderno 22*, Gramsci (2007, p.2147) afirma que, por exemplo, “os instintos sexuais são aqueles que têm imediatamente a maior repressão por parte da sociedade em desenvolvimento”. Em outra passagem do texto, destaca:

É de notar como os industriais (especialmente Ford) se interessam pelas relações sexuais dos seus dependentes e em geral pela sistematização geral das suas famílias; a aparência de “puritanismo” que tem assumido esse interesse (como no caso do proibicionismo) não deve induzir ao erro; a verdade é que não se pode desenvolver o novo tipo de homem requerido pela racionalização da produção e do trabalho, até que o instinto sexual não esteja conformemente regulado, não seja também ele racionalizado. (GRAMSCI, 2007, p.2150).

O interesse pelos instintos sexuais só existe porque esses interferem no modo de conduta dos trabalhadores, o que pode ocasionar um prejuízo no índice produtivo desses indivíduos; uma vez que, por exemplo, um sujeito que passou a noite em claro ou se encontra abalado emocionalmente, não terá a mesma disposição e o mesmo rendimento no trabalho no dia seguinte.

[...] a vida na indústria requer um tirocínio geral, um processo de adaptação psicofísico a determinadas condições de trabalho, de nutrição, de habitação, de costume etc. que não é qualquer coisa de inato, de “natural”, mas requer ser adquirido [...]. (GRAMSCI, 2007, p.2149).

Com o império da “concepção de mundo” de Ford, os homens passam a ser vistos como consumidores e é em nome do lucro que o sistema rege.

De acordo com Secco:

A renovação promovida por Ford requer, portanto, mais do que uma educação para um trabalho mais controlado pela gerência. [...] O fordismo se caracterizou pelo crescimento econômico extensivo e territorializado, com grandes plantas industriais, enormes contingentes de trabalhadores agrupados, padronização da produção e economia de escala. [...] É claro que o fordismo não elimina as flutuações imprevisíveis do mercado [...] mas permite um desenvolvimento do aparato econômico contra os elementos parasitários da sociedade [...] (SECCO, 2006, p.101).

Entretanto, como observa Magrone:

[...] Gramsci tinha plena consciência de que o trabalho industrial possuía uma dimensão histórica que ultrapassava o modo de produção capitalista, ou seja, as formas americanistas e fordistas que revestiam o trabalho industrial de sua época eram historicamente limitadas e deviam ser superadas [...]. (MAGRONE, 2009, p.315).

Nessa perspectiva, a intenção de Gramsci, mais do que denunciar a inculcação gerada pelo americanismo e o fordismo, é entender como esses fatores influem na vida dos sujeitos e apontar a necessidade da construção de uma nova relação com o trabalho. Além disso, Secco (2006, p. 100) aponta que “o tema do americanismo é também uma maneira de iludir a censura carcerária para falar do próprio socialismo, mostrando que é possível um *americanismo não-americano*”.

4.6 O LUGAR DA PEDAGOGIA GRAMSCIANA: ENTRE ESPONTANEIDADE E DOGMATISMO

Coerente com a sua visão histórica, Gramsci era contrário a todo tipo de inatismo.

Em uma carta destinada a sua mulher Giulia, datada de 1 de agosto de 1932⁷⁹, tratando dos apontamentos dela sobre as possíveis “inclinações” vocativas de seus filhos Giuliano e Délio, Gramsci aborda a questão da formação integral, explicitando a sua concepção de homem:

Digo-te, na verdade, que não creio nessas inclinações genéricas assim precoces e que tenho pouca confiança em tua capacidade de observar as suas tendências quanto a uma orientação profissional. Creio que em cada um deles subsistem todas as tendências, como em todas as crianças, seja em relação à prática, seja em relação à teoria ou à fantasia e que antes seria justo guiá-los, neste sentido, para um equilíbrio harmônico de todas as faculdades intelectuais e práticas, as quais terão como especializar-se no devido tempo, com base numa personalidade vigorosamente formada em sentido global e integral. (GRAMSCI, 1987b, p. 130-131).

Dessa forma, o caráter sócio-histórico da concepção gramsciana de homem é reafirmado. O homem é fruto da sua história e da história daqueles que o antecederam.

⁷⁹ A carta escrita em 14 de dezembro de 1931, também destinada a mulher Giulia, já trazia essa discussão. É também nessa correspondência que afirma “A questão escolar me interessa muitíssimo” (GRAMSCI, 1987b, p. 68).

Se o trabalho desenvolvido pelos antepassados reflete e forma os homens do presente, da mesma forma o trabalho de hoje pautará o homem de amanhã. O passado o constitui, mas o futuro lhe cabe e a educação tem o presente para isso, para formar o futuro através do homem que desenvolverá.

A esse respeito nos diz Manacorda:

Não é portanto 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, uma vez que, como já dissera na carta precedente, opções que não sejam pura aparência são feitas não com base em presumíveis qualidades inatas, mas antes, com base no conjunto de uma personalidade desenvolvida global e integralmente através de múltiplas experiências. 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, 1990, p.106).

Logo o indivíduo não traz em si o que será e nem desenvolve isso espontaneamente. O que ele será passa por uma construção histórica e social.

Dessa forma torna-se compreensível a afirmação gramsciana de que a escola deve formar hábitos morais e disciplinares, afinal:

Se tem que fazer com os jovens, aos quais ocorre fazer contraírem certos hábitos de diligência, de exatidão, de comportamento também físico, de concentração psíquica [...] Um estudioso de 40 anos seria capaz de estar na escrivania 16 horas seguidas, se quando criança não tivesse coativamente, por coerção mecânica, adquirido os hábitos psicofísicos apropriados? (GRAMSCI, 2007, p. 1544).

Gramsci atribuía importância a disciplina e, mais do que isso, julgava que era preciso garantir o seu desenvolvimento e hábito como um requisito no processo de ensino-aprendizagem. Afinal, pensar o processo educativo sem disciplina seria o mesmo que pautar uma educação espontânea e casual e não uma educação intencional e diretiva para a ampliação intelectual, moral e cultural dos sujeitos, como era o ansiado por Gramsci.

Oliveiros S. Ferreira destaca que:

A coerção, no sentido de Gramsci, é legítima porque faz parte da própria natureza da relação pedagógica, mesmo a moderna e aquela voltada ao desenvolvimento das potencialidades críticas e criativas do aluno. Ela é inerente à relação pedagógica não como *escravidão*, mas como *responsabilidade*, vale dizer como participação interiorizada nos valores grupais, o indivíduo aceitando a restrição ao livre arbítrio por intuir, quando não saber, ser este o caminho adequado à integração no *tipo* social criado pelo panorama ideológico da geração em que vive. Em outras palavras, é o canal social apto a cada um poder realizar dentro de si a adequação de sua liberdade à lei e à norma social, criando condições para sua ascensão na escala de fruição dos

bens culturais e para realizar a sua tendência a autonomia crescente. (FERREIRA, 1986, p.247).

A coerção no processo educativo deveria estar presente não para tolher os indivíduos, mas para discipliná-los, no sentido de oferecer uma condição necessária ao aprendizado. Só através de uma educação séria e ampla é que o indivíduo teria condições de ser um sujeito autônomo em todas as esferas sociais. Portanto, o processo de formação não se daria de modo casual e fácil, mas com seriedade, dedicação e, conseqüentemente, disciplina.

Não é possível pensar o âmbito humano, na relação que ele estabelece com os outros, sem pensar na vida em sociedade. A esfera humana desaparece fora desse contexto. Por isso a liberdade humana não se dissipa com a existência de normas, mas torna-se assegurada no sentido de que a convivência humana se torna possível.

As regras e as normas não impedem o desenvolvimento da autonomia do sujeito. Ao contrário, possibilitam - aliadas ao rigor e à disciplina - a construção de consciência, assim como de um espaço de atuação da autonomia individual no seio da sociedade.

É evidente que as regras e normas não podem ser postas acima dos homens e das circunstâncias, ou seja, não são imutáveis. São construções históricas e requerem reelaborações constantes para acompanhar as necessidades de cada momento histórico.

O rigor é requerido pela proposta pedagógica gramsciana, não no sentido de autoritarismo, mas no intuito de possibilitar a máxima formação aos sujeitos, de permitir que eles sejam tudo o que podem ser.

Para Gramsci:

A disciplina não anula, contudo, a personalidade em sentido orgânico, mas apenas limita o arbítrio e a impulsividade irresponsáveis, para não falar da fátua vaidade de aparecer. [...] A disciplina, portanto, não anula a personalidade e a liberdade: A questão "personalidade e liberdade" é suscitada não pelo fato da disciplina, mas pela "origem do poder que ordena a disciplina". Se esta origem é "democrática", isto é, se a autoridade é uma função técnica especializada e não "arbítrio" ou imposição extrínseca e exterior, a disciplina é elemento necessário de ordem democrática, de liberdade. (GRAMSCI, 2007, p.1706-1707).

Evidencia-se, desse modo, a correlação que Gramsci estabelece entre disciplina e responsabilidade, porque não é possível viver em sociedade se todos os indivíduos fizerem absolutamente o que as suas paixões incitam. Não há possibilidade de formação sem um certo grau de disciplina; até porque o processo de ensino e aprendizado não é, na sua totalidade, prazeroso. Pelo contrário, passa por inúmeras dificuldades que só são superadas com dedicação e persistência, aliadas conseqüentes da disciplina.

Corroborar-se com essa perspectiva a visão da educação como um processo complexo que exige compromisso, disciplina e determinação de todos os sujeitos envolvidos. Um processo sério que não deve ser facilitado em detrimento da mais ampla e completa formação humanista e intelectual.

É nesse âmbito que Gramsci defende a escola clássica e o ensino de latim e grego, pois “exigia disciplina mental, dava formação civil e possibilitava formar a consciência histórica” (JESUS, 1998, p.71).

Em suas palavras:

O latim se apresenta (assim como o grego) a fantasia como um mito também para o professor. O latim não se estuda para aprender o latim; o latim, desde muito tempo, por uma tradição cultural-escolástica da qual se poderia pesquisar a origem e o desenvolvimento, se estuda como elemento de um ideal programa escolar [...] se estuda para habituar os garotos a estudar de um determinado modo, a analisar um corpo histórico que se pode tratar como um cadáver que continuamente se recompõe em vida, para habituar-los a razão, a abstrair esquematicamente [...] Esse estudo educava sem ter a vontade expressamente declarada, com a mínima intervenção “educativa” do professor: educava porque instruía. (GRAMSCI, 2007, p. 1545-1546).

Depreende-se desse trecho um ponto que também deve ser levado em consideração no processo de aprendizagem - além dos conteúdos ministrados e da intenção de abordá-los, ou seja, de que tipo de homem se pretende formar- e esse ponto é a construção do lugar social de estudante. É preciso adquirir atitudes, procedimentos e transformá-los em hábitos para que o sujeito consiga lidar e construir saberes, mas do que recebê-los de modo passivo.

A capacidade de abstração, embora seja um elemento presente em potência apenas no homem não tem o mesmo alcance em todos eles sem muito exercício, sem muito uso, sem muito treino e isso exige um comportamento favorável à construção de uma forma de lidar com as indagações, problemas e assuntos que, de algum modo, despertam a atenção e interesse dos homens ou influam direta ou indiretamente na suas vidas. Exatamente por isso, Gramsci defendia o estudo do latim e do grego e, mais do que isso, via nesses estudos um viés formativo de fato e não simplesmente instrutivo, pois enxergava a significância na possibilidade de apreensões e construções a partir de esquemas de abstração e da manipulação com um produto histórico.

[...] o latim e o grego, como tais, tem qualidade intrinsecamente taumaturgica no campo educativo. É toda a tradição cultural, que vive também e especialmente fora da escola, que em um dado ambiente produz tais consequências. Se vê, por outro lado, como mudada a tradicional intuição da cultura, a escola entrou em crise e entrou em crise o estudo do latim e do grego. (GRAMSCI, 2007, p.1546).

Deduz-se dessa passagem o apreço que Gramsci tem ao passado e a tradição cultural. É preciso resgatar do passado o que ele tem de bom para não só construir o “hoje”, como o “amanhã”.

No *Quaderno 10* encontra-se outro trecho que também elucida a valoração que Gramsci designa ao passado:

Cada grupo social tem uma “tradição”, um “passado”, e põe este como somente e total passado. Aquele grupo que compreendendo e justificando todos esses “passados”, saberá identificar a linha de desenvolvimento real, por isso contraditória, mas na contradição passível de superação, cometerá “menos erros”, identificará mais elementos “positivos” sobre os quais faz alavanca para criar nova história. (GRAMSCI, 2007, p.1354).

Justamente por sua visão historicista, Gramsci não renega o legado de épocas antecessoras. Considera de extrema importância utilizar-se do passado para aprender e construir novos feitos. E isso não apenas no que se refere às questões pedagógicas, mas em todos os aspectos que envolvem a vida dos sujeitos. Apropriar-se de toda a bagagem histórica do homem é o primeiro passo para o desenvolvimento de um novo futuro. E é nesse sentido que a perspectiva educativa gramsciana é encaminhada.

A pedagogia gramsciana está entre a espontaneidade e a autoridade, utilizando uma formulação aristotélica, diria que seria o “justo-meio”⁸⁰ entre eles, o que acarretaria na primazia da responsabilidade.

Uma certa dose de “coerção”, “dogmatismo” é necessária ao ensino das crianças, como, por exemplo, na escola primária. No *Quaderno 12*, ao tratar de como acredita que deve se desenvolver a organização escolar, afirma: “O problema didático para resolver é aquele de moderar e fecundar a direção dogmática que não pode não ser própria desses primeiros anos” (GRAMSCI, 2007, p.1535).

