UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEISE ROSALIO SILVA

Hegemonia e educação: proposta gramsciana de superação da subalternidade

São Paulo
2016

DEISE ROSALIO SILVA

Hegemonia e educação: proposta gramsciana de superação da subalternidade

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para a obtenção do título
de Doutora em Educação

Área de Concentração:
Estado, Sociedade e Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Carmen Sylvia Vidigal
Moraes

São Paulo

2016

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) S586h	Silva, Deise Rosalio Hegemonia e educação: proposta gramsciana de superação da subalternidade / Deise Rosalio Silva; orientação Carmen Sylvia Vidigal Moraes. São Paulo: s. n., 2016. 435 p.; tabs.; apêndices

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Gramsci, Antonio 2. Hegemonia 3. Estado - Política 4. Educação
5. Cultura 6. Subalternidade I. Moraes, Carmen Sylvia Vidigal, orient.

SILVA, Deise Rosalio.

Hegemonia e educação: proposta gramsciana de superação da subalternidade.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para a obtenção do título de
Doutora em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Ao Thiago, sempre a melhor parte de todos os dias...

AGRADECIMENTOS

Ao Fabio Frosini, com quem tanto aprendo, por ter sido sempre tão acessível e generoso e pela essencial ajuda para a realização do meu período de Doutorado Sanduíche em Roma.

Ao Guido Liguori, por ser quem é, pelas exposições brilhantes e pela companhia e amizade que tornaram os meus 6 meses em Roma mais felizes. Sigo aprendendo contigo e espero ter oportunidade novamente de compartilhar sessões de cinema, pizzas e *fiori di zucca*...

À minha orientadora, Carmen Sylvia, por ter acolhido esse trabalho e a todos do grupo de estudos e pesquisas em educação e trabalho, coordenado por ela, pelas leituras e discussões estimulantes partilhadas nesse último ano.

Ao Dermeval Saviani e ao Lincoln Secco, por serem exemplos tão importantes para mim, por toda generosidade e valiosos apontamentos feitos na qualificação desse trabalho.

À Lisete Arelaro, pela fundamental ajuda, no momento que mais precisei, para que o desejo de realizar um período de estudos na Itália pudesse ser concretizado.

Ao Giovanni Semeraro, por aquela aula e conversa em 2013 e pela alegria de ter convivido e aprendido contigo durante o curso em Ghilarza.

À *International Gramsci Society Italia*, à *Fondazione Istituto Gramsci* e à *Casa Museo di Antonio Gramsci* e, especialmente, ao comitê diretivo, pela oportunidade e honra de ter sido selecionada para participar do primeiro curso avançado da *Scuola Internazionale di studi gramsciani*, *Ghilarza Summer School*, em setembro de 2014.

A tantas pessoas especiais: Chiara Meta, Manuela Ausílio, Sofia, Eleonora Forenza, Peter Thomas, Angelo D'Orsi, Giuseppe Cospito, Gianni Francioni, Derek Boothman, Cosimo Zene, Giancarlo Schirru, Giuseppe Vacca, Fabio Frosini, Guido Liguori, Alessandra Marchi e Javier Balsa por terem contribuído imensamente para a rica experiência que tive na Itália.

À *Università degli Studi Roma Tre* e aos professores Donatello Santarone e Marco Catarci por terem acolhido meu projeto de pesquisa.

À minha avó Áurea, por ser a grande fortaleza e a maior riqueza da nossa família.

Às minhas irmãs, Alzira Valéria, Denise e Nathália e à minha tia Silvana, maiores elos incondicionais de amor.

Ao Guilherme e Rafael, doces renovações da nossa família.

À minha mãe Eliane, pela alegria dos momentos que passamos juntas.

A toda minha família, pela importância na minha vida, pelo apoio e por ter compreendido meu necessário afastamento em tantas situações ao longo dessa trajetória.

À Marla, irmã escolhida de coração, por toda a amizade e cumplicidade em todas as situações, há tantos anos, que já me fazem não recordar mais do cotidiano sem ti.

Ao casal Fernanda e Renato, inseparáveis amigos, de todas as horas, por tantos memoráveis momentos vividos juntos e pelo desejo de que assim seja sempre.

À minha mana ruiva, Thalita e a toda família Soto Riva (Rosa, Osmar, Thatiana, Thaís, Batata, Ricardinho, Leandro, Egito, Thiago e Camila) pelo exemplo de doçura e imensa alegria dos momentos partilhados, mesmo os mais breves, nesses últimos anos.

Aos queridos amigos que, de algum modo, contribuíram com essa trajetória, simplesmente, por tornarem a vida mais feliz: Sylvie, Plâncton, Nicolas, Camilinha, Carol Ferrarezi, Hamilton, César, Raquel Souza, Raquel Melo, Mariana, Danilo, Bento, Nilo, Fernanda, Juliana, Rúbia, Tatiana, Manu, Nathalia, Tiago Ritter, Cau Frei, Fábio Aramaki, Vini, Eduardo, Juliana e Mateus.

À família Gouvea, hoje parte da minha, José, Izaura, Cibele, César, Tavinho, Silvana, Celso, Isabelle, Sueli, Vico e Andressa por tantos momentos felizes e por compreenderem a minha necessária ausência em algumas situações durante esse percurso de estudos.

Às queridas amigas: Camila, Manu, Elisa, Silvana, Lia, Luciane, Maristela, Cris (diva), Renata, Ana, Márcia, Vera e Priscila por tornarem a rotina mais alegre e agregarem força ao enfrentamento dos desafios cotidianos do “chão da escola”. Gostaria de tê-las sempre por perto, sentirei a ausência cotidiana de algumas... E a todos da EMEF Pedro Nava pelo trabalho diário e apoio.

À Ivi, querida amiga, que acompanhou comigo tantos momentos difíceis ao longo do doutorado, sempre torcendo por mim, mesmo quando eu estava longe ou quando se mudou para o outro lado do mundo, e de quem sinto tanta falta do convívio diário.

Ao Luiz Augusto, por toda ajuda e torcida por mim.

Ao Marcelo e à Claudia, da secretaria de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, por toda a ajuda do início ao fim no meu complicado processo de requisição de bolsa para realização do Doutorado Sanduíche em Roma.

À Carlota Boto, por ter sido a primeira a acreditar na minha pesquisa sobre Gramsci e pelas palavras de incentivo que ficaram em mim guardadas e me ajudaram a chegar até esse momento.

À Dani Balbi, por ser quem é, pela força cotidiana e por ter aceitado tão prontamente revisar esse trabalho.

À Thatiana, pelo cuidado na revisão do inglês.

À CAPES pelo apoio financeiro para a realização do Doutorado Sanduíche em Roma e por esses últimos 6 meses de bolsa, fundamentais para a finalização desse trabalho.

Ao Thiago, por todo amor, apoio, dedicação e por ser o maior responsável pela felicidade cotidiana.

Instruí-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa inteligência.
Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo.
Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força.

É preciso criar homens sóbrios, pacientes, que não se desesperem
diante dos piores horrores e não se exaltem em face de qualquer tolice.
Pessimismo da inteligência, otimismo da vontade.

Antonio Gramsci

RESUMO

SILVA, Deise Rosalio. **Hegemonia e educação: proposta gramsciana de superação da subalternidade**. 2016. 435f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

O presente trabalho versou sobre a investigação do léxico gramsciano com o objetivo de identificar os conceitos que influenciaram o delineamento de uma perspectiva educativa e do lugar que ela ocupa no conjunto da obra de Gramsci. Partindo do levantamento quantitativo de palavras e termos que representam conceitos mobilizados pelo autor, buscou-se a compreensão das noções desenvolvidas, a relação entre a recorrência do conceito e sua incidência na conformação de um ideário educativo integrante do projeto de ação política para a superação da subalternidade. A análise centrou-se no conjunto dos “Cadernos do cárcere”, obra que melhor expressa o apurado exame histórico e as reflexões sobre a delimitação estratégica de luta política desenvolvida pelo autor. Escritos anteriores à prisão, as “Cartas do cárcere” e produções de comentaristas foram complementares ao estudo. Pensada como parte inerente do seu projeto de transformação social, a concepção educativa não poderia ser plenamente compreendida se deslocada de um conjunto de conceitos produzidos e/ou reformulados por Gramsci ao longo de sua permanência no cárcere, entre os quais se destacam: senso comum, bom senso, religião, filosofia, ideologia, filosofia da práxis, sociedade política, sociedade civil, estrutura, superestrutura, guerra de posição, guerra de movimento, relações de força, transformismo, Oriente, Ocidente, Estado, bloco histórico, revolução passiva, revolução permanente, hegemonia, subalternidade, reforma intelectual e moral, teoria e prática, tradutibilidade, catarse, molecular, vontade coletiva, conformismo, forma e conteúdo, intelectual, partido, cultura e homem. A quantificação do uso dos conceitos nos “Cadernos do cárcere” sinalizou a relevância, mas não determinou necessariamente o peso da sua importância na construção da acepção pedagógica gramsciana. A ampliação do conceito de Estado e a reformulação e o aprofundamento da teoria de hegemonia compõem a maneira pela qual Gramsci realiza a tradutibilidade do marxismo, enriquecendo-o com uma perspectiva educativa revolucionária concebida como proposta para a superação da subalternidade. A teoria histórica e política elaborada por Gramsci pode ser expressa por duas díades integradas: hegemonia e educação; teoria e prática. A revolução é pensada como um processo molecular de educação permanente para preservação da hegemonia necessária à conformação de um bloco histórico que deponha a subalternidade.

Palavras-chave: Gramsci. Hegemonia. Estado. Educação. Cultura. Subalternidade.

ABSTRACT

SILVA, Deise Rosalio. **Hegemony and education: Gramscian proposal to subalternity overcoming**. 2016. 435p. Thesis (Doctorate) – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2016.

The present work is related on the research of Gramsci's lexicon in order to identify the concepts that influenced the delimitation of an educational perspective and the place it occupies in the set of Gramsci's work. Through the quantitative survey of words and terms that represent concepts mobilized by the author, sought the understanding of the developed ideas, the relationship between the concepts recurrence and its incidence on the formation of an educational setting, part of a political action project for the subalternity overcoming. The analysis focused on the set of "Prison Notebooks", the work that best expresses the accurate historical examination and the reflections on the strategic definition of political struggle developed by the author. Previous writings to his prison, "Prison Letters" and commentators productions were complementary to the study. Imagined as an inherent part of his project of social transformation, the educational conception could not be fully understood if shifted from a set of concepts produced and or reformulated by Gramsci throughout his stay in prison, among which stand out: common sense, good sense, religion, philosophy, ideology, philosophy of praxis, political society, civil society, structure, superstructure, war of positions, war of movement, power relations, transformism, Eastern, Western, State, historical bloc, passive revolution, permanent revolution, hegemony, subalternity, intellectual and moral reform, theory and practice, translatability, catharsis, molecular, collective will, conformism, form and content, intellectual, party, culture and men. The concepts use quantification in the "Prison Notebooks" signaled the relevance, but not necessarily determined the weight of their importance in the construction of Gramscian pedagogical meaning. The concept expansion of State and the reformulation and deepening of hegemony theory make up the way in which Gramsci realizes Marxism translatability, enriching it with a revolutionary educational perspective conceived as a proposal for subalternity overcoming. The historical and political theory developed by Gramsci can be expressed by two integrated dyads: hegemony and education; theory and practice. The revolution is thought as a molecular process of continuing education to preserve the hegemony required to the formation of a historical bloc that deposes the subalternity.

Keywords: Gramsci. Hegemony. State. Education. Culture. Subalternity.

RIASSUNTO

SILVA, Deise Rosalio. **Egemonia ed educazione: proposta gramsciana di superazione della subalternità**. 2016. 435f. Tesi (Dottorato) – Facoltà di Educazione, Università di São Paulo, São Paulo, 2016.

Il presente lavoro verte sull'investigazione del lessico gramsciano con l'obiettivo di identificare i concetti che hanno influenzato il delineamento di una prospettiva educativa e del posto che essa occupa nel congiunto del lavoro di Gramsci. Partendo dall'analisi quantitativa di parole e termini che rappresentano concetti mobilitati dall'autore, si è cercata la comprensione delle nozioni sviluppate, la relazione tra la ricorrenza del concetto e la sua incidenza nella conformazione di una concezione educativa integrata nel progetto di azione politica per il superamento della subalternità. Le analisi si sono basate sul complesso dei "Quaderni del carcere", lavoro che meglio esprime l'accurato esame storico e le riflessioni sulla delimitazione strategica della lotta politica sviluppata dall'autore. Scritti precedenti al carcere, le "Lettere dal carcere" e produzione di commentatori sono stati complementari allo studio. Pensata come parte integrante del suo progetto di trasformazione sociale, la concezione educativa non poteva essere pienamente intesa se separata da un complesso di concetti elaborati o riformulati da Gramsci durante tutta la sua permanenza in carcere, tra i quali spiccano: senso comune, buon senso, religione, filosofia, ideologia, filosofia della praxis, società politica, società civile, struttura, sovrastruttura, guerra di posizione, guerra di movimento, rapporti di forza, trasformismo, Oriente, Occidente, Stato, blocco storico, rivoluzione passiva, rivoluzione permanente, egemonia, subalternità, riforma intellettuale e morale, teoria e pratica, traducibilità, catarsi, molecolare, volontà collettiva, conformismo, forma e contenuto, intellettuale, partito, cultura e uomo. La quantificazione dell'uso di questi concetti nel "Quaderni del carcere" ha segnalato la rilevanza, ma non ha determinato necessariamente la loro importanza nella costruzione della concezione pedagogica gramsciana. L'espansione del concetto di Stato e la riformulazione e approfondimento della teoria dell'egemonia compongono il modo in cui Gramsci svolge la traducibilità del marxismo, arricchendolo con una prospettiva educativa rivoluzionaria concepita come una proposta per superare la subalternità. La teoria storica e politica sviluppata da Gramsci può essere espressa per due diadi integrate: egemonia ed educazione; teoria e pratica. La rivoluzione è pensata come un processo molecolare di educazione permanente per la conservazione dell'egemonia richiesta alla formazione di un blocco storico che deponga la subalternità.