O trecho abaixo é de uma correspondência destinada à mulher Giulia, datada de 14 de julho de 1930 e aponta para a questão da necessidade de uma certa dose de coerção na primeira infância:

O que escreve dos meninos é interessante e característico (escolhe muito bem as partes que possam me agradar), mas não me dá a ideia de um desenvolvimento, de um enriquecimento progressivo das suas pequenas vidas de homens em formação, da formação neles de uma embrionária concepção do mundo. O meu aceno no mapa

⁸⁰ Formulação aristotélica. Para maiores informações: ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. In: **Coleção Os pensadores – Aristóteles** (volume II). São Paulo: Nova Cultural, 1987.

geográfico tinha somente esse significado e não era um fato pedante, se bem que eu creio que com as crianças, até que a personalidade seja acrescida a um certo grau de desenvolvimento, um pouco de pedantismo seja necessário e indispensável. (GRAMSCI, 1987a, p. 241).

Também em uma carta anterior, datada de 24 de março de 1930, escrita à cunhada Tatiana, ao dizer que gostaria de ajudá-la a melhorar seu estado de saúde, Gramsci aponta para a necessidade de acompanhar de perto esse processo e, em analogia a educação das crianças, afirma: “precisaria estar próximo e empregar meios persuasivos como se faz com as crianças (e você sabe que eu entendo os sistemas educativos eficazes com um pouquinho de coerção também física)” (GRAMSCI, 1987a, p. 227).

Justamente porque a formação não se dá ao acaso e espontaneamente é que a direção e o rigor são importantes, principalmente, nessa etapa escolar, visto que as crianças ainda não dispõem de autonomia. A autonomia será construída; mas, para tal, há que se fazer uso da autoridade durante esse processo, o que enfatiza o papel insubstituível do professor.

De acordo com Ferreira:

É essa hierarquia - a “autoridade” do comunicador, à qual tantas vezes se refere Gramsci -, que refletida ao nível da consciência “verbal”, que responde em boa medida pela unidade entre a “filosofia superior” e o senso comum das massas, e é a adesão delas a tal universo social hierarquizado que abona a convicção que depositam na verdade daquilo que se anuncia nos estratos dirigentes. (FERREIRA, 1986, p.256).

Isso não significa que o processo educativo exercido com uso da autoridade passa pela simples conformação ou pela substituição de uma conformação por outra - quando convicções anteriores são substituídas por outras adquiridas pela ação dos professores. A autonomia dos sujeitos não é eliminada, mas garantida e se convicções são geradas não é de forma meramente receptiva, passiva, tomadas sem compreensão, reflexão e crítica - como eram as oriundas da ideologia das classes dominantes- e sim de modo absolutamente consciente e crítico.

Manacorda nos diz que, analogamente, Gramsci estabelece um paralelo entre a pedagogia e o Estado. A necessidade de um equilíbrio entre sociedade civil e sociedade política, no âmbito do Estado é, em nível macro, a mesma, em nível micro, da coerção e espontaneidade no que se refere a pedagogia.

Ao Estado como equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil, na dimensão universal, corresponde na dimensão molecular, pedagógica, o equilíbrio entre coerção e espontaneidade, que ele está buscando e que parece aflorar no conceito de responsabilidade. (MANACORDA, 1990, p.95).

Para Gramsci seria inconcebível pensar a educação nos moldes rousseauianos. Opunha-se a ideia de instruir deixando as crianças a sua natureza e interesse, deixando as construções e os saberes se desenvolverem por si. Se a responsabilidade paira sobre os homens, paira sobre a escola e, portanto, não há como pressupor a educação sem diretividade.

Defensor da diretividade no processo educativo, Gramsci recorda que a valorização da espontaneidade e da criatividade em si mesmas pode ser arduamente a ressonância de vertentes conservadoras, resistentes à mudança, perpetuadas na suposta mentalidade espontânea. (BOTO, 1996b, p.24).

Isso não significa, contudo, que essa direção será a inculcação de conteúdos e saberes, a mera transmissão do que se considera relevante, o que imediatamente também nos remete a indagação: relevante para quem e por quê? Se a diretividade não tiver um rumo claro em relação à construção de uma nova visão de mundo, a escola apenas reproduziria e legitimaria o caráter ideológico vigente do ensino. É preciso que, pela nova educação por Gramsci abraçada, se venha a construir outras referências: um modo de instruir e de educar comprometidos com a ação social, com a esfera pública, com o coletivo; e, nesse sentido, com a emancipação humana.

Segundo Manacorda, Gramsci desenvolve, “por espontânea coincidência”, a “mesma polêmica de Makarenko⁸¹ contra a pedagogia espontaneísta; a pedagogia da ‘exigência’ de Makarenko corresponde a pedagogia da coerção de Gramsci” (MANACORDA, 1990, p.93).

Makarenko atribui, como Gramsci, um grande peso a responsabilidade na educação, de tal modo que a perspectiva espontaneísta perde totalmente espaço nessa construção e concepção teórica e prática. Em suas palavras:

[...] enquanto não estiverem criados o coletivo e os órgãos do coletivo, enquanto não existirem tradições e não forem criados hábitos elementares de trabalho e de vida, o educador tem o direito, e não deve renunciar a ele, de usar a força e obrigar. Afirmei também que não era possível basear toda a instrução sobre o interesse, que a educação do senso de responsabilidade e do dever muitas vezes entra em conflito com o interesse da criança, em especial da forma como esta o entende. Eu exigia a educação de um ser humano resistente e forte, capaz de executar também trabalhos desagradáveis e trabalhos tediosos, se eles são requeridos pelos interesses do coletivo. (MAKARENKO, 1985, p.152-153).

⁸¹ Antón Semionovitch Makarenko (1888-1939) pedagogo soviético. Para maiores informações: MAKARENKO, A. S. **Poema pedagógico**. 3 volumes. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985; CAPRILES, René. **Makarenko: O nascimento da pedagogia socialista**. São Paulo: Scipione, 1989.

É claro que Makarenko se referia nesse trecho diretamente a experiência que desenvolvia na Colônia Maxím Gorki, mas sua defesa da coerção e do rigor nas relações educativas - principalmente, quando os alunos ainda não adquiriram plena consciência de si, da consequência de suas ações, da realidade em que vivem e do papel que a escola exerce - inclusive como critério para uma outra organização e estabelecimento de relações entre os homens corrobora com a ideia gramsciana de importância da diretividade e da autoridade no processo educativo. E ambas trazem essa carga e esse tributo a obra de Marx.

Admitir a importância da autoridade, nesse sentido, não significa partilhar do autoritarismo conservador, nem pautar a escola conteudista, autoritária, dogmática. Pelo contrário, significa afirmar a importância da educação e da “elevação cultural e moral” dos sujeitos. Afinal, se a educação não se dá ao acaso e não deve ter seus conteúdos despejados sobre os indivíduos, pelo risco de não formar, mas apenas “enformar”, ela deve ser constantemente construída e reconstruída sob o calço da história.

Em carta dirigida a Giulia, escrita em 31 de agosto de 1931, Gramsci, ao comentar as considerações de Lady Astor sobre a maneira de encaminhar a educação das crianças, apresenta, novamente, sua concepção a respeito da importância de uma certa dose de coerção na educação das crianças.

[...] a única crítica que Lady Astor faz ao tratamento proporcionado às crianças é esta: os russos ficam tão ansiosos para conservar limpa as crianças que nem lhes dão tempo de sujar-se. Como vês, essa ilustre senhora é espirituosa e epigramática, porém mais espirituoso é certamente o autor do artigo que ergue desesperadamente aos céus os seus braços liberais e exclama: “Que há de ser destas crianças quando crescerem o bastante que se torne impossível obrigá-las a tomar banho!” Parece que ele pensa que, uma vez tornada impossível a coerção, os rapazes não farão mais que jogar-se programaticamente na lama como uma reação individual-liberal ao autoritarismo de que são atualmente vítimas. (GRAMSCI, 1987b, p.28).

Fazendo uso de uma dose de ironia, Gramsci aborda nessa carta o caráter do emprego saudável - se assim podemos dizer - da coerção. Evidentemente o uso indiscriminado, arbitrário e sem intenção de capacitar o sujeito para a autonomia é completamente descartado por ele, mas o emprego adequado de um pouco de coerção e “conformismo” é importante para auxiliar na formação do indivíduo, principalmente no ensino primário.

Depois de ter desenvolvido alguns hábitos e saberes, poderá caminhar com suas próprias pernas, afinal:

desde que não se trate de uma coerção brutal ou um conformismo mecânico, também o “pedantismo” é indispensável na infância para desenvolver hábitos que

depois, longe de serem abandonados, se convertem em uma “segunda natureza”. (MANACORDA, 1990, p. 94).

Por esse motivo, para Gramsci, “não se pode falar em natureza do homem, mas tão-somente de um ambiente historicamente determinado”. (MANACORDA, 1990, p.81).

Como enfatiza Gramsci no *Quaderno 7*:

[...] Que a natureza do homem é a “história” (e nesse sentido, posta história = espírito, que a natureza do homem é o espírito) se justamente se dá a história o significado de “devir”, e uma “*concordia discors*” que não parte da unidade, mas tem em si as razões de uma unidade possível: por isso a natureza “humana” não pode reencontrar-se em nenhum homem particular, mas em toda a história do gênero humano [...] (GRAMSCI, 2007, p.885).

É nessa perspectiva que Gramsci trata de um conceito que acompanhará seus pensamentos, o conformismo.

Toda a escola unitária é escola ativa, se bem que ocorre colocar os limites as ideologias libertárias nesse campo e reivindicar com uma certa energia o dever das gerações adultas, isto é do Estado, de “conformar” as novas gerações. (GRAMSCI, 2007, p. 1537).

Esse conformismo não é aqui entendido em seu sentido mais aparente - o de estar conformado com algo ou alguma situação, quase que desiludido e, portanto, tendo passivamente aceitado o que outrem propôs ou impôs. Trata-se do sentido de estar adaptado, “conforme” determinados preceitos culturais e históricos, de estar, em alguma medida, “enformado”.

A ideia de “enformar”, à primeira vista, traz uma conotação negativa, de manipulação, de “rédea”, como se o sujeito fosse um mero reprodutor do que lhe foi pautado. Porém não é com essa intenção, com esse sentido, que Gramsci traduz o termo “conformismo”. Ele o emprega com o sentido de possibilitar a apreensão de hábitos e aspectos culturais, sociais e históricos imprescindíveis para a formação dos homens, o que, a seu ver, passa por uma certa dose de “conformismo”. Como afirma no *Quaderno 14*:

Conformismo significa, pois, nada mais que “sociabilidade”, mas agrada empregar a palavra “conformismo” justo para chocar os imbecis. Isto não tolhe a possibilidade de formar-se uma personalidade e de ser originais, mas torna mais difícil a coisa. É muito fácil ser original fazendo o contrário daquilo que fazem todos; é uma coisa mecânica. É muito fácil falar diferentemente dos outros, [...] o difícil é distinguir-se dos outros sem para isso fazer acrobacias. [...] As prisões e os manicômios são cheios de homens originais e de forte personalidade. Insistir sobre a disciplina, sobre sociabilidade, e, todavia, pretender sinceridade, espontaneidade, originalidade,

personalidade: eis o que é verdadeiramente difícil e árduo. (GRAMSCI, 2007, p.1720).

Depreende-se que não é possível negar a internalização de normas, condutas, aspectos culturais, essa dimensão de sociabilidade em nome da liberdade do homem, pois é justamente a sociabilidade que instrumentaliza e humaniza o homem. Evidentemente, isso não significa fadá-lo a reproduzir conhecimentos, ações e posturas dos seus antecessores, mas partir delas para projetar sua continuidade. Nesse sentido conformismo não é antagônico à ideia de autonomia, mas um requisito dela.

Portanto a sociabilidade, o conformismo, é o resultado de uma luta cultural (e não só cultural), é um dado “objetivo” ou universal, assim como não pode não ser objetiva e universal a “necessidade” sobre a qual se eleva a construção da liberdade. Liberdade e arbítrio, etc. (GRAMSCI, 2007, p.1720).

Vale ressaltar que Gramsci não negava o outro sentido do termo “conformismo” e até o empregava destacando-o com o atrelamento à palavra “mecânico”. Quando ele utilizava a expressão “conformismo mecânico” se referia a ideia negativa de limitar o indivíduo a “fôrma” do sistema, sem desenvolver nenhuma possibilidade de crítica e fuga.

Em contrapartida, em algumas passagens de sua obra, quando empregava somente a palavra “conformismo”, relacionava-a à necessidade de adaptação e internalização de questões comuns aos homens, no que toca a certos hábitos culturais e históricos. Apenas nesse sentido a validade de “enformar” é creditada, mas de maneira crítica e consciente. (GRAMSCI, 2007).

Manacorda (1990, p.89) afirma que, para Gramsci, “dar liberdade e permitir escolhas espontâneas, por um lado, e obrigar a hábitos corretos de vida e ao conformismo aos costumes, por outro, são alternativas a que não se pode subtrair”.

Para Gramsci não era possível eximir da formação do indivíduo aspectos morais e dos costumes da sociedade que ele pertencia. Esse seria o âmbito do “conformismo” na educação. Os outros conhecimentos historicamente acumulados não deveriam ser abordados como “dogmas”, mas como construções que podem ser criticadas e até refutadas. A formação do sujeito “dono de si” passaria por esse percurso.