Parole-chiave: Gramsci. Egemonia. Stato. Educazione. Cultura. Subalternità.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Datação dos “Cadernos do cárcere”	37
Tabela 2-	Termos mais citados por Antonio Gramsci nos “Cadernos do cárcere”	40
Tabela 3-	Verbetes explorados na construção do capítulo 1 “O fascismo, a igreja e a educação”	42
Tabela 4-	Verbetes explorados no capítulo 2 “Senso comum, filosofia e ideologia na constituição de conhecimento, consciência e prática política”	42
Tabela 5-	Verbetes explorados no capítulo 3 “Hegemonia, intelectuais e partido: teoria e prática para a mudança política”	44
Tabela 6-	Verbetes explorados no capítulo 4 “Os subalternos e a cultura no processo de estratégia política de emancipação”	45
Tabela 7-	Citações que remetem diretamente a educação referenciadas nos “Cadernos do Cárcere”	46
Tabela 8-	Outros verbetes explorados no capítulo 5 “O lugar da educação na edificação de uma hegemonia revolucionária”	46
Tabela 9-	Associações encontradas ao termo “hegemonia”	156

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	23
1 O FASCISMO, A IGREJA E A EDUCAÇÃO.....	49
1.1 Fascismo como revolução passiva.....	49
1.2. Em nome da fé: a Santa Sé e a exploração de corações e mentes.....	59
1.3 A Reforma Gentile.....	77
2 SENSO COMUM, FILOSOFIA E IDEOLOGIA NA CONSTITUIÇÃO DE CONHECIMENTO, CONSCIÊNCIA E PRÁTICA POLÍTICA.....	95
2.1 O senso comum e sua relação com a religião e a filosofia.....	95
2.2. A concepção gramsciana de bom senso.....	102
2.3 Filosofia da práxis, imanência e senso comum.....	106
2.4 A formação e a cultura na superação do senso comum.....	115
2.5 A concepção gramsciana de ideologia e sua relação com as noções de verdade e práxis social.....	127
3 HEGEMONIA, INTELECTUAIS E PARTIDO: TEORIA E PRÁTICA PARA A MUDANÇA POLÍTICA.....	139
3.1 O amadurecimento do conceito de hegemonia em Gramsci.....	139
3.2 As formulações de Oriente, Ocidente, sociedade civil e Estado ampliado na conceituação de hegemonia.....	145
3.3 O problema do alcance da consciência organizada e a complexidade da teoria da hegemonia.....	152
3.4 O nexo entre intelectuais e hegemonia.....	158
3.4.1 Categorias de intelectual.....	166
3.5 Partido como agente teórico-prático da hegemonia.....	174
3.6 Hegemonia-educação e teoria-prática: a necessária tradutibilidade.....	182
4 OS SUBALTERNOS E A CULTURA NO PROCESSO DE ESTRATÉGIA POLÍTICA DE EMANCIPAÇÃO.....	191
4.1 A conceituação de grupos sociais subalternos em Gramsci e a sua difusão.....	191
4.2 A origem da formulação gramsciana de subalternos e os intelectuais.....	201
4.3 Os subalternos e a religiosidade.....	206
4.4 Subalternidade e mídia.....	211
4.5 Americanismo e fordismo, a marginalização dos grupos sociais subalternos e caminhos para superação.....	214
4.6 A concepção de homem e o conceito de personalidade em Gramsci.....	218
4.7 A marca da cultura no plano revolucionário.....	223
5 O LUGAR DA EDUCAÇÃO NA EDIFICAÇÃO DE UMA HEGEMONIA REVOLUCIONÁRIA.....	243

5.1. Proposições para uma escola única.....	244
5.2 Discutindo método de ensino.....	255
5.3 Oposição à sectarização da escola: pelo trabalho como princípio educativo.....	263
5.4. Uma pedagogia tecida para além da espontaneidade e dogmatismo.....	278
5.5 Rompendo com a dicotomia entre instruir e educar.....	296
5.6 Gramsci educador.....	300
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 307
 REFERÊNCIAS.....	 329
 APÊNDICE A- Vocábulos encontrados no levantamento do léxico gramsciano....	 344
 APÊNDICE B - Pessoas mais citadas por Gramsci ao longo dos “Cadernos do cárcere”.....	 351
 APÊNDICE C – Citações do verbete Fascismo.....	 353
 APÊNDICE D – Citações do verbete Senso Comum.....	 354
 APÊNDICE E – Citações do verbete Bom Senso.....	 359
 APÊNDICE F – Citações do verbete Filosofia da práxis.....	 361
 APÊNDICE G – Citações do verbete Ideologia.....	 369
 APÊNDICE H – Citações do verbete Hegemonia.....	 376
 APÊNDICE I – Citações do verbete “Subalternos” com todas as variações de denominação.....	 385
 APÊNDICE J – Citações do verbete Cultura.....	 392
 APÊNDICE K – Citações do verbete Educação.....	 418
 APÊNDICE L – Citações do verbete Escola.....	 424
 APÊNDICE M – Citações dos verbetes “Escola Única” e “Escola Unitária”.....	 431
 APÊNDICE N – Citações do verbete Instrução.....	 433
 APÊNDICE O – Citações do verbete Pedagogia.....	 435

INTRODUÇÃO

A pesquisa de doutorado se propôs a examinar o léxico gramsciano objetivando esclarecer em que contexto do pensamento gramsciano a educação se situa, considerando a hipótese de que existem conceitos que, reafirmados ao longo da obra, circunscrevem e justificam a construção de uma concepção educativa pensada como instrumento indispensável em um projeto político de superação da subalternidade. Para tanto, partiu de um levantamento quantitativo de palavras e termos que expressam conceitos importantes para o pensamento do autor e que apresentam relação com a questão formativa em sua obra “Cadernos do cárcere”, a qual reúne, de diferentes formas, as suas reflexões mais relevantes sobre a análise histórica de seu tempo, estratégia revolucionária e sobre educação.

A investigação compreende uma abordagem metodológica mista (TASHAKKORI; TEDDLIE, 1998), por apresentar um levantamento inicial quantitativo do léxico relacionado à educação presente na obra “Cadernos do cárcere” associado à abordagem qualitativa, à análise interpretativa do conteúdo das palavras e expressões (elencadas e definidas como categorias de análise) que apresentaram significativo número de referências e que se mostraram influentes na sua produção sobre educação.

O conhecimento das formulações teóricas e conceituais de Gramsci, desenvolvidas no conjunto dos “Cadernos do cárcere”, mostrou-se fundamental para apreender como tais noções vieram a culminar na construção de sua concepção educativa, assim como para a compreensão do lugar que ela ocupa no discurso teórico do autor. Por esse motivo, a pesquisa, diferentemente dos trabalhos que tratam da concepção educativa gramsciana, não se restringiu à análise dos Cadernos que abordavam de maneira mais direta a educação, como os Cadernos 4 e 12, por exemplo, mas abrangeu os conceitos fundamentais dispostos nos 29 Cadernos produzidos na prisão. Conforme ressalta Peter Thomas:

[...] a leitura atenta destes textos não pode concentrar-se simplesmente sobre passos escolhidos, ou até mesmo sobre cadernos especiais aparentemente coerentes, compreendidos como uma “síntese” ou uma declaração definitiva das posições finais de Gramsci (2015, p.86-87)¹.

---

¹ Todas as traduções de obras originalmente escritas em italiano são minhas.

A escolha do período de 1926-1937 para levantamento do léxico e elaboração dos verbetes deve-se ao fato de o pensamento presente nos escritos carcerários serem mais coesos e, apesar do caráter assistemático da sua produção e edição, disporem de um aparato filológico (aparato crítico) na edição crítica dos *Cadernos*, organizada por Valentino Gerratana e publicada em 1975, ainda inexistente no que diz respeito à produção de juventude de Gramsci.

No cárcere, as reflexões assumem outro estatuto categorial, mais avançado, porém mais afastado da luta política imediata. Mas os temas da juventude são recorrentes nas páginas dos *Cadernos do Cárcere*. A *forma de tratamento* é que difere. Essa forma tem razões de método. Mas também razões circunstanciais, históricas, ainda pouco estudadas e que dizem respeito às condições do cárcere, à censura e às fontes disponíveis na época para alimentar os estudos históricos de Gramsci (SECCO, 2006, p. 108).

Os textos elaborados por Gramsci até 1926 em jornais e periódicos não eram, na sua acepção, escritos para perdurar. Eram, ao contrário, análises sobre a política imediata que “deveriam findar com o dia”. Tanto foi assim, que jamais quis publicá-los em livros, nem mesmo uma seleção deles.

Além disso, houve muitos problemas na publicação dos escritos anteriores ao cárcere e, ainda hoje, permanecem lacunas devido às dificuldades de localização e atribuição de autoria, já que a maioria dos textos não era assinada ou usava-se pseudônimo. A respeito da primeira edição dos escritos pré-carcerários, Coutinho destaca que:

[...] ela foi feita num arco de tempo relativamente longo – que vai de 1954 a 1971, bem maior, portanto, do que aquele que separa os volumes temáticos dos *Cadernos*, publicados entre 1948 e 1951, o que decorreu provavelmente da maior dificuldade para localizar os textos pré-carcerários e estabelecer sua autoria (2004, p.21).

Os escritos anteriores estão atualmente separados em distintas edições; entretanto, não há como afirmar se a integralidade deles está publicada. A compilação desses textos foi tarefa árdua, pois:

Colocava-se assim para seus editores, o problema de verificar a autenticidade de cada texto. Além de critérios estilísticos e de conteúdo, recorreu-se frequentemente ao testemunho de companheiros que trabalharam com Gramsci nos jornais onde ele publicou estes textos e que ainda estavam vivos por ocasião da sua primeira edição em livro. Não foram poucos os casos em que tais testemunhos se revelaram mais tarde imprecisos, tanto por incluírem textos que não eram de Gramsci como por excluírem outros de sua autoria. (COUTINHO, 2004, p.23).

Pelo acima exposto, neste trabalho foi utilizada como referência principal a obra *Quaderni del carcere*, 4 volumes, Edição crítica de Valentino Gerratana, do Instituto Gramsci, publicado pela Einaudi, em sua terceira edição, datada de 2007. Entretanto, além da

obra carcerária, foram utilizados como fundamentação e contextualização os escritos políticos anteriores à prisão de Antonio Gramsci, de 1914 a 1926, como a obra “Alguns temas da questão meridional”, e as “Cartas do Cárcere”, na medida em que se mostraram complementares à abordagem e análise de determinada palavra elencada ou conceito trabalhado.

Embora não objetivasse explorar especificamente os textos produzidos por Gramsci antes de sua prisão, mobilizá-los na compreensão histórica e na análise de determinadas conceituações mostrou-se de grande validade para entender a gênese e o percurso do pensamento do autor, assim como sua formação militante.

Como o próprio Gramsci destaca, no Caderno 16, parágrafo 2, a respeito da questão de método, referindo-se ao estudo de Marx, mas que pode perfeitamente ser ressaltado no estudo de sua obra:

[...] é preciso fazer preliminarmente um trabalho filológico minucioso e conduzido com o máximo escrúpulo de exatidão, de honestidade científica e de lealdade intelectual, de ausência de todo preconceito e apriorismo ou posição pré-concebida. É preciso, inicialmente, reconstruir o processo de desenvolvimento intelectual do pensador dado para identificar os elementos que se tornaram estáveis e “permanentes” [...] A pesquisa do *leitmotiv*, do ritmo do pensamento em desenvolvimento deve ser mais importante que as afirmações particulares e casuais e que os aforismos isolados (2007, p.1840-1842).

As “Cartas do cárcere” apresentam-se como documentos importantes para o estudo, pois revelam aspectos primordiais do pensamento de Gramsci, do momento vivido e da leitura que fazia daquele contexto, apontam assuntos explorados na redação de seus Cadernos carcerários e esclarecem o seu modo de comunicação com o exterior, não restrito apenas aos familiares, já que várias cartas eram repassadas para membros do Partido Comunista Italiano.

A carta de Gramsci de 19 de março de 1927, destinada a Tatiana, estava entre aquelas que não tinham a intenção de se limitar à correspondência familiar; Sraffa e com ele o partido eram os seus reais interlocutores. Nessa carta, Gramsci menciona o plano de estudos que ansiava executar na prisão, demarcando sua pretensão de que fosse *für ewig*. Entretanto, de acordo com Vacca (2008), como a sua condenação ainda não tinha saído (sua pena de 20 anos de condenação data de 4 de junho de 1928), é muito provável que Gramsci buscasse influenciar as autoridades fascistas quanto à sua situação. Quando escreve sobre essa vontade de trabalhar intelectualmente *für ewig*, não tinha autorização para escrever, nem saberia se teria e quanto tempo ficaria preso, mas poderia ajudar o seu processo de libertação demonstrar a vontade de exercer uma atividade sem vinculação partidária, um estudo intelectual

“desinteressado”. Ao mesmo tempo, Vacca (2008) recorda a hipótese de Giancarlo Schirru² de que a mesma correspondência poderia contar uma mensagem codificada que sinalizasse que os apontamentos e reflexões que Gramsci havia iniciado na sua produção “Alguns temas da questão meridional” seriam melhor explorados durante sua permanência no cárcere e mereciam a atenção do partido. Ou seja, as pilastras que tinham começado a ser erguidas sobre a teoria de hegemonia relacionada ao papel de intelectual e sua reformulação do conceito de Estado seriam retomadas, e sustentariam a análise e produção gramsciana. Conforme se verifica na referida correspondência:

Recorda-se do meu rapidíssimo e superficialíssimo escrito sobre a Itália meridional e a importância de B. Croce? Bem, gostaria de desenvolver amplamente a tese que eu tinha esboçado, de um ponto de vista “desinteressado”, “für ewig” (2013, p.56).