4.7 PROPOSTA GRAMSCIANA DE ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

A proposta de uma outra organização escolar pensada por Gramsci surge em resposta a essa situação da escola italiana, que se mostrava tão distante do seu projeto de emancipação da classe trabalhadora. Com o sistema escolar vigente na Itália nenhuma mudança social e política poderia ser efetivamente implantada, pois o alicerce da construção hegemônica passava pela formação dos indivíduos, pelo abandono completo da heteronomia em nome de sujeitos autônomos e capazes de estabelecerem outras relações entre eles e com a realidade.

Gramsci mostrava-se contrário a maneira como a escola italiana vinha sendo organizada, pois julgava que as correntes e as respectivas reformas que elas suscitaram não respeitavam pilares essenciais: o trabalho como princípio educativo, a correlação entre educação e instrução e unidade dos segmentos de ensino “elementar”, “médio” e “superior”.

Na acepção gramsciana era urgente a construção de uma nova escola, uma escola realmente unitária, destinada à toda população independente de sua posição social, de sua escolha ou oportunidade de ocupação em determinado ofício. A oportunidade de acesso e permanência na escola deveria ser dada a todos os sujeitos.

A escola unitária ou de formação humanística (entendo esse termo de humanismo no sentido amplo e não só no sentido tradicional) ou de cultura geral, deveria se propor a introduzir na atividade social os jovens depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade a criação intelectual e prática e de autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 2007, p. 1534).

Gramsci não apenas apontou a necessidade de uma escola de caráter unitário à todos como dedicou-se a elencar uma proposta de organização para essa escola que pleiteava.

Um ponto importante no estudo da organização da escola unitária é aquele resguardado a carreira escolástica nos seus vários graus conforme a idade e ao desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e aos fins que a mesma escola quer conseguir. (GRAMSCI, 2007, p.1534).

Para ele, essas modificações precisariam ocorrer em todos os sentidos, incluindo o espaço físico da escola, como demonstra em um trecho do *Quaderno 12*:

mas essa transformação da atividade escolástica demanda um alargamento extraordinário da organização prática da escola, isto é, dos edifícios, do material científico, do corpo docente, etc. (GRAMSCI, 2007, p.1534).

A escola “única do trabalho” comporia os níveis de ensino elementar e médio, no qual propunha, respectivamente, 3 a 4 e 5 a 6 anos, “de modo que aos 15, 16 anos se deve poder cumprir todos os graus da escola unitária” (GRAMSCI, 2007, p.1535).

O nível elementar deveria abordar as noções instrumentais básicas da instrução, com o ensino da leitura, escrita, aritmética, geografia, história e das primeiras noções sobre direitos e deveres de todos os cidadãos, tratando, portanto de questões sobre Estado e sociedade, “como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções que se podem chamar folclóricas”. (GRAMSCI, 2007, p.1535).

Na concepção gramsciana, o ensino dessas questões sobre Estado e sociedade não tinham o espaço merecido e necessário dentro da escola. Se o ansiado era a formação de um novo homem soberano, essas noções eram imprescindíveis e deveriam ser tratadas desde o ensino elementar. Apenas com esse tratamento seria possível a construção de uma nova concepção de mundo libertadora.

Gramsci chama a atenção para um elemento importante de ser considerado nessa proposta de organização escolar:

[...] o complexo da nova organização deverá conter em si mesma os elementos gerais para qual hoje, para uma parte dos alunos ao menos, o curso é ao invés muito lento. Quais são esses elementos? Em uma série de famílias, especialmente dos centros intelectuais, os garotos encontram na vida familiar uma preparação, um prolongamento e uma integração da vida escolar, absorvendo, como se diz, do “ar” toda uma quantidade de noções e de atitudes que facilitam a carreira escolar propriamente dita: eles conhecem já e desenvolvem a consciência da língua literária, isto é o meio de expressão e de conhecimento, tecnicamente superior aos meios possuídos pela média da população escolar dos 6 aos 12 anos. [...] Na organização íntima da escola unitária devem ser criado ao menos as principais dessas condições, além do fato, que é de se supor, que paralelamente a escola unitária se desenvolva uma rede de jardins de infância e outras instituições nas quais, também antes da idade escolar, as crianças serão habituadas a uma certa disciplina coletiva e adquirirão noções e hábitos pré-escolar. (GRAMSCI, 2007, p.1535-1536).

Depreende-se que Gramsci considera que a aprendizagem e a formação do sujeito iniciam-se muito antes da sua entrada na escola, assim como não se encerra nesse espaço. Por isso, ele se preocupou com o fato dessa formação inicial da vida das crianças ser bastante desigual e destinou a isso um espaço em suas reflexões.

Em sua ótica, não era possível iniciar o processo de educação escolar pressupondo que todas as crianças chegam iguais ou negando essa desigualdade existente entre as crianças. Se algumas chegavam mais preparadas para o ensino sistemático de conhecimentos, valores, posturas, conceitos e outras não, era preciso oferecer e cuidar, para que todos adquirissem

essas condições mínimas para o prosseguimento, sem grandes dificuldades, dos estudos nessas instituições.

Além disso, esse trecho denota a preocupação que Gramsci destina a todos os aspectos envoltos em uma instituição de ensino.

A “elevação cultural e moral” da classe trabalhadora começaria desde o princípio dos estudos, já na escola elementar. Por esse motivo, esse nível de ensino também necessitava passar por mudanças que abrissem espaço a abordagem de noções essenciais para o exercício da cidadania, para a construção de uma consciência de classe e, principalmente, para a edificação de um novo homem, capaz de tornar a revolução uma realidade.

De fato, a escola unitária deveria ser organizada como internato, com vida coletiva diurna e noturna, liberada das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ocorrer coletivamente, com a assistência dos mestres e dos melhores alunos, também nas horas de aplicação assim dita individual. (GRAMSCI, 2007, p. 1536).

Essa passagem elucida a preocupação que Gramsci tinha com a organização das instituições de ensino. Como a escola configurar-se-ia no cerne das estratégias de ação formativa para a edificação da hegemonia popular - calço de uma nova estruturação social – julgava plausível uma efetiva e completa estruturação. Para atender a necessidade e responsabilidade de uma formação ampla e norteadora de todos os princípios capazes de fazer emergir o “homem novo”, sujeito histórico-crítico e revolucionário, Gramsci achava que a escola unitária deveria ser um internato, com atividades ocorrendo em todos os períodos do dia.

Além disso, Gramsci pautava a participação ativa de todos os alunos, inclusive na construção das atividades e no encaminhamento do currículo como um todo. Afinal, para formar um protagonista histórico era preciso deixar espaço para o exercício da autonomia, da reflexão e da crítica em todas as situações escolares, assim como em todos os outros espaços sociais. Nesse sentido, ressalta:

Criticar os programas e a organização disciplinar da escola, quer dizer menos que nada, se não se leva em conta tais condições. Assim se retorna a participação realmente ativa do aluno na escola, que pode existir somente se a escola é ligada a vida. (GRAMSCI, 2007, p.1543).

A escola unitária seria responsável por mudanças profundas na sociedade; não apenas no âmbito pedagógico e de preparação para algum posto de trabalho.

No *Quaderno 8* e no *Quaderno 16* Gramsci destaca essa dimensão proferida pela escola e enfatiza o caráter “obrigatório”⁸²:

Que a instrução seja obrigatória não significa de fato que seja repudiável e nem que não possa ser justificada, com novos argumentos, uma nova forma de obrigatoriedade: ocorre fazer “liberdade” disto que é “necessário”, mas para isso ocorrer reconhecer uma necessidade “objetiva”, isto é, que seja objetiva precipuamente para o grupo em questão. Precisa para isso referir-se as relações técnicas de produção, a um determinado tipo de civilidade econômica que para ser desenvolvido requer um determinado modo de viver, determinadas regras de conduta, um certo costume. (GRAMSCI, 2007, p.1875-1876).

A escola existente na Itália auxiliava na manutenção da ordem vigente, perpetuava as desigualdades, legitimava um modo de ver e de se relacionar com o mundo que impedia uma mudança no sistema e acabava por reforçar a estratificação social e todos os artifícios necessários para mantê-la. Gramsci remete no trecho acima a importância de se ter consciência desse processo, do papel mantenedor ou transformador da escola. Era preciso cuidar atentamente de todos os detalhes que envolvem a construção de um ensino emancipador, principalmente na esfera das relações entre os membros envolvidos. Além disso, enfatiza que a obrigatoriedade do ensino não constitui em uma estratégia de coação, mas em uma necessidade para a construção da consciência e da liberdade.

As transformações geradas por essa proposta escolar se fariam sentir, principalmente, no exterior da escola, nas relações humanas, na maneira como a realidade seria vista, na clareza de outras possibilidades de ação.

O princípio da escola única do trabalho não seria restrito aos níveis elementar e médio, mas também ao nível superior; portanto, não seria uma etapa da formação escolar dos sujeitos, mas o pilar da formação integral do homem, tendo em vista sua relação intrínseca com a vida social.

A escola média deveria estar organizada de modo a dar continuidade e aprofundamento ao trabalho desenvolvido na etapa elementar. Não apenas dando sequência a hierarquia de conteúdos, mas, principalmente, no trato de questões e valores essenciais e compatíveis a uma nova sociedade.

⁸² A citação do *Quaderno 16* é do tipo C, foi, portanto, reescrita, a primeira formulação (texto do tipo A) transcrita a seguir encontra-se no *Quaderno 8*: “Que a instrução seja ‘obrigatória’ não significa que seja repudiável: ocorre fazer ‘liberdade’ disto que é ‘necessário’, mas para isso ocorre reconhecer uma necessidade ‘objetiva’, isto é que seja objetiva também para o grupo em questão. Precisa referir-se assim as relações técnicas de produção, a um determinado tipo de produção que para ser continuado e desenvolvido requer um determinado modo de viver e assim determinadas regras de conduta”. (GRAMSCI, 2007, p.1033).

Entretanto, Gramsci aponta que um dos problemas existentes na escola vigente era a discrepância entre o ensino médio e liceu e o ensino superior, no sentido de que:

Do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória tem uma grande parte, se passa a fase criativa ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente se passa a uma fase de estudo e de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral é teoricamente ilimitada. E isso ocorre imediatamente depois da crise de puberdade, quando o ardor das paixões instintivas e elementares não tem ainda terminado de lutar com os freios do caráter e da consciência moral em formação. Na Itália, além disso, onde nas Universidades não é difundido o princípio do trabalho de “seminário”, a passagem é ainda mais brusca e mecânica. (GRAMSCI, 2007, p.1536).

Essa distinção no modo de concepção e no método de condução do ensino nesses diferentes níveis gerava a dificuldade que os jovens apresentavam em ser autônomos, participativos e criativos. A esse respeito Gramsci destaca no *Quaderno 12*: “o discente não é um disco de gramofone, não é um recipiente passivamente mecânico, também se a convencionalidade litúrgica dos exames, às vezes, assim o fazem parecer”. (GRAMSCI, 2007, p.1549).

Nesse trecho, Gramsci também aponta uma crítica ao modo como as avaliações eram realizadas nas escolas, com a intenção de testar conteúdos, o que, na sua interpretação, não prova nada. Afinal:

[...] dar um exame, ora, deve ser mais terrivelmente “jogo de azar”, de uma vez. Uma data é sempre uma data, qualquer professor examina, e uma “definição” é sempre uma definição; mas um juízo, uma análise estética e filosófica? (GRAMSCI, 2007, p.1543).

Conduzir avaliações como instrumentos meramente probatórios de assuntos, conteúdos isolados não trazem resultados algum para a constituição de alunos criativos, reflexivos, autônomos e críticos. Era preciso que as avaliações fossem condizentes com esse ideal de formação, que realmente problematizassem e fossem instigantes ferramentas de aprendizagem. Afinal, como se esperar a criação de quem nunca teve a oportunidade de exercitar essa capacidade? Como esperar a criatividade e o protagonismo do jovem no ensino superior se ele não pode sequer aparecer de fato durante o processo de formação anterior?

Era crucial que o ensino médio fosse conduzido de modo a possibilitar o livre exercício investigativo, prático e criativo dos sujeitos. Como salienta Gramsci a seguir:

O estudo e a aprendizagem dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nessa última fase da escola e não ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: essa fase escolar deve já contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, ser uma escola criativa. (GRAMSCI, 2007, p. 1537).

O ensino médio prepararia os indivíduos para a profissão que eles optassem por desempenhar na sociedade, mas, mais do que isso, conduziria o homem a uma atuação consciente e transformadora.

Gramsci também aponta a importância do ensino de filosofia, “um novo curso pedagógico” (2007, p.1548) principalmente para os estudantes que não receberam ajuda intelectual fora da escola (a maioria). Assim:

A filosofia descritiva tradicional, reforçada por um curso de história da filosofia e da leitura de um certo número de filósofos, praticamente parece a melhor coisa. A filosofia descritiva e definidora será uma abstração dogmática, como a gramática e a matemática, mas é uma necessidade pedagógica e didática. $1=1$ é uma abstração, mas ninguém é por isso conduzido a pensar que 1 mosca é igual 1 elefante. Também as regras da lógica formal são abstrações do mesmo gênero, são como a gramática do pensar normal e ainda ocorre estudá-la, porque não são qualquer coisa de inato, mas devem ser adquiridas com o trabalho e a reflexão. (GRAMSCI, 2007, p.1549).

Esse nível de ensino tinha como função primordial “criar os valores fundamentais do humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias à posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários) ou de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização comercial, etc). (GRAMSCI, 2007, p. 1536-1537). Ou seja, independente do ramo profissional a ser seguido, o jovem deve estar preparado para lidar com as questões que competem a sua vida e a da sociedade em que está inserido, não de modo passivo, mas de maneira atuante nesse mundo.

A escola média está atrelada ao projeto de escola unitária de Gramsci e compõe, juntamente com os demais preceitos de organização cultural, a estratégia de ação na formação da classe trabalhadora como classe capaz de assumir a dirigência do poder.

Nesse sentido, não seria apenas uma escola ativa, mas uma escola criativa:

A escola criativa é o coroamento da escola ativa: na primeira fase se tende a disciplinar, então também a nivelar, a obter uma certa espécie de “conformismo” que se pode chamar “dinâmico”; na fase criativa, seu fundamento atingido de “coletivização” do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornando-a autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea. Assim a escola criativa não significa uma escola de “inventores e descobridores”; indica uma fase e um método de pesquisa e de conhecimento, e não um “programa” predeterminado com a obrigação da originalidade e da inovação a todos os custos. (GRAMSCI, 2007, p.1537).

Essa passagem elucida o espaço que Gramsci empreende como indispensável à atividade de pesquisa, como instrumento valiosíssimo para o alcance dos conhecimentos e do repertório, para o exercício da autonomia dos alunos não apenas no espaço escolar, mas nos demais ambientes sociais.

A escola criativa, na acepção gramsciana indica que a aprendizagem solidifica-se especialmente por um esforço autônomo do aluno, de modo que o papel que o professor exerce, embora indispensável, é o de um guia e não o de um controlador e transmissor de saberes. O “coroamento” dessa escola criativa se dá na universidade. Afinal:

Descobrir por si mesmo, sem sugestões e ajudas externas, uma verdade é criação, também se a verdade é velha, e demonstra o processo do método; indica que em cada modo se adentrou na fase da maturidade intelectual na qual se podem descobrir verdades novas. Por isso essa fase da atividade escolar fundamentalmente se realizará nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais; [...] (GRAMSCI, 2007, p.1537-1538).

Esse apreço a investigação e a pesquisa corroboram com a visão gramsciana de educação e do homem que se pretende formar com ela. Gramsci destaca os espaços em que é possível estabelecer trocas, discussões, debates com outros sujeitos, assim como os ambientes mais propícios a atividade investigativa porque concebe o aprendizado como uma construção e não como transmissão de saberes, que pode ser reduzida ao ditar de conteúdos nas salas de aula. Sem possibilidade efetiva de interlocução e ação dos alunos.

Entretanto, dar espaço à criação na escola não significa negar ou diminuir o papel da instrução e do rigor no processo de ensino-aprendizagem, não significa deixar o aluno “reinventar a roda”, como afirma Boto:

Ensino não é pesquisa; aprender não é desvendar um vazio. Escola criativa portanto é aquela que, ensinando, induz o estudante a guiar-se cada vez mais de maneira autônoma para que, ao fim do processo, seu aprendizado possa existir independentemente da ação escolar. (BOTO, 1996b, p. 26).

Gramsci (2007, p.1538) também salienta que “os elementos sociais empregados no trabalho profissional não devem cair na passividade intelectual”. Devem, pelo contrário, ter à sua disposição institutos especializados em todo tipo de pesquisa e de trabalho científico que possam colaborar com o enriquecimento formativo e com qualquer atividade de ordem cultural que se queira desenvolver. Por isso:

A organização acadêmica (deverá ser) reorganizada e vivificada de cima ao fundo. Territorialmente terá uma centralização de competências e de especializações: centros nacionais que se agregarão das grandes instituições existentes, seções regionais e provinciais e círculos locais e urbanos e rurais. Se seccionará para competências científico-culturais, que serão todas representadas nos centros superiores, mas só parcialmente nos centros locais. Unificar os vários tipos de organização cultural existente: Academias, Institutos de cultura, círculos filológicos, etc., integrando o trabalho acadêmico tradicional, que se explica prevalentemente na sistematização do saber passado e na procura por fixar uma média do pensamento nacional como guia da atividade intelectual, com atividade coligada a vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho. (GRAMSCI, 2007, p.1538-1539).

Esse trecho evidencia como Gramsci enxergava na organização da escola um caminho de suma importância para a viabilização de uma “reforma cultural e moral”. Mas do que cuidar dos conteúdos que seriam ministrados nas instituições de ensino, era primordial ter um plano integral e unitário, que abrangesse todos os outros espaços formativos e culturais da sociedade em prol de uma intenção única: criar o homem capaz de fazer da revolução social e política uma realidade concreta. É por isso que, na sequência do texto destaca:

Se construirá um mecanismo para selecionar e fazer avançar as capacidades individuais da massa popular, que hoje são sacrificadas e se perdem em erros e tentativas sem saída. Cada círculo local deverá ter necessariamente a seção de ciências morais e políticas, e passo a passo organizará as outras seções especializadas para discutir os aspectos técnicos dos problemas industriais, agrários, de organização e racionalização do trabalho, de fábrica, agrícola, burocrático, etc. [...]

A colaboração entre esses organismos e a Universidade deve ser estreita, assim como com todas as escolas superiores especializadas de cada gênero (militares, navais, etc). O objetivo é de obter uma centralização e um impulso da cultura nacional que serão superiores aqueles da Igreja Católica. (GRAMSCI, 2007, p.1539).

Essa passagem trata da ligação intrínseca que a escola deveria desenvolver também com os círculos de cultura, justamente, para empreender a elevação cultural e moral dos sujeitos. As instituições formais de ensino não poderiam estar segregadas dos outros espaços formativos, era indispensável à construção dessa ligação, que deveria ser estendida até a Universidade. Todos os organismos destinados a formação dos indivíduos deveriam ter a mesma intenção e encaminhamento para possibilitar a emancipação real dos homens. Por isso, Gramsci não abria mão da unidade entre eles e exemplificava e justificava essa importância, apontando para os organismos de Igreja Católica, que não teriam o poderio e influência que têm se não tivessem essa intenção e unidade.

O futuro depende da formação que será destinada aos jovens. Se ela for a mesma, continuará legitimando o mesmo sistema social, se ela permitir um arsenal de “tomada de consciência” e ação poderá pautar um novo homem, que construirá uma nova ordem social.

4.7.1 REFLEXÕES SOBRE A UNIVERSIDADE

Gramsci também se preocupou com questões que tocam a Universidade, que seria o cume da nova organização pretendida para a escola e a cultura aos trabalhadores, sempre interligado com seu projeto de revolução.

A universidade italiana da época, como a organização geral da escola, apresentava um caráter de casta, como destaca Gramsci no *Quaderno 16*:

A universidade é a escola da classe (e do pessoal) dirigente em próprio, é o mecanismo através do qual advém a seleção dos indivíduos das outras classes para serem incorporados no pessoal governante, administrativo, dirigente. (GRAMSCI, 2007, p.1868).

Era preciso que a universidade deixasse de ter esse caráter. Na acepção gramsciana, a universidade constituiria a conclusão da escola unitária e, como tal, deveria estar a serviço e ao alcance de todos os sujeitos e não permanecer um locus de segregação de classes, do conhecimento e, em certa medida, também do poder.

Já em um artigo escrito em 1916, intitulado “Universidade popular”, Gramsci apresenta um modelo de universidade (JESUS, 1998; NOSELLA, 2004) que, diferentemente da mantida pelo Estado aos operários em Turim, por exemplo, deveria ser um “fogo vivo”. Capaz de promover verdadeiramente uma experiência rica e libertadora, através da possibilidade fecundada de se produzir conhecimentos e não cercar-se ao redor de conhecimentos referenciados como absolutos.

Gramsci apontava também para a questão do método usado na Universidade:

Os dirigentes da Universidade Popular sabem que a Instituição que dirigem deve estar a serviço de uma determinada categoria de pessoas que não puderam cursar regularmente a escola. Só isso sabem. Não se preocupam em encontrar um método adequado para que essas pessoas possam se aproximar de forma eficaz do mundo do conhecimento. [...] Não entendem que a Universidade popular, assim como a dirigem, se torna um ensino teológico, uma reedição da escola jesuítica, que apresenta o conhecimento como algo definitivo, apoditicamente indiscutível. (GRAMSCI, 1980, p.673-676 *apud* NOSELLA, 2004, p. 51 e 52).

A universidade popular da época reverenciava os saberes já elaborados; relegando para um segundo plano, novos empreendimentos investigativos que não estivessem ancorados no arcabouço da produção dos professores.

“Gramsci criticou as ‘escolas’ formadas por professores para defenderem suas teorias, as ‘igrejinhas’, ambientes geradores de concorrência fundada em projetos pessoais, dissociados da função da universidade”. (JESUS, 1998, p.75).

Para Gramsci o mero acúmulo de conhecimentos não garante uma apropriação e a criticidade necessária a uma atuação autônoma. A universidade, da maneira como estava estruturada, permitia a circulação de informações e conhecimentos tidos como importantes, mas não dava espaço à criação própria dos estudantes.

Rodrigues, ao dissertar sobre a organização da escola italiana principalmente após a já referida Reforma Gentile, destaca:

O ensino superior foi sempre uma das preocupações máximas dos reformadores italianos e, especialmente, do próprio Gentile. É nesse grau de instrução que o filósofo via os mais perniciosos efeitos do açambarcamento oficial; reduzidas ao mero papel de desenvolver, ex-catedra, os programas minuciosíssimos ditados pelo Governo, as faculdades universitárias de toda Itália foram pouco a pouco perdendo a sua antiga e invejável personalidade, para irem se uniformizando dentro de um mesmo canon. Com isso perderam elas o característico essencial da escola superior: sendo repetidoras da ciência, não podiam elas ser o que deveriam ser, isto é, criadoras da ciência. (RODRIGUES, 1935, p.104).

Desse modo, acabava por formar indivíduos presunçosos, crentes possuidores da verdade, enquanto na prática não demonstravam serem autônomos e capazes de agirem por si próprios, permaneciam pregados as artimanhas da ideologia dominante e servidores do sistema regente da desigualdade entre os homens.

Em uma nova situação de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deveriam tornar-se organizações culturais (de sistematização, expansão e criação intelectual) daqueles elementos que depois da escola unitária transpassariam ao trabalho profissional, em um terreno de encontro entre esses e os universitários. (GRAMSCI, 2007, p. 1538).

A universidade deveria ser o ambiente de maior veiculação e vivência de cultura; um espaço para a criação e não apenas reprodução e legitimação de preceitos circunscritos há gerações. Deveria ser realmente o “fogo vivo” pregado por Gramsci, a chama capaz de fomentar novas ações emancipadoras de todos os sujeitos, capaz de reinventar novas formas de se relacionar com a natureza, os homens e o mundo, o veículo capaz de formar sujeitos autônomos o suficiente para construir novas relações políticas, econômicas e sociais.

Convém ressaltar que, Gramsci - de modo algum - nega a importância de se conhecer e estudar os conhecimentos historicamente acumulados. Pelo contrário, considera isso

imprescindível. O problema é a abordagem dada. Esse trabalho deve estar atrelado à história, ao percurso desenvolvido pelos homens na elaboração de tais saberes.

Essa vinculação é necessária para a compreensão do assunto tratado e para germinação de uma semente criadora nos homens. Conhecer a história é o primeiro passo para a constituição de outra.

No *Quaderno 15*, chamando a atenção para a questão do método, Gramsci, utilizando-se também de uma citação do livro do cardeal John Henry Newman, *Lectures and Essays on University subjects*, destaca:

O método que a disciplina universitária prescreve para cada forma de pesquisa é bem outro e bem outro é o resultado: é a “formação do intelecto, isto é um hábito de ordem e de sistema, o hábito de reportar cada conhecimento novo aqueles que possuímos, e de ajustá-los juntos, e, o que mais importa, a aceitação e uso de certos princípios, como centro de pensamento[...]. Lá onde existe uma tal faculdade crítica, a história não é mais um livro de contos, nem a biografia um romance; os oratórios e as publicações do dia perdem a infalibilidade; a eloquência não vale mais o pensamento, nem as afirmações audazes ou as descrições coloridas tem o lugar de argumentos”⁸³. (GRAMSCI, 2007, p.1806).

A promoção do espírito crítico e investigativo é pré-requisito para a elaboração de uma nova realidade e para a perpetuação de uma nova visão de mundo, promulgadora de uma outra ordem social, política e econômica.

Nas palavras de Gramsci:

Antes de tudo e em linha generalíssima, a universidade tem o dever humano de educar os cérebros a pensar de modo claro, seguro e pessoal, desembaçando as névoas e o caos que ameaçavam submergi-los uma cultura inorgânica, pretensiosa e tralhona [...] (GRAMSCI, 2007, p.1806).

No *Quaderno 6* Gramsci enfatiza essa perspectiva com relação ao ensino universitário:

Um curso universitário é concebido como um livro sobre um assunto: mas se pode tornar culto com a leitura de um só livro? Se trata assim da questão do método no ensino universitário: na Universidade se deve *estudar* ou *estudar para saber estudar*? Se deve estudar os “fatos” ou o método para estudar os “fatos”? A prática do “seminário” deve justamente integrar e vivificar o ensinamento oral. (GRAMSCI, 2007, p.844).

⁸³ No volume 4 da edição crítica dos *Quaderni del carcere*, organizado por Valentino Gerratana, contém a seguinte nota: “Os trechos resumidos ou citados do livro do cardeal John Henry Newman, *Lectures and Essays on University subjects*, são extraídos de um artigo de Fermi, *Il Cardinale di Oxford*, publicado em dois fascículos in ‘Gerarchia’, março 1933 (ano XIII, n.3), pp.245-50, e abril 1933 (n.4), pp.335-45; cfr em particular ao fascículo de abril, pp.339-40”. (GRAMSCI, 2007, p.2951).