O projeto de estudos desenvolvido por Gramsci poderia até ser independente da forma política em curso no partido comunista, mas de modo algum seria apolítico, inclusive porque Gramsci sempre foi um homem de ação, de “tomar partido”, não poderia e nem tinha a intenção de ser neutro em sua permanência no cárcere.

Obras de comentaristas e estudiosos do pensamento gramsciano foram utilizadas na análise interpretativa, pela contribuição que trazem, por expressarem o legado e o avanço alcançado nos estudos de grande parte das temáticas trabalhadas pelo autor.

Privilegiou-se, sempre que possível, a utilização de referências de estudos mais atuais, dentre as quais se destacam, entre as obras de autores italianos, em sua maioria, membros ativos da *International Gramsci Society Italia (IGS Italia)*, que dispõem de uma expressiva trajetória de estudos gramscianos: Guido Liguori, Fábio Frosini, Giuseppe Cospito, Gianni Francioni, Angelo D’Orsi, Pasquale Voza, Leonardo Rapone, Leonardo Paggi, Cosimo Zene, Chiara Meta, Eleonora Forenza e Giorgio Baratta. Além da produção sobre educação de Lamberto Borghi, Angelo Broccoli e Mario Alighiero Manacorda e de importantes autores brasileiros, como Carlos Nelson Coutinho, Dermeval Saviani, Giovanni Semeraro, Marcos Del Roio, Lincoln Secco, Anita Helena Schlesener, Rosemary Dore Soares, Álvaro Bianchi, Edmundo Dias e Marcos Francisco Martins.

Embora a maioria dos autores fosse constituída de italianos e brasileiros, também foram utilizadas, como referências, obras de pesquisadores norte-americanos, Marcus E. Green e Joseph A. Buttigieg, respectivamente secretário e presidente da *International Gramsci Society (IGS)*, do australiano Peter Thomas, e do inglês Derek Boothman, membros

---

² Em referência a sua apresentação intitulada *Teoria della traduzione e filosofia della prassi* realizada na Cidade do México, na ocasião da IV Conferência internacional de estudos gramscianos: *Gramsci a setanta años de la muerte*, de 29 de novembro a 1 de dezembro de 2007.

da IGS e que apresentam atuação ativa no que se refere tanto à organização de eventos sobre Gramsci ao redor do mundo, como à sua crescente produção teórica.

Além disso, para contextualizar o momento vivido por Gramsci, foram utilizados autores que abordaram aspectos da história da Itália e que apresentaram produção relevante para a abordagem e a análise realizada no trabalho, principalmente no que se refere ao fascismo, à igreja católica e à Reforma Gentile, entre eles Palmiro Togliatti, Renzo Felice, Giovanni Gentile, Gaetano Salvemini, Enzo Santarelli, José S. B. Horta, Dina Bertoni Jovine, Lombardo Radice, Patrizia Dogliani e Andrea Giardina.

Pelas circunstâncias em que a obra gramsciana foi produzida na prisão e pelo caráter póstumo em que foi tornada pública, sem que seu idealizador pudesse finalizar a seu conteúdo aquelas diversas e profundas notas sobre as mais variadas temáticas, faz-se necessária a incessante busca da contextualização histórica e investigação sobre as referências e influências sofridas na construção de seu pensamento e de como ela reverbera em sua concepção educativa. Trata-se, portanto, de uma questão de método, para maior compreensão de um legado tão importante quanto controverso.

Abarcar todo o léxico gramsciano passível de ser relacionado à educação no conjunto da obra dos “Cadernos do cárcere” mostrou-se, ao longo da pesquisa, mais que uma tarefa grandiosa, uma atividade desafiadora na sua pretensão. Desse modo, o trabalho circunscreveu-se a conceitos e aspectos identificados como fundamentais para a compreensão da edificação do ideário formativo e cultural em Gramsci, sem, contudo, esgotar as possibilidades de intercâmbio com outros termos e expressões utilizadas e influências sentidas por Gramsci ao longo de sua trajetória militante fora e dentro do cárcere.

Nesse sentido, algumas indagações tornaram-se pertinentes a esta investigação e direcionaram este estudo:

- Qual é o léxico utilizado por Gramsci em sua obra carcerária que pode ser relacionado à educação?
- Como esses conceitos se reafirmam ao longo de sua produção?
- Como o ideário educativo gramsciano se relaciona com o léxico encontrado?

Esse trabalho foi construído com o objetivo de obter respostas sobre os conceitos elaborados ou reelaborados por Gramsci na prisão, considerando a hipótese de que alguns foram decisivos para a construção de sua perspectiva pedagógica e para a síntese de seu legado.

As circunstâncias da produção de Gramsci e as edições...

É importante resgatar as circunstâncias da produção carcerária de Antonio Gramsci e o modo como seu trabalho foi publicado na Itália e no Brasil, não apenas para esclarecer a razão da escolha da principal obra de referência, mas também para justificar o objeto desse trabalho.

Gramsci é preso na noite de 8 de novembro de 1926, a despeito de sua imunidade parlamentar. Encaminhado diretamente para a prisão Regina Coeli em Roma, lá permanece menos de um mês e é enviado para o cárcere de Ustica. Em 20 de janeiro de 1927, parte para a prisão San Vittore, em Milão, onde começa a poder receber livros e revistas, mas não pode manter consigo material para escrever, apesar de a solicitação feita, em 27 de março de 1927, ter recebido parecer favorável do juiz instrutor do Tribunal militar de Milão.

Em 11 de março de 1928, é encaminhado a Roma para acompanhar o veredicto de seu processo. O Tribunal Especial condena-o, em 4 de junho, a 20 anos, 4 meses e 5 dias de prisão. Após breve período no cárcere romano Regina Coeli, é enviado, em 19 de julho de 1928, para a Casa Penal especial de Turi, na atual região da Apúlia, província de Bari. Inicialmente, Gramsci necessita dividir a cela com outros 5 detentos; apenas posteriormente, com a intervenção da família, através de carta endereçada à Mussolini pela mãe Peppina Marcias, em 25 de agosto de 1928 – após solicitação de Gramsci ao irmão Carlo –, ele passa para a cela individual. Entretanto, a autorização para escrever é concedida apenas 5 meses depois (FRANCIONI, 2009).

O período que Antonio Gramsci permaneceu encarcerado rendeu-lhe uma variada e rica produção intelectual, realizada sob os maiores contratempos e dificuldades, em condições precárias de saúde e com várias restrições de acesso a materiais e obras de consulta. Obter livros, jornais e periódicos na prisão não era fácil e, evidentemente, quando possível, o seu acesso era limitado, passava pela censura e por burocracia. Como lembra Secco (2004, p. 221), Gramsci “certamente não podia ter à mão os livros dos chefes do Estado Soviético, como Lênin e Stalin”, por exemplo.

A maneira de conseguir os livros na prisão era, principalmente, por intermédio da cunhada Tatiana e do amigo Piero Sraffa, que chegou a fazer uma conta ilimitada na livraria de Milão Sperling para o amigo. A carta de 21 de dezembro de 1926, escrita por Gramsci a Piero Sraffa faz referência a isso:

Caríssimo amigo, recebi a tua carta de 13; não recebi ainda os livros que me anunciou. Eu te agradeço muito cordialmente pela oferta que me fez; já escrevi à Livraria Sperling e fiz um pedido bastante vistoso, seguro de não ser indiscreto, porque conheço toda a sua gentileza (GRAMSCI, 2013, p.22).

Além disso, Gramsci também podia receber livros da biblioteca do cárcere. E desde o princípio, como era de se esperar pelo seu inegável brio intelectual, revela-se um leitor voraz, que procura tirar proveito daquela situação degradante do cárcere para fazer das leituras momentos produtivos, não de mero proveito individual, mas de reflexão para construções coletivas, para repensar ações cotidianas de edificação de uma sociedade mais igualitária e verdadeiramente emancipadora.

Conhecer as obras que Gramsci lia na prisão, as influências teóricas e políticas que recebeu e as condições em que seu imortalizado legado “Cadernos do cárcere” foi desenvolvido é importante para historicizar e compreender melhor sua produção, cuja densidade permite inferências múltiplas, interpretações ímpares, que validam a sua atualidade.

A edição crítica dos Cadernos do Cárcere, organizada por Valentino Gerratana, apresenta a relação dos livros que Gramsci possuía na prisão. Localizam-se, por exemplo, os 63 títulos enviados por Carlo, irmão de Gramsci, a Turi, datados como entregues em 11 de novembro de 1929. Alguns títulos que ilustram a variedade das obras:

1. B. Croce, *Teoria e Storia della Storiografia*;
2. L. Einaudi, *Corso di Scienza delle Finanze*;
3. G. Mortara, *Prospettive Economiche* 1927;
4. Idem id. id. 1928;
5. Rabelais, *Gargantua e Pantagruelle*, 5 vol.;
6. Ognev, *Le Journal de Kostia Riabgev*;
7. Col. Lawrence, *La revolte dans le désert*;
8. E. Lo Gatto, *Storia della letteratura russa*, secondo volume;
9. Petrocchi, *Dizionario della Lingua Italiana*;
10. Broccardi, Gentile ecc. *Goffredo Mamelli e i suoi tempi*;
11. C. Marchesi, *Il letto di Procuste*;
12. Zeromski, *Tutto e nulla*;
13. S. Aleramo, *Amo, dunque sono*;
14. I. Bunin, *Il villaggio*;
15. Delamain, *Pourquoi les oiseaux chantent*;
16. Orlandi, *Il giovanetto filologo*;
17. Dostoievski, *La voce sotterranea*;
18. G. Conrad, [s/n]
19. Lettere di Mad. d'Épinay all'ab. Galiani;
20. L. Tolstoi, *Resurrezione*, 2 vol.;
21. R. Kipling, *Les plus belles histoires du monde*;
22. L. Tolstoi, *La tempesta di neve*;
23. Pirandello, *L'esclusa*;
24. G. Maupassant, *Novelle*, 4 vol. (GRAMSCI, 2007, p.2370).

Na relação das obras, encontram-se 16 livros pedidos por Gramsci para serem enviados por Tatiana, em 13 de março de 1930. Entre eles evidenciam-se: “Almanacco dell', ‘Action Française’ para 1929”; “L'‘Action Française’ et le Vatican. Vol. dos artigos de Maurras e Daudet, Flammarion, 1927” (2007, p.2372). Entretanto, Gerratana observa que

alguns livros foram marcados com tinta ao lado e no verso da terceira página consta outra relação de livros, também com supostos códigos para a cunhada, como descrito:

[...] (o primeiro título é separado dos outros; o segundo, o terceiro, quinto, sexto, sétimo, décimo, décimo primeiro são marcados com um traço de caneta na margem): *Poesia scelte* (di Puskin e Lermontov). Texto russo com realces, introdução e notas de Enrico Damiani, Bologna, Zanichelli, 1925;
Maurice Muret, *Le crépuscule des nations blanches*, Payot, 1925;
Petronio Arbitro, *Satyricon*, trad. Limentani;
Heinrich Mann, *Le Sujet*, Ed. Kra;
Krasnoff, *Dall'aquila imperiale alla bandiera rossa*, Salani;
Mino Maccari, *Il trastullo di Strapaese*, Vallecchi;
G. Prezzolini, *Mi pare...* (ed. Marcipati);
Jack London, *Le memorie di un bevitore*;
Oscar Wilde, *Il fantasma di Canterville e il delitto di Lord Saville*;
Trotsky, *La révolution défigurée*, Rieder;
Trotsky, *Vers le capitalisme ou vers le socialisme?* Librairie du Travail.
(GRAMSCI, 2007, p.2373).

Denota-se o esforço em tentar driblar a censura carcerária para obter obras como as de Trotsky, por exemplo, que certamente eram proibidas na prisão.

Em uma correspondência expedida ao chefe do governo em setembro de 1930, Gramsci questiona a retirada do livro de Mino Maccari, juntamente com o de Oscar Wilde, o de Prezzolini, de H. Mann, o de Petronio Arbitro, de J. London, Krasnoff e Muret (todos dessa lista acima) lembrando o que ele havia dito, 2 anos antes, na ocasião da contestação do confisco também de um livro de Maccari. O chefe do governo afirmava que os livros científicos e clássicos podiam ser lidos, que apenas os “agitadores políticos” eram proibidos e, em uma visita ao cárcere, fez devolverem o livro. Então, Gramsci, mostrando coerência pediu:

[...] segundo uma comunicação do Sig. Diretor do cárcere, também o Ministro da Justiça considera que não se pode ler nem os versos de Mino Maccardi nem os outros livros elencados, me dirijo a V.S. e lhe peço para que me seja concedido poder fazê-lo. Ao mesmo tempo lhe peço para me dar o prazer de me fazerem conceder a leitura do livro de Fülöp Miller, *Il volto del bolscevismo*, com pref. Di Curzio Malaparte publicado pela Libreria d'Italia di Milano e l'*Autobiografia* di Leone Trotzky, publicada pela editora Mondadori.
Obrigada e cumprimentos. (2007, p.2375-2376).