O ensino universitário não poderia se cunhar na perpetuação de conhecimentos solidificados, mas no semear de críticos pesquisadores, no fomentar de homens capazes de lidar com os conhecimentos historicamente acumulados de forma autônoma, inventiva e, para isso ser possível, o método teria que ser compatível com a proposta. Afinal, não se ensina a ser livre criador, sem tornar esse exercício possível ainda no processo de formação.

A universidade, como espaço de mais alta cultura, deveria formar homens, intelectuais capazes de relacionar e integrar todo o conhecimento novo com o que já possuem. (GRAMSCI, 2007). Dessa forma, contribuiria efetivamente para a emancipação dos homens.

4.8 ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS: UMA OUTRA ESCOLA

Gramsci atribui à escola uma importância suma e insubstituível na sociedade. Porém não acreditava que ela fosse o único lócus educativo, ou melhor, para ele a ideia de “escola” estava além de ideia de espaço formal de ensino. Diversos outros ambientes que fossem criados, encarados e tratados como um local de troca entre indivíduos, que possibilitasse estudos, pesquisa, diálogo e contato com questões culturais assumiria a função de “escola”. (JESUS, 1998; NOSELLA, 2004).

Escola, portanto, estaria além da materialidade do espaço que usualmente se atribui – de um prédio com salas, carteiras, lousas, pátio, cozinha, banheiros e no qual convivem alunos, professores e equipe de direção pedagógica e administrativa.

Para Gramsci, a ideia de “escola” estaria atrelada à sua função, tanto que um clube, um sindicato, uma reunião de moradores, a sede de um jornal e muitos outros espaços, no qual ocorresse a reunião de pessoas com o intuito de aprendizado e socialização, adquiriria a função de “escola”.

A necessidade de se ampliar os espaços de encontro, estudo, de contato com a cultura de um povo, devia-se, justamente, à necessidade de se criar mais escolas, de ampliar a dimensão atribuída à educação, com a clara intenção de formar homens, para uma sociedade sem o abismo da estratificação em classes sociais - homens capazes de disseminar sua concepção de mundo na viabilização da hegemonia popular, o pilar de sustentação, a “fundação”, do poder popular.

4.9 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROJETO EDUCATIVO GRAMSCIANO

Para Gramsci, o professor assume um papel crucial no processo de formação dos sujeitos. O autor não partilha da ideia de que essa função é secundária ou pode ser substituída, assim como enfatiza que uma geração não pode se eximir de formar a que a sucede.

Como destaca Ferreira, para Gramsci:

[...] não é a Escola enquanto resumo das condições de *fora*, mas enquanto grupo social como tal, singular na universalidade (se assim se pode exprimir) que deve despertar a atenção quando se estuda o problema da hegemonia como relação pedagógica. Em outras palavras, o fundamental será verificar a relação direta Professor-Aluno e não tanto o conteúdo curricular da Escola; mas a maneira de transmitir o conhecimento do que aquilo que se transmite. (FERREIRA, 1986, p.254).

Depreende-se a posição essencial e insubstituível que o professor assume não só no espaço escolar, mas principalmente no seio da sociedade civil, como um protagonista na disseminação de ideologias e, portanto, na construção da hegemonia. Afinal, ele é um intelectual que tem maiores oportunidades de encontro com outros sujeitos, encontros diários em um dos processos mais fundamentais para a constituição real de um ser humano: o educativo. Como destaca Boto:

Gramsci vincula a tarefa intelectual aos jogos complexos que interagem na correlação de forças impressa na sociedade; aos embates da sociedade civil. Os intelectuais constituiriam um alicerce fundamental na ação transformadora e na construção de uma sociedade democrática e progressista. (BOTO, 2009, p.166).

No trecho abaixo, presente no *Quaderno 12*, Gramsci enfatiza a importância do professor: “Nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre instrução e educação. Por isso se pode dizer que na escola o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor”. (GRAMSCI, 2007, p. 1542).

É o professor que intermediará todos os assuntos, conhecimentos, saberes que perpassam a sala de aula, que mediará descobertas, disseminará valores, ideias; e, assim, auxiliará na construção de uma concepção de mundo. Os professores são intelectuais de primeira instância e, portanto, figuras centrais no processo de formação de seres humanos, seja para a reprodução da ordem ou para a emancipação dos sujeitos na construção de um outro sistema. Por isso, Gramsci ressalta na seguinte passagem do *Quaderno 12* a

indispensabilidade dos professores serem bem preparados para assumir a função que exercem na sociedade:

Na realidade um medíocre professor pode conseguir obter que os alunos se tornem mais instruídos, não conseguirá alcançar que sejam mais cultos; ele exercerá com escrúpulo e consciência burocrática a parte mecânica da escola e o aluno, se é um cérebro ativo, ordenará por sua conta, e com a ajuda do seu ambiente social, a “bagagem” acumulada. (GRAMSCI, 2007, p.1543).

O processo formativo - muito além da transmissão e acúmulo de conteúdos - compreenderia a transformação de saberes para a vida prática e para a crítica na edificação de outras relações com a realidade. Tal missão passaria inevitavelmente pelas mãos dos professores. Era muito importante para o projeto gramsciano de sociedade que os professores - como intelectuais que são⁸⁴ - fossem intelectuais orgânicos ligados a classe trabalhadora.

Em uma carta escrita à mulher Giulia, em 30 de dezembro de 1929, ao referir-se ao tratamento dado à educação das crianças, ressalta essa questão: “Renunciar a formar a criança significa apenas permitir que sua personalidade se desenvolva acolhendo caoticamente do meio em geral todos os motivos vitais” (GRAMSCI, 1987a, p.215).

Em outra correspondência, escrita ao irmão Carlo, datada de 25 de agosto de 1930, novamente explicita seu ponto de vista sobre a educação das crianças:

Antes da puberdade, a personalidade do menino ainda não se formou e é mais fácil guiar sua vida e fazê-lo adquirir determinados hábitos de ordem, de disciplina, de trabalho: depois da puberdade a personalidade se forma de modo impetuoso e toda intervenção estranha torna-se odiosa, tirânica, insuportável. Ora, ocorre justamente que os pais sentem a responsabilidade pelos filhos neste segundo período, quando é tarde: então entra naturalmente em cena a palmatória e a violência, que além do mais dão muito poucos frutos. Por que, ao contrário, não se ocupar da criança no primeiro período? Parece pouco, mas o hábito de estar sentado diante da carteira 5, 8 horas por dia é uma coisa importante, que se pode fazer com bons modos até os 14 anos, mas em seguida não se pode mais. (GRAMSCI, 1987a, p.246).

É responsabilidade da geração precedente, a instrução e o encaminhamento da geração seguinte, o que referencia o papel do professor. Entendido não apenas como o profissional que ensina determinados conteúdos e matérias, mas na acepção de um sujeito que tem maior acúmulo de experiências e saberes e, por isso, deve auxiliar os mais novos na instrumentalização e construção necessárias a vida.

⁸⁴ BOTO, Carlota. O professor primário português como intelectual: ‘eu ensino, logo existo’. **Revista de História das Idéias: os Intelectuais e os Poderes**. Instituto de História e Teoria das Idéias. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Volume 24. 2003. p.85-134. ISSN: 0870-0958. Disponível em: <www.uc.pt/ihti/portugues/rev/det_livros/24.html-17k>. Acesso em: 3 jun.2010.

Como afirma Jesus, na visão gramsciana:

[...] a educação exige um mestre que se imponha como mestre, ou seja, que não apenas ensina, mas que, antes de tudo, representa a consciência crítica da sociedade. O verdadeiro mestre deve assumir a mediação entre a sociedade e o jovem. Para isso é preciso estimular o processo de evolução da personalidade do jovem em busca de sua autonomia social (JESUS, 1998, p.79).

Quando contextualiza o tema da escola unitária, no *Quaderno 12*, destaca: “o corpo docente especialmente deveria ser aumentado, porque a eficiência da escola é tanto maior quanto mais estreita é a relação entre professores e alunos” (GRAMSCI, 2007, p. 1534).

Evidencia-se, mais uma vez, a oposição declarada de Gramsci com a visão de Rousseau, pois não há a anulação do professor em razão da primazia do aluno. Também não há em Gramsci a supremacia do professor na relação ensino-aprendizagem. Pelo contrário, ambos apresentam especificidades distintas e bem delimitadas e é, a partir disso, que a relação deve ser construída.

Ainda a respeito desse caráter indispensável dos professores, como filósofos e intelectuais que são, Gramsci ressalta no *Quaderno 10*:

[...] se pode dizer que a personalidade histórica de um filósofo individual é dada também pela relação ativa entre ele e o ambiente cultural que ele quer modificar, ambiente que reage sobre o filósofo e, constringindo-o a uma contínua autocrítica, funciona como “mestre”. Assim foi que uma das maiores reivindicações das modernas categorias intelectuais no campo político foi aquela assim dita “liberdade de pensamento e de expressão do pensamento (impressão e associação)”⁸⁵ porque só onde existe essa condição política se realiza a relação de mestre-discípulo nos sentidos mais gerais [...] e na realidade se realiza “historicamente” um novo tipo de filósofo que se pode chamar “filósofo democrático”, isto é, do filósofo convicto que a sua personalidade não se limita ao próprio indivíduo físico, mas é uma relação social ativa de modificação do ambiente cultural. [...] a unidade da ciência e vida é justamente uma unidade ativa, na qual só se realiza a liberdade do pensamento, é uma relação mestre-aluno, filósofo-ambiente cultural no qual opera, no qual tira os problemas necessários para postar e resolver, isto é, a relação filosofia-história. (GRAMSCI, 2007, p.1331-1332).

Essa passagem traz importantes elementos que marcam a concepção de homem gramsciana, além da crucialidade do papel intelectual e filosófico dos professores. A relação entre ciência e vida não está pautada *a priori*, e não é determinada pela primeira, é uma simbiose. O sujeito está no cerne desse sistema, embora não seja de modo algum onipotente,

⁸⁵ Nesse trecho entre aspas Gramsci faz referência a seguinte obra: *Il linguaggio come ostacolo alla eliminazione di contrasti illusori*, de Giovanni Vailati. Como afirma Gerratana, o escrito recordado por Gramsci: “foi publicado pela primeira vez em 1908 na revista ‘Rinnovamento’, depois coletado no volume póstumo *Scritti di G. Vailati* (1863-1909), Barth, Leipzig, e succ. B. Seeber, Firenze 1911 (crf pp. 859-99).” (GRAMSCI, 2007, p.2886).

uma vez que é também fruto do ambiente mesmo sendo o único ser capaz de empreender transformações profundas nele se souber manter essa ligação e a capacidade de aprender com a história para, assim, também fazê-la. A filosofia não se segrega da história porque tem na mesma a base para a sua eminência.

Evidentemente que, se o “professor” apresenta tal importância na construção de uma nova consciência e concepção de mundo, é necessário que ele esteja preparado para suscitar valores e pressupostos que irão superar a ordem vigente, o que aponta para a necessidade de se “educar o educador”⁸⁶. Gramsci ainda demarca que:

Se o corpo magistral é deficiente e o nexa instrução-educação é dissolvido para resolver a questão do ensino segundo esquemas de papel no qual a educação é exaltada, a obra do mestre resultará ainda mais deficiente: se terá uma escola retórica, sem seriedade, porque faltará o corpóreo material do certo, e a verdade será verdade somente na palavra, justamente retórica. (GRAMSCI, 2007, p.1542).

Sem o devido preparo a atuação do professor perde o seu sentido e o papel de elevador cultural, intelectual e moral atribuído à escola não se efetiva.

A referida carta escrita ao irmão Carlo, em 25 de agosto de 1930, traz um passagem em que Gramsci ressalta essa necessidade de se formar os educadores:

Eu tenho a impressão de que as gerações mais velhas renunciaram a educar as mais novas e que estas cometem o mesmo erro; a clamorosa falência das velhas gerações se reproduz tal e qual na geração que agora parece dominar. Pense um pouco no que estou lhe escrevendo e reflita sobre se não será necessário educar os educadores. (GRAMSCI, 1987a, p.246).

O desafio de “educar o educador” sintetiza o projeto pedagógico gramsciano de ação revolucionária, para a construção da hegemonia necessária a consolidação de um novo poder, um poder popular, capaz de edificar uma nova sociedade.

Era preciso agir como se fosse a última chance. Por isso Gramsci não partilhava da ideia de que era preciso esperar o “grande dia” da revolução, afinal:

O perigo da não vivacidade moral é ao invés representado pela teoria fatalista desses mesmos grupos que dividem a concepção da naturalidade segundo a natureza dos brutos, para qual tudo é justificado pelo ambiente social; cada responsabilidade individual assim vem a ser afundada na responsabilidade social. Se isso fosse verdade, o mundo e a história seriam imóveis sempre. De fato se o indivíduo para mudar necessitasse que toda a sociedade mudasse, mecanicamente, por quem sabe qual força extra-humana, a mudança não viria nunca. A história é uma luta contínua de indivíduos ou de grupos para mudar a sociedade, mas para que assim seja esses

⁸⁶ O termo utilizado por Gramsci remete a afirmação de Marx “o próprio educador deve ser educado” da obra **A ideologia alemã: Feuerbach**. São Paulo: Hucitec, 1984, p.126.

indivíduos e grupos devem sentir-se superiores a sociedade, educadores da sociedade [...] (GRAMSCI, 2007, p.1035).

O “grande dia” da revolução se acende todas as manhãs. Era preciso construir hoje o amanhã. E a educação seria a fundação dessa construção.

Sem dúvida, os preceitos elencados para a construção de uma nova pedagogia, indissociavelmente, atrelada a um novo projeto político é o grande legado deixado por Gramsci; legado esse ainda atual nos dias de hoje.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho objetivou refletir sobre o pensamento de Antonio Gramsci acerca da educação abordando também formulações e conceitos políticos gramscianos que se relacionam com as questões educacionais - tais como o ideal de formação de homem e de educador.

Após o desenvolvimento dessa pesquisa, se não temos condições de trazer respostas absolutas - inclusive em consonância a máxima gramsciana contra qualquer tipo de dogmatismo-, certamente podemos estabelecer algumas considerações a respeito dessas indagações e de outros elementos cruciais no arranjo do pensamento desse autor.

Gramsci não foi leviano no que se refere ao estudo e delineamento de perspectivas pedagógicas. Não porque se tratasse de um teórico ou um profundo conhecedor do assunto, para proferir preceitos educativos, mas porque era um arguto observador do passado e atuante no presente; além de ser também um pesquisador dotado de um inegável brio. Mais do que isso, um ser humano revolucionário por berço histórico, um verdadeiro protagonista e não um mero espectador dos acontecimentos de sua época.

Ele próprio, sem a intenção de fazê-lo, acabou por se definir bem em uma passagem do *Quaderno* 16, quando escrevia sobre a “questão do método” para o estudo de um autor⁸⁷:

uma personalidade na qual a atividade teórica e aquela prática são indissoluvelmente intrincadas, de um intelecto em contínua criação e em perpétuo movimento, que sente vigorosamente a autocrítica no modo mais impiedoso e consequente. (GRAMSCI, 2007, p. 1841).

Toda a produção teórica de Gramsci guiou-se pela intenção de ser muito além de um discurso, teorização abstrata de uma interpretação da sociedade ou de uma receita a ser seguida para a construção do socialismo real. Sua obra encaminhou-se com o objetivo de interpretar e analisar os fatos concretos do passado para compreender a ressonância deles no presente, de modo a viabilizar as ações que poderiam ser empreendidas na construção do futuro; sem jamais pressupor a supremacia de um dos tempos sobre os outros, e sim a imbricação deles na materialização da realidade.

Os conceitos políticos que Gramsci mobilizou, reformulou ou desenvolveu ao longo de toda a sua militância, produções jornalísticas e carcerárias estabeleceram um indissolúvel

⁸⁷ Na realidade com o propósito de tratar do estudo da obra de Marx.

encadeamento no plano de toda a perspectiva analítica que empreendeu e evidenciaram o peso que a educação estabelece no conjunto da produção gramsciana.

Gramsci trabalhou em prol da elucidação de um plano de ação para a construção da hegemonia da classe trabalhadora, condição primária e indispensável para a edificação de uma sociedade não mais ancorada na divisão de classes sociais. Portanto, entender como a sociedade estava organizada, os elementos que a compunham e todas as contradições existentes era o primeiro passo para o delineamento de um projeto revolucionário.

Debruçar-se sobre a maneira como a sociedade civil se dispunha, a sociedade política e o Estado se constituíam no Ocidente e no Oriente foi uma necessidade e um requisito para elaborações posteriores como a ampliação do conceito de Estado, bloco histórico e para o entendimento de quais estratégias de luta (guerra de posição e/ou guerra de movimento) poderiam ser mais eficazes (e em quais situações) para o pleiteado processo de mudança.

Do mesmo modo, entender como um grupo social se torna dominante ou dirigente, ou as duas coisas ao mesmo tempo, era peça fundamental. Ou seja, buscar a compreensão do como se desenham essas relações de força era a maneira de compreender como um modo de ser, agir e pensar se sobressai frente a outros; como a hegemonia acontece; de que modo a ditadura surge; e também como elementos de um e de outro podem ser manipulados em nome da dominação, em um fenômeno denominado transformismo.

A ideologia na acepção gramsciana, não era compreendida como uma falsa consciência, mas como um conjunto de ideias, de maneiras distintas de enxergar o mundo. Aquele que tivesse a sua ideologia como majoritária teria nas mãos a hegemonia. Era necessário, pois, disseminar a ideologia da classe trabalhadora na sociedade para o alcance da posição de dirigente. Mas, primeiro, era absolutamente imprescindível adquirir consciência de classe, formar uma concepção de mundo capaz de fazer emergir outras relações entre os homens.

A maneira como a ideologia dominante - por meio de todo o aparato da superestrutura - atua na sociedade civil torna a manipulação não perceptível, de modo tal que é capaz de fazer com que uma série de valores, ideias e ideais sejam internalizados pelas pessoas que, inconscientemente, os assumem como seus, quando, na realidade, eles não expressam seus interesses.

Essa inculcação da ideologia dominante traz o imobilismo político, uma vez que a realidade, sendo vista como certa e justa, não deixa espaço, nem razão, para a consciência e a indignação capazes de gerar uma reação a essa situação. Portanto, adquirir consciência de si,

do outro e das relações construídas entre os homens e com todos os elementos que compõem o mundo era o primeiro passo da proposta revolucionária de Gramsci.

Gramsci acredita que a filosofia é inerente aos homens, apresentando-se, ainda que latente, na linguagem, no senso comum e no folclore; mesmo não dispondo do mesmo caráter apresentado nas manifestações mais conscientes e críticas dos “filósofos profissionais”. O senso comum não é meramente uma visão pueril, mas o produto de uma concepção de mundo amargada pelo peso das relações de força que regem a sociedade, sendo, portanto, instrumento de poder da classe dominante. Exatamente porque ele não representa uma concepção consciente e verdadeira da maioria dos sujeitos, deveria ser transformado em bom senso.

A partir da produção teórica de esquerda (principalmente, de Marx e de Lenin) e das experiências históricas vividas por ele próprio, Gramsci estabelece uma autônoma reflexão sobre os problemas cruciais de sua época, na intenção de mostrar à classe trabalhadora a importância do desenvolvimento de uma concepção que fosse expressão de sua identidade de classe e emancipação dentro do processo de luta política.

A hegemonia constitui, por isso, um ponto chave no pensamento e na proposição revolucionária de Gramsci. Possibilitar que a classe trabalhadora, marginalizada, alcance na sociedade é o grande objetivo do plano de ação gramsciano. Plano cunhado na necessidade de uma “reforma intelectual e moral”, o que justifica a razão da educação ter assumido uma posição cerne nas preocupações de Gramsci. Não foi arbitrariamente que o autor sardo dedicou-se a essa questão. Educação não era um *hobby* de estudo. Era, mais do que um projeto de vida, um caminho de mundo. Um plano de alavancar de uma nova sociedade.

As noções de educação, cultura e revolução encontram-se absolutamente interligadas no fluxo do pensamento desenhado por Gramsci, ancorados na inerência da política na vida dos homens.

A educação e a cultura são os elementos capazes de construir o “homem novo”. O homem que daria um novo sentido ao processo de transformação política e social. O sujeito capaz de prenciar posturas e ações para alçar uma nova Era.

Entretanto, a disseminação de cultura e educação pressupostas no plano de “reforma intelectual e moral” gramsciano não significava o alargamento da cultura da classe dominante, dos conteúdos esvaziados de sentido, do incentivo a formação com absoluta falta de espírito crítico e do incessante estímulo a atitudes individualistas, imediatistas e consumistas, grandes mantenedoras do sistema.

Era preciso despertar uma nova forma de lidar com o mundo. A cultura não se constitui apenas de expressões espontâneas do homem, mas de manifestações históricas, ações cotidianas, saberes elaborados e reelaborados. Pressupõe a análise crítica do passado e do presente, a consciência que edifica a iniciativa e a liberdade.

A criação de círculos de cultura, espaços de intercâmbio de ideias, necessidades, interesses, manifestações, atividades e ideais entre os homens vinculava-se à constituição da nova concepção de mundo do sujeito consciente, autônomo e protagonista revolucionário da transformação da sociedade. Eis a originalidade do conceito gramsciano de cultura.

Era preciso apropriar-se de todos os espaços, fazer uso dos veículos de comunicação como instrumentos aliados da disseminação de cultura e educação para a construção da liberdade da classe marginalizada. É desse modo que Gramsci enxerga também o trabalho editorial: como um poderoso recurso de formação e não mera divulgação de fatos e assuntos aleatórios. Assim sendo, qualquer ambiente - como a associação de bairro, o clube, biblioteca municipal, a redação de um jornal, a sede do sindicato, de um partido político, o grêmio estudantil, etc. - exerceria uma função de formação, apresentaria um caráter educativo. Tais espaços formativos ampliariam o repertório cultural do sujeito; e fariam com que sua interpretação de mundo se tornasse mais complexa. Sendo assim, não haveria apenas um local de formação; mas várias instituições ocupariam essa função social. Se podiam, pela vertente conservadora, atuar como instância de legitimação e reprodução da ordem como tal, podiam também tornar-se vias educativas para a transformação social.

A participação efetiva de toda a população era condição *sine qua non* para a materialização da revolução capaz de destituir o sistema das desigualdades.

Para materialização do projeto de ação gramsciano, uma figura torna-se absolutamente indispensável e determinante: o intelectual. Na acepção gramsciana, o intelectual ocupa um lugar social distinto: não era apenas um catedrático ou especialista em determinados assuntos, mas todo e qualquer indivíduo que exerce uma função de organização na sociedade ou que influi, de algum modo, na relação com outras pessoas, contribuindo para a contestação ou difusão de uma concepção de mundo. Embora nem todos sejam iguais, porque Gramsci diferencia graus e categorias, “todos são intelectuais”.

A originalidade do pensamento gramsciano demarca-se novamente. O deslocamento que ele faz do conceito de intelectual, destituindo-o da posição de intocado detentor do saber para aproximá-lo de toda figura humana, é – a meu ver - a marca maior do ineditismo do legado de Gramsci.

Na acepção gramsciana, o sujeito histórico-crítico capaz de fazer da sua atuação na sociedade o caminho para a construção de uma outra ordem, destituída de toda estratificação social, é o intelectual orgânico da classe trabalhadora. Este se constitui como mediador das relações, como disseminador de ideologias e práticas de emancipação. Seu campo de atuação não está vinculado aos discursos em palanques ou à produção acadêmica, mas a ações da vida prática, ao trato diário com os outros sujeitos, em qualquer espaço social.

Assim como o intelectual exerce um papel determinante no seio da sociedade, o partido também, justamente porque no viés gramsciano, o conceito de partido corresponde, no seu sentido mais amplo, a intelectual coletivo. Organização de homens verdadeiramente críticos e atuantes na sociedade. Sujeitos plenamente capazes de dar novos encaminhamentos às necessidades e resoluções aos problemas de seu tempo, de mudar os rumos da história.

Finalmente, a questão educativa apresenta-se como o cume na perspectiva gramsciana, justamente pelo caráter fundante da transformação necessária para a construção de uma nova ordem social. A consolidação da hegemonia popular era necessária, o que só poderia ocorrer por meio da formação, da educação. Mas não da esfera pedagógica do *status quo*. O cenário e o trabalho educativo deveriam ser distintos.

A reflexão empreendida por Gramsci era sociológica e política, alimentada pela história. Sua obra fornece elementos para a reflexão da escola e, mais do que isso, nos dá subsídios cruciais para uma prática modificada, tendo em vista a formação de sujeitos capazes de protagonizar a construção de outra ordem social. A escola não poderia estar a serviço da classe dominante. Pelo contrário: deveria possibilitar a formação de sujeitos capazes de atingirem a hegemonia popular.

A nova sociedade só teria possibilidades de emergir à luz de um profundo e longo trabalho educativo- constituído como a “argamassa” de resistência à submissão do sistema atual e, ao mesmo tempo, “cimento” capaz de erguer o pilar de sustentação da hegemonia popular. Gramsci visualiza, portanto, uma outra proposta de escolarização.

Apesar de ter dirigido seu julgamento contestador à escola italiana, suas reflexões não se restringem apenas ao ensino daquele país, àquela época, porque existem aproximações significativas na maneira como a formação era encaminhada desde, por exemplo, a Lei Casati na Itália e nos dias de hoje nos mais diferentes lugares do globo. Mais do que mera aproximações – que poderiam ser encaradas como coincidências- existe uma concepção comum que justifica esse encaminhamento dado a formação. Aquela escola italiana - vigente desde a unificação do território nacional - que apresentava um tipo de formação para a classe dirigente e outra para a classe trabalhadora, era calcada pelo mesmo viés que sustenta a

organização do ensino de todo o sistema capitalista. A lógica do privilégio, evidentemente, de uns em virtude da exclusão da maioria. Esse sistema desigual de ensino se explica porque, para manter o *status quo*, era necessário que a classe marginalizada fosse preparada até o ponto em que atende aos interesses do sistema e permite a perpetuação da submissão.

O projeto educativo do sistema vigente atende, portanto, exclusivamente a demanda do preparo de bons empregados, de indivíduos que saibam executar, mas que pensem apenas no limite em que esse exercício auxilie na boa execução e não a conteste. A instrução das mãos é sobrepujada enquanto a da mente é preterida. A atualidade da crítica dirigida por Gramsci à escola está legitimada nesse ponto.

Para cunhar o desenvolvimento de uma identidade de classe, de uma consciência de si e do seu papel no mundo, de uma atuação para a transformação da realidade, não basta oferecer a aprendizagem de técnicas de trabalho. Não é suficiente ao real exercício da autonomia do homem, enquanto verdadeiro “dono de si”, o ensino do rol necessário a atuação em uma função empregatícia, a formação para ser mais uma força de trabalho em prol de um sistema calcado no lucro de uns em detrimento a exploração de muitos. Essa era a razão maior da crítica que Gramsci destinava ao ensino profissional e ao sistema dual de ensino italiano e que pode ser estendida a organização educativa predominante no sistema capitalista.