Constam também no aparato crítico 8 títulos entregues a Tatiana em 15 de junho em 1930. Entre eles: “B. Mussolini, *Gli accordi del Laterano*, Discorsi al Parlamento, Libreria del Littorio, Roma” (GRAMSCI, 2007, p.2377). Verifica-se, depois, uma lista de 20 obras solicitadas ao Carlo, em 13 de março de 1931, dentre elas:

“Civiltà Cattolica”, semestre luglio-dicembre 1928, 12 fascicoli
“Nuova Antologia”, annata 1929, completa 24 fascicoli.
Mino Maccari, *Il trastullo di Strapaese*, Vallecchi;
Jack London, *Le memorie di un bevitore*, Ed. “Delta”;
Oscar Wilde, *Il fantasma di Canterville*, Formiggini.
G. Prezzolini, *Mi pare...*, Fiume, Edizioni “Delta”, 1925.
Heinrich, Mann, *L'Empire, Sujet!*, Kra, Parigi (GRAMSCI, 2007, p.2378).

Alguns desses títulos eram os mesmos solicitados um ano antes à cunhada, que foram confiscados na prisão e dos quais Gramsci pediu a liberação em correspondência encaminhada ao chefe do Governo. No aparato crítico, encontram-se também duas listas, uma com 15 títulos e outra com 8, sem menção de procedência. Dentre os títulos, destacam-se:

L. Tolstoi, *Guerra e Pace*, 6 voll, Slavia.
 Henri Beráud, *Mon ami Robespierre*, Plon.
 E. Buonaiuti, *Gesú il Cristo*, Profilo, Formiggini.
 [...]
 G. D'Annunzio, *Per l'Italia degli Italiani*, Milano, Bottega di Poesia, 1923.
 "Annali dell'Italia cattolica" per il 1926, ed. "Vita e Pensiero", Milano, 1926.
 (GRAMSCI, 2007, p.2378-2379).

Gramsci também anotou no verso da contracapa do Caderno 2 algumas obras, sem notação de proveniência, entre elas encontram-se:

[...] Federico Chabod, *Dal "Principe" di Niccolò Machiavelli*, Albrighi-Segati, Milano, L 4,00 [...]
 Luigi Ambrosini, *Cronache del Risorgimento*, "La Cultura" editrice, 25 lire. [...] (...)
 Ludovico Geymonat, *Il problema della conoscenza nel positivismo*, Bocca, L 16.
 [...] L.Russo. *Prolegomeni a Machiavelli*, Le Monnier, L5. (2007, p.2379).

Gerratana aponta a presença de uma lista de 13 títulos no Caderno 8, dentre os quais:

Vincenzo Gioberti [...] a cura di P.A. Menzio (ed. Paravia) 20 lire. [...]
 G.G. Rousseau – *Il Contratto sociale e i discorsi*, com introd. di G. Perticone – Paravia, L, 16,80. [...]
 Alessandro Levi – *Il positivismo* di Carlo Cattaneo- Laterza – L.14.
 Paolo Treves – *La filosofia politica* di T.Campanella – Laterza – L. 8,50.
 Antonio Monti – *L'idea federalistica nel Risorgimento italiano* – Laterza – L. 8,50.
 Adolfo Omodeo – *L'età del Risorgimento italiano* – in- 8°, pp.564 – Messina – Principato, L.40. (GRAMSCI, 2007, p.2395).

A presença dos valores ao lado dos títulos de ambas as listas pode indicar que Gramsci faria uma encomenda na livraria que possuía os créditos ofertados pelo amigo Sraffa.

Além dos livros, Gramsci também solicitava revistas e periódicos para seus estudos. Uma lista datada de outubro de 1931 elucida as obras que interessavam a Gramsci:

1° "La Nuova Italia" Rassegna crit. Mensile. Redattori, E. Codignola, Franc. Ercole, C. Pellegrini, N. Sapegno, Firenze.
 2° "L'Italia che scrive", di A. F. Formiggini.
 3° "Rassegna della Stampa Estera" Roma. Ed. Libreria di Santo.
 4° "Nuova Antologia".
 5° "Gerarchia".
 6° "Critica fascista".
 7° "Riforma sociale", di econ. e scienza delle finanze. Torino.
 8° "La Critica", di B. Croce.
 9° "Civiltà Cattolica".
 10° "Pègaso", di Ugo Ojetti.
 11° "La Cultura", Milano-Roma.

- 12° “Educazione fascista”, dirett. Gentile.
- 13° “Nuova Rivista Storica”. Direttori Barbagallo, Porzio, Luzzatto.
- 14° “Marzocco”. Firenze.
- 15° “Italia Letteraria”. Roma.
- 16° “Das deutsche Buch”, rivista bibliografica.
- 17° “Nimm und Lies!”.
- 18° “Labour Monthly”
- 19° “Manchester Guardian Weekly”
- 20° “Politica” di F. Coppola.
- 21° “Les Nouvelles Littéraires”, ed. Larousse.
- 22° “Nouvelle Revue Française”, Gallimard.
- 23° “Nuovi Studi di Econ., Diritto, Política” Spirito e Volp.
- 24° “La Critique sociale”. Rivista bibliografica dell’etit. Marcel Rivière.
- 25° “Leonardo”, dirett. F. Gentile. Treves.
- 26° “Problemi del lavoro” (2007, p. 2391).

De acordo com Secco (2004), os livros que Gramsci lia na prisão refletiam também um particular movimento editorial da Europa Latina. As obras italianas eram de editoras que se tornaram tradicionais. Os franceses detinham uma hegemonia cultural editorial e mantiveram-na até a Segunda Guerra Mundial. Não por acaso, depois das obras em italiano, o maior número de livros citados por Gramsci nos Cadernos é em francês. Secco chama a atenção para:

Pela “biblioteca gramsciana” do cárcere pode-se constatar esse fato: dois títulos de Bernstein e um só de Kautski e de Turati. E se é verdade que só um título de Bukharin e nenhum de Lênin ou Zinoviev aparecem na lista organizada por Valentino Gerratana no aparato crítico da edição dos Quaderni del Carcere do Instituto Gramsci os motivos são bem conhecidos! Afinal, Zinoviev e Bukharin, aquele mais do que este, tiveram uma circulação impressionante nas editoras e livrarias francesas (2004, p.214).

A obra impressa apresenta uma importância incomensurável, inclusive na constituição de uma cultura política.

Foi a existência de um número crescente de gráficas e editoras e a possibilidade igualmente crescente de que os socialistas, comunistas e anarquistas tivessem acesso tanto à edição quanto ao consumo de livros e jornais, que fizeram do marxismo uma “força material” potencial, para usar uma expressão do próprio Marx. Os livros, as editoras, tipografias e os jornais tornam-se, a um só tempo, infraestrutura e superestrutura: as ideias só existem para o livro e este para aquelas, interagindo e se determinando reciprocamente. Daí a importância de se conhecer os formatos das brochuras, panfletos e livros. As tiragens, as traduções, o número e especialmente o local das edições. É essa materialidade sensível do livro (e, em certa medida do jornal) que confere à teoria a possibilidade de fazer a práxis (SECCO, 2004, p.211).

Inúmeros são os pensadores citados por Gramsci ao longo de sua obra. Entre autores, personagens históricos, companheiros, opositores, interlocutores e referências de diversas ordens, entretanto, é importante lembrar que Gramsci teve necessidade de fazer uso de linguagem cifrada por conta da censura carcerária, ou seja, muitas referências não foram realizadas do modo como seriam se ele estivesse escrevendo livremente. Por exemplo, 9

menções que constam de “Bronstein” referem-se a Trotski e as 2 a “Bessarione” reportam a Stalin nos Cadernos (FRANCIONI, 2009; SECCO, 2009; GERRATANA, 2007). Dessa forma, compreende-se porque, por exemplo, só encontramos citações nominais a “Lenin” apenas 2 vezes ao longo dos 29 Cadernos, mesmo Gramsci tendo se referido a Lenin em muitas outras passagens³, como também aponta Valentino Gerratana no aparato crítico (2007, p.3213; 3347).

A influência de Marx nas proposições gramscianas é notável. Ao longo dos “Cadernos do cárcere” é frequente o seu diálogo com o revolucionário socialista alemão. Gramsci menciona nominalmente as seguintes obras de Marx: “Prefácio à crítica da economia política” (1859), “Teses sobre Feuerbach”, “Sagrada família”, “Crítica do programa de Gotha”, “18 Brumário”, “A guerra civil na França”, “Questão oriental”, “Manifesto comunista”, “O Capital”, “Revolução e contrarrevolução na Alemanha”, “Contribuição à crítica da filosofia do direito” e “Miséria da filosofia”.

Como pontua Secco: “Gramsci apanha as determinações mais gerais da teoria das classes sociais e do Estado em Marx e Lênin para concretizá-las em fenômenos novos, incorporando novas situações e construindo novos conceitos” (2006, p.66).

De acordo com Francioni (2009), Gramsci inicia sua escrita em 8 de fevereiro de 1929. Os “Cadernos do cárcere” foram escritos entre fevereiro de 1929 até a metade de 1935. De 1929 até o fim de novembro de 1933 na Casa penal especial de Turi e, posteriormente, em um quarto da Clínica Cusumano em Fórmias, atual região do Lácio, província de Latina.

Quando finalmente obteve autorização para escrever, “exatamente dois anos e três meses depois de preso (8 de novembro de 1926)” (GERRATANA, 2007, p.XV), recebeu cadernos escolares timbrados na cela, limitando-se o seu uso concomitante.

Gramsci escreveu ao todo 33 cadernos, sendo que 4 cadernos com exercícios de tradução (identificados pelas 4 primeiras letras do alfabeto) permanecem ainda desconhecidos do grande público. A sua produção não foi desenvolvida de modo linear ao longo do tempo; muitos cadernos sofreram interrupções por um considerável período, como é o caso do Caderno 10, redigido praticamente entre abril de 1932 a maio de 1933, porém retomado para algumas anotações em 1935. Do mesmo modo, algumas passagens de cadernos distintos foram realizadas concomitantemente.

Os 29 cadernos foram publicados, primeiramente, de modo segregado em diferentes livros editados por temas, entre 1948 e 1951, sob a organização de Palmiro Togliatti, sem,

---

³ Localizam-se 15 menções ao revolucionário russo nomeadas como Ilici ou Vilici.

contudo, conter todo o conteúdo referente a cada assunto presente nos manuscritos da prisão, limitando-se a apreensão dos conceitos e corroborando com interpretações imprecisas. É por conta dessa primeira “edição temática” e, principalmente, pela tradução realizada no Brasil não apresentar o esclarecimento introdutório de que aqueles escritos tratavam-se de excertos da produção carcerária de Gramsci, que é comum aos estudiosos iniciantes do autor pensar que ele escreveu livros.

Posteriormente, em 1975, sob a coordenação de Valentino Gerratana, nasce a “edição crítica dos Cadernos do cárcere”, de maneira que os 29 cadernos são publicados na íntegra, sem omissões de notas, em 3 volumes, além de um quarto volume compreender um “aparato crítico” para auxiliar o leitor no estudo do material. Neste volume, Valentino Gerratana também descreve como estavam dispostos os manuscritos originais de Gramsci, detalhando, inclusive, os cadernos que foram preenchidos até o final e os que ficaram inacabados.

A “edição crítica” possibilita um grande avanço nos estudos sobre o autor, por permitir contato com o conjunto dos escritos do cárcere; entretanto, não apresenta a publicação dos 4 cadernos de tradução. A datação dos cadernos nessa obra é aproximada de acordo com as anotações realizadas no cárcere e com o que foi possível detectar na época.

Os estudos sobre a produção carcerária de Gramsci prosseguem a mais de meio século; desse modo, avanços investigativos realizados pelo filólogo Gianni Francioni contrariam a periodização de alguns cadernos da edição dirigida por Gerratana. Uma grande pesquisa vem sendo realizada, há duas décadas, pela *Fondazione Istituto Gramsci* com o apoio do governo italiano, para a publicação de uma “edição nacional” de todos os escritos gramscianos, tanto carcerários quanto anteriores a prisão.

O projeto de produção nacional de toda obra de Gramsci foi estabelecido pelo Ministério dos Bens Culturais e Ambientais da Itália, em Decreto de 20 de dezembro de 1996. Além disso, foi criada uma comissão científica para editar e supervisionar esse empreendimento, e todos os escritos foram planejados para sair em vinte e cinco volumes que contarão com aparato crítico e comentários (FONDAZIONE ISTITUTO GRAMSCI).

Encabeçada por Gianni Francioni essa edição ainda não está disponível para o público, pois não foi finalizada, embora a publicação, realizada pelo Instituto da Enciclopédia Italiana, tenha sido iniciada pelos cadernos de tradução, em 2007, seguida das cartas publicadas em dois volumes, respectivamente em 2009 e 2011.

A organização da “edição nacional” será dividida por seções compreendidas em: *Scritti 1910-1926*, em que serão publicados todos os escritos jornalísticos e políticos em ordem

cronológica, em 7 volumes; *Quaderni del carcere 1929-1935* e o *Epistolario 1906-1937*, com todas as cartas de Gramsci e de seus correspondentes.