Do ponto de vista de Gramsci, seria preciso, mais do que *saber produzir* para o sistema, *saber pensar* sobre as situações que o colocam naquela situação de ser o “produtor” das condições materiais de existência, e, a despeito disso, não ter condições condizentes com tal tarefa, não ter sequer condições dignas de vida. Além disso, seria imprescindível *saber agir* para modificar as circunstâncias que sustentam essa realidade desigual. Consequentemente, a escola e a educação como um todo, abrangendo a cultura, seriam os “mestres-grãos” capazes de dar uma nova condição as massas.

A escola única, nessa acepção, seria a materialização maior do projeto educativo revolucionário de Gramsci. Uma escola de formação humanista, que oferecesse o mesmo ensino a todos os sujeitos, que não fosse guiada por interesses classistas. Que fosse “desinteressada”, tendo como princípio a oferta de uma formação integral que unisse trabalho manual e trabalho intelectual, em todos os seus aspectos.

A perspectiva gramsciana, absolutamente contrária a qualquer tipo de internalização vazia de conteúdos, pressupunha que o ensino oferecesse todo o arsenal necessário à formação mais ampla possível dos sujeitos sem, no entanto, transformá-los em mero receptores de informações. Enunciava a importância de se cuidar além do conteúdo, da forma. Não apenas os assuntos que seriam abordados na escola mereciam atenção, mas também o

modo de lidar com eles, o método. Era preciso dar espaço à criação e ao exercício crítico em todas as atividades desenvolvidas nos espaços formativos.

O aluno não é visto como ser destituído de “luz”, de conhecimentos, de repertório. É compreendido, pelo contrário, como um sujeito que carrega em si toda a bagagem ofertada por sua história e, como tal, necessita desfrutar de um ambiente que o eleve cultural e intelectualmente, possibilitando sua participação efetiva na relação de ensino e aprendizagem. Assim a cultura primeira que o aluno traz seria progressivamente “elevada” por uma cultura elaborada, que passava pelo conhecimento letrado. Por tal razão, não se pode dizer que o processo seria, para Gramsci, deixado nas mãos discentes.

A diretividade constituía um aspecto primordial para a viabilização da “reforma intelectual e moral”. O espontaneísmo como princípio pedagógico era negado. O processo de formação de uma nova concepção de mundo não poderia ser relegado ao acaso, à inspiração e à vontade individual, justamente porque exigia um percurso árduo, difícil e longo de muito trabalho e empenho. Do mesmo modo, a educação exige esforço e disciplina; não é constituída unicamente pela alegria do conhecer. O saber é fruto de muito mais que um único “esforço muscular-nervoso”. Exige empenho, superação, estimulação, problematização, exercitação constante da capacidade do sujeito e compromisso. Nesse sentido, Gramsci entende que o processo educativo não oferecerá todos os frutos possíveis sem disciplina e direção.

Exatamente porque seu projeto educativo tinha em si o peso de um plano de total reconstrução social é que Gramsci não poderia permitir que o ensino fosse menos do que poderia ser. Não podia partilhar da ideia de “rebaixar” ou “facilitar” o nível do que seria explorado na escola. O novo homem deveria ter um preparo que incluísse não apenas todo o repertório de conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade, mas a estimulação a reflexão, ao exercício crítico e criativo diante desses.

Nessa vertente, o professor é visto como figura absolutamente fundamental e insubstituível, como o intelectual orgânico capaz de disseminar ideologias, estabelecer as intermediações entre os conteúdos e conhecimentos do passado e os indivíduos. Além de instituir o vínculo entre instrução e educação como intelectuais de instância maior, são as peças chaves na legitimação ou no combate da ordem e precisariam ter essa clareza e exata noção de seu papel e responsabilidade. Portanto, era primordial prepará-los para tal tarefa. A perspectiva gramsciana reforça a urgência da premissa marxista de que era preciso “educar o educador”.

A organização escolar projetada por Gramsci incluía um ensino universal, sério, amplo, integral abrangendo além dos conteúdos próprios de cada área do conhecimento, noções de direito e deveres de todos os cidadãos e questões sobre o Estado e a sociedade. Os primeiros anos abarcariam, além do rigor comum a todos os outros, uma maior dose de coerção necessária, nessa fase, para a formação da consciência do sujeito.

Com o passar dos anos e com a aquisição de condições e da consciência para o exercício da responsabilidade, não apenas nesse aspecto, mas diante de todas as atitudes tomadas pelo indivíduo, os alunos não precisariam daquela dose de coerção e teriam cada vez mais espaço para se expressarem, criarem, reorganizarem, reconstruírem, investigarem e criticarem. Além da progressão hierárquica de conteúdos, em relação ao ensino elementar, o ensino médio trataria dos valores essenciais a uma nova sociedade.

A Universidade coroaria o ensino crítico e criativo, dando possibilidade máxima de exploração da investigação e de pesquisa, já prenunciadas nas atividades dos períodos escolares anteriores. Seria o “fogo vivo” de novos saberes, do despertar crítico de pesquisadores, da autonomia e da liberdade do sujeito.

Essa maneira de encarar a educação, agregando aspectos tido por “tradicionais”, como uma certa dose de coerção, conformismo (entendido como sociabilidade), rigor, disciplina e valorização do passado e da erudição para construir a autonomia individual e formar para a liberdade, é mais um indício da originalidade da proposta pedagógica de Gramsci. Sua perspectiva educativa prima pela responsabilidade, sendo o “justo-meio”⁸⁸ entre a espontaneidade e a autoridade.

O princípio educativo gramsciano é o do trabalho industrial, contudo não no sentido mercadológico. Trabalho enquanto máxima expressão das manifestações que fazem do indivíduo homem de fato e constituem história.

Como já se observou acima, no pensamento de Gramsci, a educação não se restringiria ao espaço escolar formal, transcenderia os muros da escola e ocorreria também nas praças, nas ruas, nos parques, nos clubes, nos condomínios, nas associações e em qualquer ponto que viabilizasse a troca de ideias, dúvidas e interesses entre os sujeitos.

Para Gramsci a política não se separa da escola, da história, da filosofia, da vida e do homem e é a partir da constatação dessa imbricação que a aquisição da consciência, responsabilidade e ação levará a liberdade concreta humana.

⁸⁸ ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. In: **Coleção Os pensadores – Aristóteles** (volume II). São Paulo: Nova Cultural, 1987.

Suas análises não se pulverizam no particularismo da época por ele vivida. Entretanto, encarar os preceitos gramscianos como receitas a serem seguidas, os seus conceitos como aplicáveis na análise de qualquer sociedade e situação histórica, é ir a completo desacordo ao espírito de seu pensamento, absolutamente antidogmático e seu indiscutível historicismo.

A concepção de educação gramsciana é marcada por uma profunda crença no ser humano e, desse modo, como um ditame de esperança diante da aporia desse mundo excludente.

Difícil apontar a maior contribuição deixada por Gramsci, se as suas reflexões e proposições ainda incitam possibilidades para a realização da mais árdua e importante tarefa de educar os homens, face aos dilemas e problemáticas sociais, políticas, econômicas e naturais do nosso mundo e, mais do que isso, se suscitam indagações cabíveis ao nosso cotidiano e realidade é porque seu pensamento traduz uma problemática humana atemporal: a constituição do homem enquanto tal.

Elencar e ranquear seus conceitos e formulações por grau de importância frente à esfera política, histórica ou filosófica é arriscar-se ao erro da negligência. É não fazer jus a teia que tece e trama de maneira indissociável cada uma das proposições constituintes da perspectiva gramsciana. Entretanto, a evidência da função educativa, como instrumento de ação revolucionária, em qualquer época que seja, marca definitivamente todo o pensamento de Gramsci.

Se, como o filósofo⁸⁹ diz, “eu sou eu e minhas circunstâncias”, é preciso aprender com a história a construir uma outra história, não apenas individual, mas coletiva. Até porque se a mudança não for coletiva não oferecerá as “circunstâncias” reais do alavancar de um novo mundo, sem submissões e explorações. Sem abismo entre os homens.

Longe de querer encerrar todo o debate e todas as possibilidades que a obra de Gramsci provoca, com todas as limitações que uma dissertação de mestrado certamente apresenta, o intuito deste trabalho foi trazer alguma contribuição para a compreensão dos feitos desse memorável autor; procurando ser também um tributo ao legado deixado por ele, que ainda hoje se mantém atual e, de alguma forma, atingiu os propósitos de seu idealizador de deixar sua marca *für ewig*⁹⁰...

⁸⁹ ORTEGA Y GASSET, José. **Meditações do Quixote**. 1ª ed. São Paulo: Livro Ibero, 1967.

⁹⁰ Expressão utilizada por Gramsci que, em alemão, significa “para a eternidade”.

REFERÊNCIAS⁹¹

AAVV. **Dizionario biografico degli italiani: esempi di biografie**. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, stampa 1961 (Roma: Craia). Disponível em: <http://www.treccani.it/Portale/sito/catalogo/biografia_italiana/dizionario_biografico_degli_italiani/scriviBiografia.jsp>. Acesso em: 9 mar.2010.

AA.VV. **Letteratura italiana. I critici**, vol. IV, Milano, Marzorati, 1987. Disponível em: <<http://www.classicitaliani.it/>>. Acesso em: 5 mar.2010.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. In: **Coleção Os pensadores – Aristóteles** (volume II). São Paulo: Nova Cultural, 1987.

AUCIELLO, N. **Socialismo ed egemonia in Gramsci e Togliatti**. Bari: De Donato, 1974.

BADALONI, N. **Il marxismo di Gramsci**. Turim: Einaudi, 1975.

BECELLONI, G. **Cultura e ideologia della nuova sinistra**. Milão: Edizioni di Comunità, 1973.

BEIRED, José Luís Bendicho. A função social dos intelectuais. In: AGGIO, Alberto. **Gramsci: a vitalidade de um pensamento**. São Paulo: Editora da Unesp, 1998, p.121-132.

BIANCHI, Álvaro. **O laboratório de Gramsci: filosofia, história e política**. São Paulo: Alameda, 2008.

BOBBIO, Norberto. **Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BONOMI, G. **Partito e rivoluzione in Gramsci**. Milão: Feltrinelli, 1973.

BONUZZI, G. **Le riviste italiane nell'ultima fase letteraria**. Fratelli Treves Editore, Milano, 2007. Disponível em: <http://circe.lett.unitn.it/le_riviste/bibliografia_gen/biblio/BONUZZI%201919.pdf>. Acesso em: 27 abr.2010.

⁹¹ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora da Unesp, 1996(a).

_____.A pedagogia sob o signo da política: Gramsci educador. **Didática**. Revista Científica da Unesp, São Paulo, v.31, p.21-27, 1996(b).

_____.O professor primário português como intelectual: 'eu ensino, logo existo'. **Revista de História das Idéias: os Intelectuais e os Poderes**. Instituto de História e Teoria das Idéias. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Volume 24. 2003. p.85-134. ISSN: 0870-0958. Disponível em:

<www.uc.pt/ihiti/portugues/rev/det_livros/24.html-17k> Acesso em: 03 jun.2010.

_____.Traição dos intelectuais: um tema nosso contemporâneo. **Revista USP – bibliotecas digitais/bibliotecas virtuais**. nº80. dez/jan/fev 2008-2009. p. 161-171. ISSN: 0103-9989.

Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/revusp/n80/17.pdf>> . Acesso em: 2 mar.2010

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

CALAMANDREI, F. Sul convegno gramsciano di Cagliari, in **Critica Marxista**, 2. [s.n.], 1967.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Ivaro Lorencini. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

CAPRILES, René. **Makarenko: O nascimento da pedagogia socialista**. São Paulo: Scipione, 1989.

CARRANNANTE, Antonio. Ernesto Codignola nella pedagogia italiana, In: **I problemi della Pedagogia**, A. 1998, nn1-3, p.49-87.

CIRCE. **Catalogo Informatico Riviste Culturali Europee**. Laboratorio di ricerche informatiche sui periodici culturali europei/Facoltà di Lettere e Filosofia/Università degli studi di Trento, 2006.

Disponível em:

<<http://circe.lett.unitn.it/ZwebSvr/Zetesis.ASP?WCI=Browse&WCE=MENU>>.

Acesso em: 30 abr.2010.

CODIGNOLA, E. **Il problema dell'educazione nazionale in Italia**. Firenze: Vallecchi Editore Firenze, 1930.

COLOGNESI, Pigi. A verdadeira aventura é aprender com os fatos. (Entrevista com Alessandro Manzoni). In: **Revista Passos Litterae Communionis**, Editora Sociedade Litterae Communionis, n. 90, jan-fev 2008. Disponível em: <www.passos-cl.com.br/link.asp?cod=87&tipo=0>. Acesso em: 24 fev.2010.

CONDORCET. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. São Paulo: Unesp, 2008.

CORTESI, L. Un convegno su Gramsci, in **Revista storica del socialismo**, X, n.30, 1967, p.170.

COUTINHO, Carlos Nelson. Introdução de Carlos Nelson Coutinho. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução e edição Carlos Nelson Coutinho, coedição Marco Aurélio Nogueira. Vol.1. 4ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Gramsci: Um estudo sobre seu pensamento político**. Nova edição ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. Trabalho educativo como princípio educativo e práxis político-pedagógica. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da; MILLER, Stela. **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara, SP: Junqueira &Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009, p. 253-305.

DEBRUN, Michel. **Gramsci: filosofia, política e bom senso**. Campinas: Ed. Unicamp, Centro de Lógica, 2001.

DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a educação do educador. **Caderno Cedes**, Campinas, vol.26, n.70, p.311-328, set/dez.2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 jun.2009.

DIAS, Edmundo. Marx e Gramsci: sua atualidade como educadores. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da; MILLER, Stela. **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara, SP: Junqueira &Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009, p. 23-56.