Esse amplo trabalho de “edição nacional”, ainda em produção, não se constitui na derradeira iniciativa de publicação existente da obra do cárcere. Lançou-se recentemente na Itália, em 2009, uma “Edição especial anastática dos Cadernos do Cárcere”, publicada pelo grupo editorial *L’Unione Sarda* (onde Gramsci iniciou suas primeiras experiências jornalísticas), em parceria com a *Biblioteca Treccani* e a *Fondazione Istituto Gramsci*, detentora dos direitos e das obras de Gramsci. Tratam-se de 18 volumes contendo a reprodução fotográfica de todos os manuscritos do cárcere, incluindo os cadernos de tradução.

Liguori (2012) destaca que a importância da edição anastática está em colocar o leitor em contato direto com a produção carcerária de Gramsci no modo como ela foi tecida pelo autor, sem intervenções dos editores, como ocorreu nas outras publicações, relembrando, por exemplo, que a numeração dos parágrafos dos *Quaderni del carcere* da edição crítica foi realizada por Gerratana e não por Gramsci.

Giuseppe Vacca (2009), presidente da *Fondazione Istituto Gramsci*, esclarece que, embora a edição nacional preveja uma publicação anastática dos cadernos, a ideia de publicar uma edição anastática para bancas de jornal, com intuito divulgativo, foi do presidente da *Fondazione Giuseppe Siotto*, o professor Aldo Accardo. Entretanto, essa publicação não poderia ser feita de qualquer modo, a publicização da produção de Gramsci na sua grafia original merecia um trabalho filológico e por isso foi coordenada por Gianni Francioni, que há 30 anos pesquisa para reconstruir a maneira como Gramsci trabalhava no cárcere e para estabelecer a datação mais precisa possível dos manuscritos, com a colaboração de Giuseppe Cospito e Fabio Frosini.

De acordo com a pesquisa de Gianni Francioni (2009), do início de sua produção, em 1929 até os primeiros meses de 1932, Gramsci dedica-se aos exercícios de tradução e à escrita de diferentes assuntos, que viriam depois a compor os chamados “cadernos miscelâneos”, assim nomeados por incluírem diferentes temáticas. De abril de 1932 em diante dedica-se à escrita dos “cadernos especiais”, porém sem abandonar a escrita de notas miscelâneas. Esses cadernos são intitulados como “especiais” pelo próprio Gramsci, por apresentarem um caráter monográfico. Neles, o autor retoma trechos escritos anteriormente, transcrevendo-os nos correspondentes cadernos especiais, alguns com variações de uma ou outra palavra e às vezes com um pouco mais de alterações na redação. Entretanto, nem todos os excertos foram retomados por Gramsci, por isso sua produção carcerária é dividida em textos A, B e C. Os textos que foram escritos inicialmente em um caderno e depois reescritos passaram a ser

conhecidos como textos A, já a sua redação final denominada de texto C. Os escritos redigidos uma única vez foram intitulados textos B. Como destaca Gerratana:

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).

A respeito do caráter dos cadernos, além dos “especiais”, monográficos e dos inteiramente “miscelâneos”, pode-se encontrar cadernos que apresentam as notas miscelâneas, mas também dispõem de parágrafos monográficos; são o caso das “Notas de filosofia”, dos Cadernos 4, 7 e 8; o escrito sobre o “Canto décimo do inferno”, do Caderno 4, e os do “*Risorgimento italiano*”, do Caderno 9.

Pelo próprio caráter da produção e circunstâncias em que foram desenvolvidos, é difícil precisar a cronologia exata dos escritos carcerários. Gramsci não datava o que escrevia, “a sua tentativa nesse sentido, iniciada em 1932, é rapidamente abandonada” (FRANCIONI, 2009, p.24). São ínfimas as referências temporais explícitas e, além disso, ele trabalhava em mais de um caderno ao mesmo tempo e ainda realizava uma bipartição para ampliar as possibilidades de trabalho. Gramsci podia manter na cela 4 livros por vez, número análogo ao atribuído aos cadernos. Entretanto, felizmente, são encontrados vários elementos indiretos que contribuem para o estabelecimento das datas de cada manuscrito, como, por exemplo: carimbos da prisão, timbre de fabricação dos cadernos (as chamadas *marca bollo* podem ter a periodização identificada graças à legislação que impunha determinada marcação em determinada época), indicações de origem, assinatura do diretor da prisão e maneira como cada página era marcada no momento de recebimento do caderno para posterior liberação ao autor sardo.

A publicação integral da obra na ordem cronológica real que Gramsci escreveu seria praticamente impossível, porque requereria colocar um pedaço de um caderno com um pedaço de outro, conforme a possibilidade de delimitar a datação de trechos específicos. A “edição crítica” manteve a ordenação dos cadernos no modo como eles estavam ao fim da produção de Gramsci. Já a “edição anastática” não renumera os 29 cadernos, mas mantém a ordem dos mesmos, disposta nos 18 volumes, conforme as datas em que Gramsci começou o trabalho neles, publicando-os integralmente com as devidas anotações. Portanto, seria a edição atualmente publicada mais adequada a sanar as dúvidas a respeito de como os cadernos foram redigidos por Gramsci. Por esse motivo, utilizei neste trabalho a obra: GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere. Edizioni anastatica dei manoscritti*. A cura di Gianni Francioni. 18 vol.

Cagliari: L'Unione Sarda, 2009, para determinar as datações dos cadernos.

A partir desse árduo trabalho filológico sobre os manuscritos originais, orquestrado por Francioni, realizou-se uma divisão dos escritos em: Cadernos de Turi (1 ao 17 e A e D) e Cadernos de Fórmias (18 ao 29, embora os cadernos 10, 14, 16 e 17, iniciados em Turi tenham sido finalizados no cárcere de Fórmias), além de uma melhor precisão da cronologia dos cadernos:

Tabela 1- Datação dos “Cadernos do cárcere”

(continua)

Caderno	Ano	Característica do Caderno
1	Jan-Fev/1929 a Mai/1930	Miscelânea
A	Jan-Fev a Mar/1929	“Die Literarische Welt” (traduções); Tradução de J. e W. Grimm, “Fünfzig Kinder – und Hausmärchen”, I
B	Abr/1929 a Nov/1931	Tradução de J. e W. Grimm, “Fünfzig Kinder – und Hausmärchen” II; <i>Le famiglie linguistiche del mondo</i> de F.N. Finck, I (traduções)
2	Fev/1929 a Jan/1933	Miscelânea I
C	Jan-Fev/1929 aos primeiros meses de 1930	Exercícios de língua inglesa; Continuação de F.N. Finck, II <i>I ceppi linguistici del mondo</i> ; Conversações de Goethe com Eckermann; Exercícios de língua inglesa sobre a poesia de Goethe (traduções)
3	Mai a Out/1930	Miscelânea
4	Abr-Mai/1930 a Ago-Set/1932	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo – primeira série; O Canto décimo do Inferno
5	Out/1930 ao início de 1932	Miscelânea
6	Nov/1930 a Jan/1932	Miscelânea
7	Mai/1930 a Dez/1931	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo – segunda série; Tradução de K. Marx, “Lohnarbeit und Kapital. Zur Judenfrage und andere Schriften aus der Frühzeit”
8	Set-Out/1930 a Mai/1932	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo – terceira série

(conclusão)

Caderno	Ano	Característica do Caderno
D	Jan/1932	Tradução de J. e W. Grimm, “Rumpelstilzchen”
9	Jan-Fev/1929 a Nov/1932	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano; Antologia russa di R. G. e A. Polledro (traduções)
10	Abr/1932 a Jun/1935	A Filosofia de Benedetto Croce
11	Jun-Jul a Dez/1932	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura
12	Abr a Mai/1932	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália
13	Mai/1932 a Nov/1933	Notas sobre a política de Maquiavel
14	Dez/1932 a Mar/1935	Miscelânea
15	Fev a Set/1933	Miscelânea
16	Jun-Jul/1932 a Jun-Jul/1934	Argumentos de cultura 1º
17	Set/1933 a Jun/1935	Miscelânea
18	Jul/1934	Nicolau Maquiavel II
19	Jul-Ago/1934 a Fev/1935	Ressurgimento italiano
20	Jul-Ago/1934 ao início de 1935	Ação Católica – Católicos integrais, jesuítas, modernistas
21	Jul-Ago a Dez/1934	Problemas da cultura nacional italiana. 1º Literatura popular
22	Jul-Ago a Dez/1934	Americanismo e fordismo
23	Jul-Ago a Set-Nov/1934	Crítica literária
24	Jul-Ago a Dez/1934	Jornalismo
25	Jul-Ago a Dez/1934	As margens da história. História dos grupos sociais subalternos
26	Jul-Ago/1934 ao início de 1935	Argumentos de cultura 2º
27	Jan a Mar/1935	Observações sobre folclore
28	Mar/1935	Lorianismo
29	Abr/1935	Notas para a introdução ao estudo da gramática

Fonte: GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere. Edizioni anastatica dei manoscritti*. A cura di Gianni Francioni. 18 vol. Cagliari: L'Unione Sarda, 20009.

A edição brasileira dos “Cadernos do cárcere”, publicada pela Civilização Brasileira entre 1999 e 2002⁴, sob a edição de Carlos Nelson Coutinho e coedição de Luís Sérgio Henriques⁵ e Marco Aurélio Nogueira, não é uma tradução da edição crítica italiana, é uma edição que, na verdade, mistura elementos da edição crítica e da primeira edição temática publicada na Itália e também traduzida no Brasil. Portanto, a edição brasileira mantém uma organização de temas, publica os textos B, ou seja, aqueles de redação única e os C, os de segunda escritura, dos cadernos especiais, e integra na temática excertos dos cadernos de miscelâneas, entretanto, não contém os textos A, ou seja, os excertos de primeira escritura do Gramsci.

O problema dessa edição é que os Cadernos de 1 a 9 e também 14, 15 e 17 encontram-se espalhados nas 6 edições e com conteúdo parcial. Além disso, falta um aparato filológico, como o apresentado na edição crítica, que auxilie a leitura e interpretação da obra. Todavia, é preciso destacar que essa organização não foi fortuita, foi uma escolha realizada na época para viabilizar a publicação e ela tem a sua importância, principalmente no aproximar os leitores iniciantes brasileiros da obra de Antonio Gramsci –, uma vez que uma primeira aproximação com a edição crítica é muito difícil –, mas ela restringe maiores aprofundamentos, de modo que se torna indispensável recorrer-se à edição crítica italiana, pois ela ainda é, no momento, a edição dos 29 cadernos mais completa e didática, tendo em vista que a leitura integral dos manuscritos fotografados na edição anastática dificulta o ritmo do trabalho, até porque exige a retomada de explicações em notas introdutórias.

O léxico e a construção dos capítulos

O levantamento quantitativo dos termos e expressões utilizadas por Gramsci nos “Cadernos do cárcere” foi realizado a partir da edição crítica do Instituto Gramsci, editada por Valentino Gerratana na versão eletrônica da *International Gramsci Society*.

---

⁴ GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 6 vols. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luís Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999-2002.

⁵ Em apresentação proferida no prédio das Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, no dia 17 de novembro de 2015, na ocasião do “Colóquio Gramsci: a centralidade da política” (proferido nos dias 17 e 18 de novembro), Luís Sérgio Henriques afirmou que, a seu ver, o maior problema da edição brasileira dos “Cadernos do cárcere” foi a segregação e parcialidade do Caderno 15, o caderno da revolução.

O léxico foi construído a partir da identificação dos conceitos e formulações elaborados por Gramsci, designados ao longo de sua obra com “palavras” e “expressões”. Cada conceito identificado e selecionado compôs uma categoria de análise.

Com base na leitura dos “Cadernos do cárcere” e nos estudos realizados sobre a produção gramsciana, elencou-se um rol de palavras e expressões que compunham o vocabulário do autor para verificar o quanto elas de fato apareciam na obra. Com essas palavras transportadas para o Excel, construiu-se uma “tabela dinâmica” para confirmar as palavras que mais apareciam nos 29 cadernos.

Alguns verbetes poderiam ser procurados pelo nome estrito, por exemplo, “Croce”, “filosofia”. Entretanto, o resultado total encontrado de alguns variava de acordo com o modo como a busca era feita, por exemplo, somente a palavra “cultura” é mencionada 906 vezes nos cadernos, mas “cultural” apresenta inúmeras outras menções que se referem ao mesmo verbete.

Em alguns momentos, a ampliação da busca para todas as variações utilizadas do termo pelo autor foi relevante, como, por exemplo, “escola única”, “escola unitária”, “reforma intelectual e moral”, “reforma moral e intelectual”. Da mesma forma, a variação de plural, por exemplo, foi fundamental para que as palavras que se reportavam diretamente à educação fossem consideradas não apenas na contagem final, mas na análise de cada passagem. Entretanto, não pareceu significativo ampliar a busca para todas as variações de alguns termos, como por exemplo, “política”, estendendo para “político” e “políticos”.

Dentre todos os termos encontrados, os mais mencionados por Gramsci ao longo de sua obra foram:

Tabela 2 - Termos mais citados por Antonio Gramsci nos “Cadernos do cárcere”

Palavras usadas nos “Cadernos do Cárcere”	Total de citações feitas nos 29 Cadernos
Política	2054
Intelectual	1724
História	1557
Cultura	1540
Filosofia	1352
Croce	1034
Estado	1199

Fonte: GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. Edizione critica di Valetino Gerratana. Edizione elettronica a cura dell'International Gramsci Society, v.1.0 [s.d].

Essas formulações permearam a construção dessa pesquisa. Entretanto, não seria possível tratar desses amplos conceitos sem abordar outros intrinsecamente relacionados. Por essa razão, palavras e expressões expostas a seguir na descrição dos capítulos, mesmo não obtendo um número tão alto de citações quanto as da tabela acima, foram essenciais ao desenvolvimento do trabalho⁶.