DONATI, C. **Il libro delle buone intenzioni, ovvero i programmi delle riviste letterarie da “La Critica” ad “Alfabeta”**, [s.n.], 2006. Disponível em: < <http://circle.lett.unitn.it> >. Acesso em: 31 mar.2010.

DORE SOARES, R. Entrevista com Mario A. Manacorda (Encarte). **Novos Rumos**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 1-23, 2004.

_____. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. In: **Cadernos CEDES**. Gramsci, Intelectuais e Educação. Vol.26, n.70, set./dez. 2006. p.329-352.

_____. Atividade editorial como atividade educativa: reflexões de Gramsci sobre as “revistas tipo”. **Revista de Sociologia e Política**, n. 29 Curitiba nov. 2007. ISSN 0104-4478.
Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782007000200007&script=sci_arttext> Acesso em: 15 dez.2009.

DUROZOI, Gérard; RUSSEL, André. **Dicionário de filosofia**. São Paulo, Campinas: Papirus, 5ªed.2005.

FERREIRA, Oliveiros S. **Os 45 cavaleiros húngaros: Uma leitura dos Cadernos de Gramsci**. São Paulo-Brasília: Hucitec-UnB, 1986.

FERRI, F. **Gramsci e la cultura contemporanea**, Roma, Editori Riuniti, vol.2, 1969.

FIORI, Giuseppe. **Vita di Antonio Gramsci**. Bari: Laterza, 2008.

FORCELLA, E. I due Gramsci e le operazioni troppo care, In: **Il Giorno**, 28 de abril de 1967, p.1.

FRIGOTTO, G. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambigüidades. **Boletim Técnico do Senac**, Ano 11, 3: 175-192, set.-dez., 1985.

_____. **Formação Profissional no 2º grau: em busca do horizonte da “educação” politécnica**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1988. (Transcrição da aula inaugural, proferida pelo autor, do curso técnico de 2º grau da EPSJV/Fiocruz).

_____. Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? **Educação e Realidade**, 14(1):17-26, jan.-jun., 1989.

_____. Tecnologia, relações sociais e educação. **Revista Tempo Brasileiro**, 105: 131-148, abr-jun, 1991.

GALATI, Vito Giuseppe. **Antonio Anile: la vita e l’opera**. Alba, Edizione Paoline, 1952.

GARRAFONI, Renata Senna. Guerras Púnicas. In: MAGNOLI, Demetrio. **História das guerras**. São Paulo: Contexto, 2008.p. 47- 75.

GENTILE, G. **Giovanni Gentile e il senato: carteggio (1895-1944)**. Firenze: Casa Editrice Le Lettere. [ano?].

GERRATANA, Valentino. Cronologia della vita di Antonio Gramsci. In: GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Edizione critica. A cura di Valentino Gerratana. Torino: Einaudi. 3ª edizione, volume 1, 2007, p. XLIII - LXVIII.

_____.Prefazione di Valentino Gerratana. In: GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Edizione critica. A cura di Valentino Gerratana. Torino: Einaudi. 3ª edizione, volume 1, 2007, p. XI – XLII.

GIANESSI, Ferdinando. **La Frusta Letteraria**. Treviso: Tipografia Longo e Zoppelli, 1974.

GILES, Thomas Ransom. **Filosofia da Educação**. São Paulo: EPU, 1983.

_____.**História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GIOBERTI, V. **Del rinnovamento civile d'Italia**. A spese di Giuseppe Bocca. Parigi e Torino, 1851.

GIRALDI, Giovanni. **Storia della pedagogia**, Armando Editore, Roma, 1984.

GOATTIN, Massimiliano. **Lo Spectator esempio per Gaspare Gozzi nella Gazzetta Veneta**. [S.I.: s.n]. Disponível em: <<http://www.liceofoscarini.it/studenti/gozzi/gv.html>>. Acesso em: 29 abr. 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Lettere del carcere**. Roma: Editrice L'Unità, vol1. 1987(a).

_____.**Lettere del carcere**. Roma: Editrice L'Unità, vol2. 1987(b).

_____.**Quaderni del carcere**. Edizione critica. A cura di Valentino Gerratana. Torino: Einaudi. 3ª edizione, 4 volumes, 2007.

_____. **Scritti Rivoluzionari: dal Biennio Rosso al Congresso di Lione (1919-1926)**. A cura di Orlando Micucci. Camerano: Gwynplaine edizione, 2008.

GRISONI, Dominique; MAGGIORI, Robert. **Ler Gramsci**. Lisboa; Iniciativas Editoriais, 1973.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

HERBART, J.F. **Pedagogia Geral**. Lisboa: Serviço de educação e bolsas- Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HORTA, José S. B. A educação na Itália fascista: as reformas Gentile (1922- 1923). In: **Revista História da Educação**, v.12., n.24. jan./abr. 2008, p. 179-223.

JESUS, Antonio Tavares de. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. Campinas: Autores Associados, 1998.

JÚNIOR, Hilário Franco. **A Idade Média: nascimento do Ocidente**. São Paulo: Brasiliense, 2001. Disponível em:
<<http://www.scribd.com/doc/7208323/Hilario-Franco-Jr-A-Idade-Media-PDF>>
Acesso em: 1 mar.2010.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, 68: 21-28, 1989.

_____. Ensino médio: uma nova concepção unificadora de ciência, técnica e ensino. In: GARCIA, W. & CUNHA, C. (Coords.) **Politecnicia no Ensino Médio**. São Paulo/Brasília: Cortez/Seneb, 1991. (Cadernos Seneb, 5).

_____. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: MACHADO, L. et al. (Orgs.) **Trabalho e Educação**. Campinas/ São Paulo, Papirus/Cedes/Ande/Anped, 1992. (Coletânea CBE).

LAHUERTA, Milton. Gramsci e os intelectuais: entre clérigos, populistas e revolucionários (modernização e anticapitalismo) In: AGGIO, Alberto. **Gramsci: a vitalidade de um pensamento**. São Paulo: Editora da Unesp, 1998, p.133-158.

LENIN, V. I. **Que fazer?** São Paulo: Editora Hucitec, 1979.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII.** São Paulo: Edições Loyola, 1981.

LOSURDO, Domenico. **Gramsci: do liberalismo ao “comunismo crítico”.** Rio de Janeiro: Editora Revan, 2006.

LUCIO-VILLEGAS, Emílio. Construir uma argamassa contra-hegemónica: Reflexões sobre Educação Desenvolvimento. **Revista Lusófona de Educação**, 2007, 9, 35-49.

LUPERINI, R. Bobbio, Gramsci ed alcune ipotesi sul “marxismo critico”, In: **Nuovo impegno**, n.8, maio-julho de 1967, p.91-97.

_____. **Gli esordi del Novecento e l'esperienza della "Voce".** Roma: Bari, 1978.

MACCIOCCI, Maria Antonieta. **A favor de Gramsci.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MACHADO, L. R. de S. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. Em defesa da politecnia. **Ciência & Movimento**, Ano 1, 1:55-61, set., 1990.

_____. A politecnia nos debates pedagógicos soviéticos das décadas de 20 e 30. **Teoria & Educação**, 3: 151-174, 1991(a).

_____. Politecnia no ensino de segundo grau. In: GARCIA, W.& CUNHA, C. (Coords.) **Politecnia no Ensino Médio.** São Paulo/Brasília: Cortez/Seneb, 1991(b). (Cadernos Seneb, 5).

_____. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, L. et al.(Orgs.) **Trabalho e Educação.** Campinas: Papyrus/ Cedes /Ande /Anped, 1992.

MAESTRI, Mário; CANDREVA, Luigi. **Antonio Gramsci: vida e obra de um comunista revolucionário.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MAGRONE, Eduardo. Considerações sobre a (des)politização do debate educacional brasileiro. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da; MILLER, Stela. **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009, p.307-344.

MANACORDA, M. A. **Il marxismo e l'educazione - Marx, Engels, Lenin**. Roma: Armando Editore, 1964.

_____. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Editora Alínea, 2007.

MAKARENKO, A. S. **Poema pedagógico**, 3 volumes. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento**. Campinas – SP: Autores Associados; Americana – SP: Unisal – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 1932.

_____. **A ideologia Alemã: Feuerbach**. São Paulo: Hucitec, 1984.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução de Rubens Eduardo Frias, 5ª edição. São Paulo: Centauro, 2009.

MAZZETTI, Roberto. **Giuseppe Lombardo Radice tra l'idealismo pedagogico e Maria Montessori**, Giuseppe Malipiero, Bologna, 1958.

MEDICI, Rita. Gramsci e o Estado: para uma leitura do problema. **Revista de Sociologia e Política**. Nº 29, p.31-43, Nov. 2007.

MIGUEL, L. F. Em torno do conceito de mito político. **Dados**, Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, v. XLI, n. 3, 1998.

MORA, J. Ferrater. **Dicionário de filosofia**. Tomo I (A-D). São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. Ideologia e Intelectuais em Gramsci. In: **Revista Educação e Sociedade**. Ano I, n.1, set. 1978. Campinas: Faculdade de Educação/ Unicamp e Cortez&Moraes, 1978.

MOTTA, F.C.P. **Burocracia e autogestão: a proposta de Proudhon**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

NASCIMENTO, Maria I.M.; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.30,p.275-291, jun.2008. ISSN: 16762584.

NASSIF, Douglas. Uma análise do catolicismo brasileiro no segundo império. **Revista Caminhando**. São Paulo: Editora Metodista. v. 13, n.21, p.87-96, jan- mai 2008.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Gramsci, a crise da política e a esquerda em crise. Lua Nova. **Revista de Cultura e Política**, São Paulo, v. 43, p. 77-92, 1998.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

_____.Gramsci e o ensino noturno. **Site Gramsci e o Brasil**. Junh.2005.
Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=440>>
Acesso em: 05 Jul.2010.

_____.**Trabalho e perspectivas de formação de trabalhadores: para além da formação politécnica**. Texto apresentado como “Conferência realizada no I Encontro Internacional de Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores” promovido pelo LABOR, de 7 a 9 de setembro de 2006, na Universidade Federal do Ceará.

_____.Trabalho e perspectivas de formação de trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n.34, jan.abr./ 2007.

NUOVA RIVISTA STORICA. Società Editrice Dante Alighieri. Milano; Roma. 1917-.
Disponível em: <<http://www.nuovarivistastorica.it/>> Acessado em: 30 abr.2010.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditações do Quixote**. 1ª ed. São Paulo: Livro Ibero, 1967.

PAGGI, L. **Antonio Gramsci e il moderno príncipe I- Nella crisi del socialismo italiano**. Roma: Editori Riuniti, 1970.

PERTICI, R. **Luigi Russo-Giovanni Gentile: 1913-1943**. Scuola normale superiore di Pisa, 1997.

PORTANTIERO, Juan Carlos. O nacional-popular: Gramsci em chave latino-americana, In: BADALONI, N. [et al.]. **Gramsci e a América Latina**. Organização e tradução Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p.47-60.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

RADICE, Giuseppe Lombardo. **Lezioni di Didattica e ricordi di esperienza magistrale**, Firenze: S.A. Edizioni Remo Sandron, 1946.

QUAGLIARIELLO, G. **Gaetano Salvemini**, Bologna: Il Mulino, 2007.

RODRIGUES, Milton da Silva. **A Educação na Itália de hoje**. [s.n.] São Paulo, 1935.

RODRIGUES, J. **A Educação Politécnica no Brasil**. Niterói: EdUFF, 1998.

_____. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, Educação e Saúde**, 3(2): 259-282, 2005.

_____. Qual cidadania, qual democracia, qual educação? **Trabalho, Educação e Saúde**, 4(2), 2006.

SACCHI, Martino. Breve storia della scuola italiana. In: **Il filo di Arianna**. Rivista on line per la didattica nelle scuole superiori, 15 gennaio 2009.

ISSN: 2036-8458. Disponível em:

< <http://www.ariannascuola.eu/joomla/storia/la-narrazione-dei-fatti/dal-1848-al-1870/in-italia/la-scuola-in-italia.html> >

Acesso em: 05 mai.2010.

SAMARITANI, F. 2001. **Estro e sanguigni umori del critico letterario Giuseppe Baretti**. Disponível em: <<http://www.repubblicaletteraria.it/GiuseppeBaretti.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2010.

SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, **História da Educação: perspectivas para um intercâmbio cultural**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEBR, 1999.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. 1989.

_____.Percorrendo caminhos na educação. In: **Educação & Sociedade**, vol.23, n.81, Campinas, Dez.2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 16 jul. 2009.

_____.O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1 (1), 2003.

_____.Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v.12., n.34. jan./abr. 2007.

SCHLESENER, Anita Helena. **Revolução e cultura em Gramsci**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

SECCO, Lincoln. **Gramsci e o Brasil: Recepção e difusão de suas ideias**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____.**Gramsci e a revolução**. São Paulo: Alameda, 2006.

SECHI, Salvatore. Antonio Gramsci ovvero “del modo di produzione idealistico”, in **Nuovo impegno**, n.8, maio-julho de 1967, p.91-97.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n70/a06v2670.pdf>>. Acesso em: 22 fev.2010.

TEXIER, J. Gramsci teorico delle sovrastrutture e il concetto di società civile. In: **Revista Crítica Marxista**,VI, 1968, p.81.

U. FOSCOLO, **La letteratura italiana**, a cura di M. A. Manacorda, Torino, Einaudi 1979, pp. 429-30; sulla stampa settecentesca, *ivi*, pp. 340-55; su quella dell'Ottocento, *ivi*, p. 429-430.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **Historicismo, cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: PUC, 1999 (Tese de Doutorado).