Após a finalização do levantamento do léxico, foram produzidas tabelas individuais dos verbetes identificados como pilares deste estudo: “fascismo”, “senso comum”, “bom senso”, “filosofia da práxis”, “ideologia”, “hegemonia”, “subalternos” (com as variações de denominação encontradas), “cultura”, “educação”, “escola”, “escola única”, “escola unitária”, “instrução” e “pedagogia”.

Essas tabelas localizam todas as citações que Gramsci fez do termo ou expressão em questão, delimitando o caderno em que apareceu, o parágrafo, a página e quantas vezes foi citada na mesma página⁷.

A contextualização do pensamento de Gramsci, o resgate do diálogo crítico que estabelece com o ambiente político-cultural italiano e europeu, com o fascismo e o movimento comunista internacional constituem requisitos de método para a apreensão do movimento de sua reflexão, do processo de construção do que se denomina “léxico gramsciano”. Por esse motivo, a interlocução gramsciana com outros autores⁸, como Marx, Lenin, Bukharin, Croce, Sorel, Maquiavel, Labriola, Trotsky e Gentile é reportada ao longo do trabalho.

Inicialmente, era necessário explicar a conjuntura vivida por Gramsci para situar a sua obra, tornando fundamental debruçar-se sobre o fascismo para compreender as mudanças que estavam acontecendo e como elas se relacionavam ao maior poder que a Igreja católica estava adquirindo. Aspecto importante para dimensionar a influência da religião na educação da época é o advento da reforma educacional proferida por Giovanni Gentile, cuja análise contextualiza a crítica que Gramsci dirigia ao caráter sectário da escola. Além disso, a atenção ao fascismo mostra-se relevante para entender a concepção de revolução desenvolvida por Gramsci e como ela impactará a sua acepção educativa e cultural. Desse modo, os seguintes verbetes são privilegiados na construção do primeiro capítulo:

---

⁶ Os demais termos identificados no levantamento quantitativo encontram-se no apêndice A.

⁷ Todas as tabelas descritas encontram-se entre os apêndices C e O.

⁸ Também foi realizado um levantamento quantitativo das pessoas mais citadas por Gramsci ao longo dos “Cadernos do cárcere” e pode ser verificado no apêndice B.

Tabela 3 -Verbetes explorados na construção do capítulo 1 “O fascismo, a igreja e a educação”

Palavras usadas nos “Cadernos do Cárcere”	Total de citações nos 29 Cadernos
Religião	460
Igreja	416
Concordata	89
Católica	538
Vaticano	104
Fascismo	32
Gentile	150
Transformismo	24
Revolução passiva	41
Revolução-restauração	16
Revolução permanente	15

Fonte: GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. Edizione critica di Valetino Gerratana. Edizione elettronica a cura dell International Gramsci Society, v.1.0 [s.d].

Após essa contextualização, era importante compreender o movimento da reflexão de Gramsci, como apreendia a realidade a partir das noções construídas e dos sentidos atribuídos a ela e como determinavam uma prática específica. Para isso, mostra-se essencial a atenção destinada aos seguintes conceitos na elaboração do segundo capítulo:

Tabela 4- Verbetes explorados no capítulo 2 “Senso comum, filosofia e ideologia na constituição de conhecimento, consciência e prática política”

(continua)

Palavras usadas nos “Cadernos do Cárcere”	Total de citações feitas nos 29 Cadernos
Senso comum	233
Bom senso	47
Folclore	99
Ideologia	231
Filosofia da práxis	414
Vontade coletiva	58
Catarse	9
Reforma intelectual e moral	35
Relações de força	26
Estrutura	327

(conclusão)

Palavras usadas nos “Cadernos do cárcere”	Total de citações feitas nos 29 Cadernos
Superestrutura	50
Imanência	41
Mercado determinado	19
Bloco histórico	18

Fonte: GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. Edizione critica di Valetino Gerratana. Edizione elettronica a cura dell'International Gramsci Society, v.1.0 [s.d].

Era preciso compreender o que Gramsci entendia por senso comum, bom senso e qual a relação estabelecida com o folclore e a filosofia. Considerando que todos esses aspectos são produções históricas, não podiam deixar de ser construídos por determinadas concepções e ideais, por isso, é indispensável entender a concepção de ideologia em Gramsci e a sua determinação na constituição do conhecimento, da verdade e, portanto, das ações práticas.

Nesse contexto, a formulação de filosofia da práxis configura-se como fundamental, enquanto concepção teórica e prática deflagradora das contradições históricas e sua relação com a dinâmica social. Mostra-se essencial para a crítica da concepção de mundo dominante, materializada enquanto senso comum. Desse modo, legitima a importância da formação e da cultura no advento de ampla disseminação social de uma concepção de mundo tradutora das necessidades das classes subalternas, capaz de viabilizar a construção de uma vontade coletiva em prol de modificações políticas e práticas.

Após a abordagem da ideologia em Gramsci, com toda a extensão que a conceituação implica, ou seja, abarcando as formulações de senso comum, bom senso, folclore e filosofia, resta compreender o desenvolvimento da noção que define o processo pelo qual determinada ideologia torna-se majoritária na sociedade e as implicações que esta tece na configuração do Estado; isto é, é imprescindível dedicar-se ao conceito de hegemonia. Dessa maneira, o capítulo 3 versa sobre a gênese da formulação de hegemonia em Gramsci, bem como procura dar conta do aprofundamento que o termo adquire ao longo de sua produção carcerária, destacando a relação estabelecida com o alargamento do conceito de Estado, as estratégias de luta mais compatíveis com a configuração social (guerra de movimento em sociedades orientais e guerra de posição em sociedades ocidentais), enfatizando, mais uma vez, a importância da questão formativa no processo de construção hegemônica e, portanto, o papel dos intelectuais e do partido político enquanto agentes teórico-práticos desse processo. Assim sendo, o cerne do capítulo 3 constitui-se na exposição da intrínseca relação entre hegemonia e educação, expressando a tradutibilidade, isto é, a necessária congruência teórica e prática ao

contexto histórico para o avanço estratégico na edificação da transformação social. Para tanto, destacam-se os seguintes conceitos:

Tabela 5- Verbetes explorados no capítulo 3 “Hegemonia, intelectuais e partido: teoria e prática para a mudança política”

Palavras usadas nos “Cadernos do Cárcere”	Total de citações feitas nos 29 Cadernos
Hegemonia	287
Intelectual	1724
Estado	1199
Sociedade civil	138
Sociedade política	44
Partido	688
Ocidente	45
Oriente	51
Guerra de posição	36
Guerra de movimento	20
Estrutura	327
Superestrutura	50
Linguagem	254
Tradutibilidade	16
Catarse	9

Fonte: GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. Edizione critica di Valetino Gerratana. Edizione elettronica a cura dell'International Gramsci Society, v.1.0 [s.d].

A aspiração gramsciana de um plano estratégico de construção de uma nova hegemonia requer também o detalhamento do sujeito destinatário desse projeto. Por isso, o capítulo 4 ocupa-se, fundamentalmente, do conceito de “subalternos”, apresentando sua origem e a renovação e ampliação do termo atribuída por Gramsci, evidenciando seu caráter múltiplo e enfatizando a relevância de um estudo da história dos grupos subalternos para a edificação estratégica política de superação dessa condição. Além disso, aborda a relação dos grupos sociais subalternos com a configuração do Estado, com a legitimação da hegemonia, com o americanismo e fordismo, a religião, a construção da opinião pública e com os intelectuais. Denunciando o que seria chamado por Gramsci de lorianismo, ratifica-se o nexo indispensável entre os intelectuais e os simples para o advento real de uma reforma intelectual e moral, através do enriquecimento cultural e formativo, pensado como factível graças à

concepção de homem enquanto sujeito historicamente determinado. Nesse sentido, sublinha-se o papel da cultura no processo revolucionário. Para a viabilização dessa abordagem as seguintes formulações são mobilizadas:

Tabela 6- Verbetes explorados no capítulo 4 “Os subalternos e a cultura no processo de estratégia política de emancipação”

Palavras usadas nos “Cadernos do Cárcere”	Total de citações feitas nos 29 Cadernos
Subalternos (subalternos 25; subalterno 22; classe subalterna 4; classes subalternas 53; grupo subalterno 3; grupos subalternos 20; grupo social subalterno 1; grupos sociais subalternos 9; subalterna 18; subalternas 6; subalternidade 1)	162
Lorianismo	44
Religião	460
Americanismo e fordismo	19
Opinião pública	41
Direção consciente	11
Homem	246
Personalidade humana	7
Molecular	25
Forma e conteúdo	6
Jornalismo	65
Vontade coletiva	58
Reforma intelectual e moral	35
Consciência	276
Folclore	99
Cultura	1540

Fonte: GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. Edizione critica di Valetino Gerratana. Edizione elettronica a cura dell'International Gramsci Society, v.1.0 [s.d].

A participação efetiva dos subalternos no processo revolucionário exigiria um amplo investimento cultural e educativo, uma verdadeira reforma intelectual e moral, para a construção da hegemonia capaz de superar a subalternidade. Por essa razão, Gramsci

preocupa-se com a educação das massas, pensada como um instrumento político de ação social. O capítulo 5 versa especificamente sobre a concepção pedagógica gramsciana, evidenciando o trabalho enquanto princípio educativo, as suas considerações a respeito da organização escolar, a proposta de escola única, a importância da universalização do ensino e, portanto, a defesa da escola pública, além de sublinhar o papel indispensável do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, são examinados os seguintes termos relacionados diretamente à educação:

Tabela 7- Citações que remetem diretamente à educação, referenciadas nos “Cadernos do Cárcere”

Palavras usadas para referenciar diretamente “Educação”	Total de citações feitas ao longo dos 29 Cadernos	Total de referências ao assunto
Escola / Escolas	290 / 169	1040
Universidade	242	
Educação	151	
Instrução	54	
Escola unitária	28	
Pedagogia	25	
Escola única	10	
Professor	71	

Fonte: GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. Edizione critica di Valetino Gerratana. Edizione elettronica a cura dell'International Gramsci Society, v.1.0 [s.d].

Além destas, outras formulações mostram-se fundamentais na abordagem pedagógica:

Tabela 8- Outros verbetes explorados no capítulo 5 “O lugar da educação na edificação de uma hegemonia revolucionária”

(continua)

Palavras usadas nos “Cadernos do Cárcere”	Total de citações feitas nos 29 Cadernos
Espontaneidade	39
Disciplina	104
Conformismo	41
Trabalho	635
Trabalho manual	13
Trabalho intelectual	13

(conclusão)

Palavras usadas nos “Cadernos do cárcere”	Total de citações feitas nos 29 Cadernos
Industrialismo	33
Coerção	64
Direção consciente	11
Esforço	69
Dogmatismo	19

Fonte: GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. Edizione critica di Valetino Gerratana. Edizione elettronica a cura dell'International Gramsci Society, v.1.0 [s.d].

Pelo caráter indissociável entre processo formativo e construção hegemônica, os preceitos pedagógicos delineados por Gramsci só poderiam ser compatíveis com a grandiosa tarefa posta à educação: a criação do homem novo, motor de uma nova revolução.

Espera-se, com este trabalho, contribuir para ampliar a compreensão a respeito da inter-relação do léxico gramsciano com a posição que a educação ocupa no pensamento do autor.

1 O FASCISMO, A IGREJA E A EDUCAÇÃO

1.1 Fascismo como revolução passiva

Ao longo dos “Cadernos do cárcere”, o termo “fascismo” é citado 32 vezes⁹ por Gramsci. Contudo, a pertinência de voltar-se à análise do autor sobre o tema não se deve propriamente ao número de referências diretas no texto, e sim à importância que o assunto adquire no desenvolvimento do pensamento do autor. Para ele, era preciso entender aquele movimento político e o momento histórico que o desencadeou para traçar elementos que permitissem pensar o presente e redesenhar o futuro.

Não é objetivo do texto realizar a análise que o fascismo exige para ser compreendido em profundidade, mas apenas elencar alguns elementos que possam ser úteis para situar a leitura e a crítica de Gramsci sobre o fascismo e indicar a relevância dos conceitos ali tratados para o desenvolvimento de seu pensamento, principalmente no que se refere às conceituações de hegemonia e educação.

O fascismo é um movimento complexo, que não está restrito à realidade italiana, mas relacionado à revolução de 1917 e aos acontecimentos políticos da época. Gramsci, no cárcere, avalia a sua complexidade entendendo que representa muito mais que um determinado partido no poder. Compreende que o cenário histórico, político e econômico não apenas italiano, mas internacional, apresentava novas relações portadoras de contradições e arranjos que culminaram no fascismo italiano. Entretanto, tal como afirma Palmiro Togliatti na obra *A proposito del fascismo*, Gramsci também não aceitava a ideia de que, inevitavelmente, o capitalismo, a um certo ponto de seu desenvolvimento, culminaria no fascismo (TOGLIATTI, 1952, p.3).

O fascismo era uma forma específica de reação e é preciso compreender as suas peculiaridades para entender como emerge naquele contexto histórico, social e político. Se não esteve restrito historicamente à Itália, nasceu e manifestou-se ali como em nenhum outro lugar. Conforme Togliatti:

---

⁹ O “Apêndice C - Citações do verbete Fascismo” ilustra o emprego que o termo teve dentro da obra do cárcere, detalhando os Cadernos em que apareceu, os parágrafos, as páginas e quantas vezes foi citado em cada página.

[...] o fascismo é o sistema de reação integral mais consequente que já existiu até agora nos países onde o capitalismo atingiu um certo grau de desenvolvimento. [...] em nenhum outro país se viu suprimir assim radicalmente como na Itália a possibilidade das massas de criar organizações autônomas, sob qualquer forma. Em nenhum outro país a luta pela destruição das liberdades democráticas formais foi conduzida de maneira tão consequente e com tanta eficácia (1952, p.9).

Togliatti não está referindo-se a torturas, assassinatos em massa, atos terroristas e desumanos que aconteceram inclusive em outros governos, como o nazista, por exemplo, marcadamente mais pavoroso neste ponto, mas à destruição sistemática de qualquer possibilidade de organização autônoma das massas. E, nesse quesito, o fascismo italiano agiu habilmente como nenhum outro sistema em nenhum outro lugar.

Convém remontar ao contexto histórico italiano da época. A Itália já não estava entre os países subdesenvolvidos e passava a compor o rol de grandes países industriais, encontrando-se entre as seis maiores potências europeias. Mas os problemas de desenvolvimento não foram resolvidos com o advento industrial; de modo geral, o país ainda era predominantemente agrícola, existindo grande desigualdade entre norte e sul (GENTILE; FELICE, 1988). Nos anos que imediatamente antecederam a guerra, a burguesia conseguiu corromper uma fração da classe proletária que se sentia privilegiada diante da grande massa de camponeses pobres. Após a guerra, as contradições inerentes ao capitalismo se manifestaram de modo mais violento; as condições que permitiam a ascensão de novas camadas operárias deixaram de existir.

A população atribuía à inabilidade do governo liberal na condução do país o abismo que existia entre desenvolvimento e atraso, e havia mobilizações por um “Estado novo” (GENTILE; FELICE, 1988). A pressão popular intensifica-se obrigando uma reação mais rápida na Itália do que em outros lugares da Europa, onde “a burguesia era mais rica e mais forte, podia pagar o luxo de manobrar mais livremente” (TOGLIATTI, 1952, p.10). O fascismo pretendia promover, na esfera econômica, uma rápida estabilização com diminuição dos salários, taxaço dos produtores, exploração dos consumidores. Todas essas providências não teriam sido possíveis sem uma modificação reacionária na política e em todas as esferas da vida dos italianos (TOGLIATTI, 1952).

É inegável que o fascismo adquire base popular. Não é um movimento que se constrói sem esse apelo. Mesmo com toda a repressão de que posteriormente faz uso, é pautado, principalmente, sobre a ampliação da esfera pública do Estado. Desse ponto, pode ser considerado, inclusive, mais democrático que o regime anterior, e Gramsci reconhecia isso.

Silvio Longhi afirma em um artigo intitulado *I motivi del Gran Consiglio del Fascismo*, publicado na revista *Gerarchia* em 1929: “o estado fascista se afirma: não apenas como um estado de autoridade, mas também como um estado popular, o único tipo de estado verdadeiramente popular que o mundo moderno criou até agora” (1929, p. 118).

O totalitarismo fascista não anulou as instituições e associações da sociedade civil que abarcavam a população, mas fez-se presente nelas, organizando-as de outro modo. O regime objetivava (e desempenhou muito bem esse papel) aproximar-se das massas, fazendo-se presente social, econômica e espiritualmente, através das mais distintas instituições sociais.

É preciso também examinar cuidadosamente como o capitalismo se desenvolvia naquele momento e como as relações de classe e de produção se engendravam para compreender melhor as relações estabelecidas pelo regime.

[...] a sua essência reacionária, que está intimamente ligada às suas origens e na sua evolução a uma certa configuração das relações existentes entre as classes, e ao afirmá-la não consideramos apenas as grandes classes antagônicas da sociedade moderna, burguesa e o proletariado, mas também as relações que essas duas classes principais mantêm com as classes intermediárias, que se interpõem e se deslocam entre si (TOGLIATTI, 1952, p. 13).

O fascismo reconhecia a importância revolucionária das camadas médias e soube utilizá-las a seu favor

no seu estilo exaltante [...] uma ideologia que [...] sublimava os seus confusos desejos de renovação e de poder. Através do fascismo, muitos jovens e adolescentes das camadas médias da burguesia patriótica tiveram a possibilidade de uma rápida e brutal escalada ao poder, ainda que apenas em nível local (GENTILE; FELICE, 1988, p.27-28).

Segundo Spagnolo, Gramsci “considera, portanto, o fascismo também como técnica de gestão das novas formas de conflito social, expressão de uma autonomia da política em relação à economia” (2009, p.295).

Esse regime não compreendeu apenas um pacote político e econômico. Foi também ancorado por uma ideologia que penetrava nas mais distintas esferas sociais, principalmente pela via cultural e educativa.

A ideologia nacionalista fascista objetivava o atendimento dos interesses econômicos do capitalismo italiano. O Estado adquiriria uma nova roupagem, assumindo, enquanto corporação, um poder inaudito no país.

As ideias do fascismo correspondem logicamente e perfeitamente à realidade quando proclamam o predomínio absoluto e incontestado do Estado, quando anunciam a supressão de cada “liberdade” também puramente formal e o desaparecimento de cada sistema de direitos individuais e coletivos. Esta ideologia é o lógico coroamento da ditadura da burguesia (TOGLIATTI, 1952, p. 25).

Ao longo do percurso, o próprio partido fascista passou a ser regido pelo governo com a chegada de Mussolini ao poder e, evidentemente, não havia efetivo espaço para participação popular e exercício crítico. O Estado era soberano, representava e projetava os interesses da nação. Tratava-se de um novo tipo de hegemonia, não jacobina, coligada à formulação de uma “revolução sem revolução”.

O autor examina que o fascismo, ao mesmo tempo em que desorganizava a reação de oposição, foi beneficiado justamente pela ausência de um movimento popular unitário que fizesse frente ao desenvolvimento capitalista italiano na época.

Gramsci afirma, no Caderno 10 (abril de 1932 a junho de 1935), parágrafo 9, que o fascismo pode ser considerado um exemplo de revolução passiva:

Esta ideologia serviria como elemento de “guerra de posição” no campo econômico (a livre concorrência e a livre troca corresponderiam à guerra de movimento) internacional, assim como a “revolução passiva” é este elemento no campo político. (GRAMSCI, 2007, p.1228-1229).

A esse respeito, o autor prossegue com indagações no Caderno 15, parágrafo 11 (fevereiro a setembro de 1933), sobre a associação do conceito de revolução passiva ao de guerra de posição, em suas palavras:

O conceito de “revolução passiva”, no sentido de Vincenzo Cuoco, atribuída ao primeiro período do Risorgimento italiano, pode ser relacionado com o conceito de “guerra de posição”, comparada com a guerra manobrada? Isto é, estes conceitos surgiram após a Revolução Francesa e o binômio Proudhon-Gioberti poderia ser justificado com o pânico criado pelo terror de 1793, assim como o socialismo com o pânico após os massacres de Paris em 1871? Isto é, existe uma identidade absoluta entre guerra de posição e revolução passiva? Ou, pelo menos, existe ou pode ser concebido todo um período histórico no qual os dois conceitos devem se identificar, até o ponto em que a guerra de posição volte a se transformar em guerra manobrada? (GRAMSCI, 2007, p.1766-1767).

Voltando-se à história para compreender os diferentes momentos de luta e suas técnicas e circunstâncias, Gramsci indaga-se, nessa passagem, sobre a correlação entre os conceitos de guerra de posição e de revolução passiva. Não identifica uma forma de luta política única na história italiana, mas compreende que a guerra de posição é a estratégia política viabilizadora de uma revolução passiva, em que relações de força decorrem de transformações de caráter molecular. Os artifícios de luta não poderiam ser os conflitos armados, a tomada de assalto, por exemplo, porque inexistia uma conjuntura que mobilizasse de fato a ação coletiva para a guerra de movimento na Itália pós 1921, enquanto alguns setores souberam manobrar as condições a favor de uma guerra de posição.

De acordo com Carlo Spagnolo, a revolução passiva, na perspectiva gramsciana, é a “forma histórica da hegemonia conservadora nos países cujo sistema capitalista foi introduzido sob a direção da reação (daí a relação revolução-restauração)” (2009, p.294).

Longe de pretender equiparar conceitos ou afirmar que toda guerra de posição culmina em uma revolução passiva, Gramsci procura mostrar que o que determina o caráter passivo revolucionário é o modo como as relações de força são estabelecidas, resultantes de transformações moleculares, da ausência de consciência e efetiva participação popular, e não a estratégia de luta preponderante.

Conforme Pasquale Voza:

[...] as duas noções (revolução passiva, guerra de posição) são profundamente entrelaçadas, mas não são equivalentes. Uma define a morfologia nova dos processos sociais e políticos do presente depois de 1917-1921, após aquela que pode ser considerada, na visão de Gramsci, a última guerra de movimento, vale dizer, a Revolução de outubro: se trata dos processos moleculares de transformação, de crise-reestruturação, de “contínua-crise” capitalista. A outra define, como foi observado, as formas de luta de classe, como ela se desenvolve, e em relação a estes processos. Uma e outra noção, o seu nexos e a sua dinâmica interna, solicitam de Gramsci uma contínua redefinição dos nós cruciais da sua reflexão, sobretudo em relação à novidade da “questão hegemônica” (isto é, dos processos de formação e de produção da hegemonia) interventora depois do declínio do “individualismo econômico”, em relação às formas novas de relacionamento entre política e economia e à penetração e difusão inaudita da política e do Estado na trama complexa da sociedade de massa (VOZA, 2009, p.726-727).

A análise histórica gramsciana permite a interpretação dos conflitos de classe e da correlação de forças que entram em disputa sob novos arranjos no seio da sociedade civil pela mobilização desses dois conceitos distintos, mas complementares, para auxiliar na compreensão do passado e da situação em curso, possibilitando reflexões sobre as relações entre política, estado e sociedade que permitem, também, o aprofundamento do conceito de hegemonia.

Nas reflexões desenvolvidas nos Cadernos do cárcere, mobilizado pela leitura dos acontecimentos concretos, Gramsci alargará sua interpretação de hegemonia, o que lhe permitirá entender o liberalismo do século XIX e o fascismo no século XX como novas formas hegemônicas, justamente pela capacidade que esses movimentos demonstraram em neutralizar as antinomias.

Naquele momento, segundo semestre de 1933, uma leitura desempenhou um papel relevante nesse processo de consideração de que à variedade de formas hegemônicas compete a distinção das inter-relações sociais conflitantes tecidas em determinados contextos. Trata-se

de *Il Rinnovamento civile d'Italia*¹⁰, de Gioberti, que o levou a reavaliar o modo como lia Gioberti, agora não mais enquanto “classicista nacional”, “federalista”, mas enquanto teórico associável à guerra de posição, à revolução passiva e também ao jacobinismo (FROSINI, 2014¹¹).

Nesse sentido, retomando o apontamento de Gramsci feito a Gioberti, no Caderno 15, parágrafo 11, Frosini ressalta que:

A avaliação que Gramsci dá de Gioberti, como jacobino, não é, portanto, oposta à de teórico da revolução passiva. Eis o significado da explicação *conjuntural* da sua mudança de posição. Mas, em geral, a hegemonia é, nas suas várias formas, o efeito contingente de uma situação concreta, que por sua vez resulta do modo como a relação de forças é definida depois das dinâmicas conflitantes no interior de uma nação, e no contexto da situação internacional (2014, p.9).

Gramsci reflete sobre a natureza dos processos revolucionários, chegando a fazer 41 referências diretas à “revolução passiva” e 16 à “revolução-restauração” em seus escritos carcerários. Entende que essa forma revolucionária não se manifestou pela primeira vez na Itália com o fascismo, mas ocorreu no Ressurgimento italiano¹², com consequências distintas. Segundo Gramsci, a história da Itália, desde a sua constituição enquanto Estado nacional, está marcada por transformações moleculares e pela ausência de efetiva determinação e participação popular. O autor apresenta, no Caderno 4, parágrafo 57 (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932), que:

O conceito de revolução passiva me parece exato não somente para a Itália, mas também para outros países que modernizaram o Estado através de uma série de reformas ou de guerras nacionais, sem passar pela revolução política do tipo radical-jacobina (2007, p.504).

Entretanto, é na passagem do Caderno 8, parágrafo 236 (setembro/outubro de 1930 e maio 1932), que Gramsci explicita a revolução passiva, estabelecendo um paralelo com a guerra de posição:

[...] a revolução passiva ocorreria no fato de transformar a estrutura econômica “reformisticamente” de economia individualista a economia segundo um plano (economia direta), e o advento de uma “economia média” entre aquela individualista pura e aquela de acordo com um plano em um sentido integral permitiria a passagem para formas políticas e culturais mais progressivas, sem cataclismos radicais e destrutivos de formas extremadas. O “corporativismo” pode ser ou tornar-se, desenvolvendo-se, esta forma econômica média de caráter “passivo”. Este conceito

¹⁰ GIOBERTI, V. *Il Rinnovamento civile d'Italia*. Firenze: Vallecchi, 1925.

¹¹ *Egemonia prima e dopo Gramsci* texto apresentado na ocasião do Seminário *Egemonia dopo Gramsci: una riconsiderazione* ocorrido em 20 e 21 de outubro de 2014, na Università di Urbino, Itália.

¹² Conforme nota do Caderno 15, parágrafo 11, escrito entre fevereiro e setembro de 1933: “Pode-se aplicar ao conceito de revolução passiva (e se pode documentar no Ressurgimento Italiano) o critério interpretativo das modificações moleculares, que na realidade modificam progressivamente a composição das forças e assim tornam-se matrizes de novas modificações” (GRAMSCI, 2007, p.1767).

poderia ser aproximado àquilo que em política se pode chamar de “guerra de posição” em oposição à guerra de movimento (2007, p.1089).

O fascismo, apesar de baseado na centralidade do governo personificado no grande chefe de Estado, reorganiza as bases da hegemonia com a guerra de posição como estratégia política, realizando uma revolução passiva. Frosini considera que é importante recuperar o conceito de *corporativismo* para compreender a relação que o fascismo estabeleceu entre o Estado e a sociedade; entre poder, direito e conflito (FROSINI, 2011).

O parlamento, tal como era organizado anteriormente, fruto do liberalismo, não atendia as necessidades da sociedade italiana, e, com a crise em curso, observava-se a crescente fragilidade no elo entre economia e política.

Gramsci retrata a revolução econômica no bojo da revolução passiva fascista no Caderno 10, parágrafo 9 (abril de 1932 a junho de 1935),

A hipótese ideológica pode ser apresentada nestes termos: ter-se-ia uma revolução passiva no fato de que, por intermédio da intervenção legislativa do Estado e através da organização corporativa, teriam sido introduzidas na estrutura econômica do país modificações mais ou menos profundas para acentuar o elemento “plano de produção”, isto é, teria sido acentuada a socialização e cooperação da produção, sem com isso tocar (ou limitando-se apenas a regular e controlar) a apropriação individual e grupal do lucro. No quadro concreto das relações sociais italianas, esta pode ter sido a única solução para desenvolver as forças produtivas da indústria sob a direção das classes dirigentes tradicionais, em concorrência com as mais avançadas formações industriais dos países que monopolizam as matérias-primas e que acumularam gigantescos capitais (2007, p.1228).

O desenho corporativista do fascismo, com as engrenagens de representação política alteradas, pregava uma revolução econômica que reposicionasse a Itália frente ao mercado internacional.

O autor sardo, no Caderno 14, parágrafo 74 e 76 (dezembro de 1932 a março de 1935), discute aspectos do percurso revolucionário do fascismo, aparentemente contraditórios, pela forma política que o regime assume no poder, colocando o totalitarismo ao lado de um cunho popular democrático:

Teoricamente, o importante é mostrar que, entre o velho absolutismo derrubado pelos regimes constitucionais e o novo absolutismo, há uma diferença essencial, de modo que não se pode falar de um regresso; e não só, mas também demonstrar que tal “parlamentarismo negro” é função das necessidades históricas atuais, é “um progresso” em seu gênero; que o retorno ao “parlamentarismo” tradicional seria um regresso anti-histórico, uma vez que, mesmo onde “funciona” publicamente, o parlamentarismo efetivo é aquele “negro”. Teoricamente, parece-me que se pode explicar o fenômeno por meio do conceito de “hegemonia”, com um retorno ao “corporativismo”, não no sentido “antigo regime”, mas no sentido moderno da palavra, quando a “corporação” não pode ter limites fechados e exclusivistas, como no passado; hoje é corporativismo de “função social”, sem restrição hereditária ou de outro gênero (que, de resto, era também relativa no passado, no qual o caráter mais evidente era o “privilegio legal”) (GRAMSCI, 2007, p.1743-1744).

O fascismo organizou-se corporativamente porque, mesmo sendo um regime totalitário, entendia que sua vigência no poder perduraria se houvesse base popular. Mussolini reconhecia a necessidade dessa validação do povo ao braço de ferro do Estado.

De acordo com Frosini, é essencial “apropriar-se teoricamente e praticamente (coletivamente) da teoria da revolução passiva” (2010, p.225) para não só compreender como o fascismo foi possível, mas para conferir à revolução uma nova configuração. No âmbito da construção da hegemonia, a revolução não se dará de modo simples; exige um processo permanente de edificação de novas relações intelectuais e morais.

Gramsci reconhece o fascismo como ideologia capaz de absorver impulsos contraditórios, e afirma que a guerra de posição e a revolução passiva acesas em 1921 são ações práticas na Itália e de ordem ideológica no restante da Europa (SPAGNOLO, 2009, MORFINO, 2011).

A formulação da revolução passiva como uma forma particular de guerra de posição permite a Gramsci explicar a nova forma de luta de classes identificada com a ascensão do fascismo. Na sua acepção, o fascismo colocava-se como resposta à crise capitalista, ao mesmo tempo em que freava o movimento comunista. Desse modo, mostrava-se como solução não apenas para Itália, mas, posteriormente, para a Europa.

Segundo Anita Helena Schlesener:

O fascismo também se apoia em leituras históricas realizadas por intelectuais liberais que, direta (Gentile) ou indiretamente (Croce), dão sustentação teórica ao regime; Gramsci procura denunciar os perigos da historiografia burguesa que, com sua interpretação parcial e tendenciosa do passado histórico europeu, cria um movimento ideológico que prioriza os momentos de restauração, tende a conciliar interesses opostos e contraditórios, diluindo a luta de classes e contribuindo, assim, para a consolidação do fascismo (2007, p.43).

Não foi apenas uma questão estrutural que possibilitou a ascensão e a vigência do fascismo. Uma conjuntura, que não pode ser dissociada do âmbito ideológico, filosófico, político e histórico estabeleceu as teias necessárias à guerra de posição e à revolução passiva que viabilizaram o fascismo.

Gramsci, no Caderno 8, parágrafo 36 (setembro/outubro de 1930 a maio de 1932), aborda o transformismo como “uma das formas históricas daquilo que já foi observado sobre ‘revolução-restauração’ ou ‘revolução passiva’ a propósito do processo de formação do Estado moderno na Itália” (2007, p.962).

No transformismo, ocorre a cooptação de sujeitos que passam a compor a ala política e ideológica dominante distintamente daquela que representavam de origem. Segundo Raffaele Cavalluzzi, ocorre:

[...] a absorção gradual, mas contínua e obtida com métodos diversos em sua eficácia, dos elementos ativos dos grupos aliados e também daqueles adversários que pareciam inconciliavelmente inimigos. Nesse sentido, a direção política torna-se um aspecto da função do domínio, enquanto a absorção das elites dos grupos inimigos acarreta a decapitação destes [...] (2009, p.896).

O transformismo e a guerra de posição são estratégias associadas ao desenrolar dos processos de revolução passiva pelas próprias características de luta que mobilizam.

Como afirma Carlo Spagnolo:

[...] a nível mais geral, Gramsci compreende o fascismo como *fase histórica internacional*. A passagem ao novo modo de produção anunciado pelo americanismo inaugura uma fase histórica de “crise orgânica”, deflagrada como a transição do feudalismo ao capitalismo, e acelerada pela primeira guerra mundial, entre a qual se abre espaço para a afirmação da classe progressiva, mas se produzem ao mesmo tempo fenômenos desequilibrados, como a diferença entre as massas e os partidos tradicionais [...].

O fascismo resulta em uma forma autoritária de governo de transição a uma sociedade industrial de massa, no qual na luta entre os “grupos sociais” são menores que as mediações precedentes. O fascismo é expressão da militarização do choque de classe oriundo de 1917 em diante [...] é um modo de condução da “guerra de posição” internacional contra a classe operária depois da derrota da fase revolucionária [...] (2009, p.296).

Gramsci desenvolve sua reflexão sobre o fascismo em 1932, destacando que é mais do que um movimento consequente do contexto histórico italiano diante do cenário político internacional, capaz de impedir a atuação efetiva revolucionária do povo. Era importante que o povo não se tornasse protagonista político da revolução do país, por isso era urgente que as rédeas estivessem dominadas, principalmente no âmbito cultural e político-pedagógico, de modo a não causar ameaças à ascensão da nova forma de poder que se circunscrevia. O fascismo foi consequente à crise orgânica do pós-guerra e da pós-revolução soviética na transmutação do poder, como até então era desenhado. A esse respeito, Frosini considera que o fascismo apresenta:

[...] um significado que não é só regressivo, mas intencional, ou mesmo progressivo, porque ele transforma realmente o poder e o estado, revolucionando a estrutura em uma direção que é *aquela mesma* reivindicada pelas “forças novas”. [...] Se o liberalismo é a ideologia “orgânica” da burguesia, o fascismo não é o seu oposto, mas representa *uma variante* do qual um liberal como Croce compreende e justifica a “função” histórica enquanto “mediação” entre revolução e reação (FROSINI, 2011, p.32).

Não era possível descrever o fascismo simplesmente opondo-o aos demais sistemas de governo, distinguindo-o do liberalismo, por exemplo. Uma nova maneira de poder e Estado

emergia se apresentando como anticomunista, antimarxista, antidemocrática, mas também em certa medida antiliberal. Calcava-se sobre o domínio do Estado e uma exaltação patriótica em que o indivíduo não tem relevância e sim o coletivo enquanto nação, juntamente com a valorização das elites e da figura do grande chefe de Estado. Seria como o “sacrifício da liberdade pela grandeza da nação” (GENTILE; FELICE, 1988, p.18).

No parágrafo 236 do Caderno 8 (março de 1932), em nota intitulada “Pontos para um ensaio sobre Croce”, após afirmar que a revolução francesa foi um evento europeu e não apenas francês, Gramsci questiona se “não seria o fascismo precisamente a forma de ‘revolução passiva’ própria do século XX, como o liberalismo foi no século XIX?” (2007, p.1089).

É evidente que essa interpelação refere-se mais ao contexto da crise internacional e de suas contradições do que uma dúvida analítica de Gramsci, tanto que as reflexões empreendidas por ele a esse respeito são expressas na segunda escritura dessa nota, no parágrafo 9, Caderno 10 (abril de 1932 a junho de 1935): “a guerra de movimento ocorreu politicamente de 1917 a março de 1921, sendo seguida por uma guerra de posição cujo representante, além de prático (para a Itália), ideológico para a Europa, é o fascismo” (GRAMSCI, 2007, p.1229).

Gramsci ressalta que a atuação política do fascismo não constitui apenas uma reação opositiva aos bolcheviques, mas um novo modo de organização interna e de relacionamento comercial externo entre os Estados, configurando-se em uma nova relação de poder que passa a ser vista como um parâmetro para os demais países (SPAGNOLO, 2009; FROSINI, 2011).

Essa história é tecida, sobretudo, pelas classes dirigentes, restrita ao momento ético-político; a articulação entre o arcabouço ideológico e as ações políticas do regime movimenta transformismos da cúpula do movimento operário e estabelece um transcurso revolucionário passivo na sociedade italiana, ao mesmo tempo em que serve de estímulo ideológico para o restante da Europa edificar sua hegemonia burguesa.

O mundo vivia uma grande crise naquele período: além das duas guerras, a Revolução Russa, a queda da bolsa de 1929 e a ascensão dos regimes totalitários.

De acordo com Christinne Buci-Glucksmann: “[...] o conceito de crise, elaborado por Gramsci a partir da crise que se sucede imediatamente ao pós-guerra (1920) e da crise de 1929 permitirá especificar o de correlação de forças” (BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p.102).

No Caderno 15, parágrafo 17 (fevereiro a setembro de 1933), Gramsci esclarece a maneira como a guerra de posição foi explorada pelo movimento fascista:

O conceito de revolução passiva deve ser deduzido rigorosamente a partir dos dois princípios fundamentais da ciência política: 1) nenhuma formação social desaparece até que as forças produtivas que se desenvolveram ainda encontrem espaço para um novo movimento progressista; 2) a sociedade não se coloca tarefas para cuja solução ainda não tenham germinado as condições necessárias, etc. Naturalmente, estes princípios devem ser, primeiro, desdobrados criticamente em toda a sua dimensão e depurados de qualquer resíduo de mecanicismo e fatalismo. Assim, devem ser referidos à descrição dos três momentos fundamentais em que se pode distinguir uma “situação” ou um equilíbrio de forças, com o máximo de valorização do segundo momento ou equilíbrio de forças políticas e, especialmente, do terceiro momento ou equilíbrio político-militar (2007, p.1774).

Recorre ao “Prefácio de 1859”, no qual Marx destaca que um modo de vida material só pode ser superado quando se esgotam as condições e forças produtivas que o sustentam, além de ressaltar a importância do equilíbrio entre as forças políticas para a legitimação do poder.

O regime fascista soube explorar as estratégias de luta da guerra de posição para aquelas circunstâncias históricas, edificou passivamente um processo revolucionário por meio da estabilização das forças contraditórias que o circundavam, possibilitando a ascensão das forças políticas que representavam os interesses fascistas, lidas como representantes dos interesses de toda nação italiana. Desse modo, enquanto perduraram a supremacia ideológica e o equilíbrio político-militar, aliados à personificação do grande chefe e ao culto patriótico, o regime manteve-se no poder.

1.2. Em nome da fé: a Santa Sé e a exploração de corações e mentes

Nos estudos carcerários, em diferentes passagens ao longo dos 29 Cadernos, Gramsci cita a palavra “religião” 460 vezes, “igreja”, 416 vezes, 89 vezes “Concordata” e 538 vezes “católica”. Os números, por si só, demarcam a expressividade da questão religiosa no seio da obra gramsciana e legitimam, portanto, a importância de uma análise das relações entre o fascismo, a igreja e a educação (referenciada de diferentes modos, totalizando 1040 citações), capaz de possibilitar a apreensão do pensamento gramsciano a respeito do tema.

De acordo com Henri Michel (1977), a palavra fascismo, originária da Itália, em sua acepção original significa *fascio*, ou seja, reunião de feixe de vontades convergentes, e não foi produzida por Mussolini:

O termo foi aproveitado pela propaganda governamental quando da entrada da Itália na guerra, e, na altura do desastre de Caporetto, no sentido de uma união estreita de

todas as energias da nação italiana. Portanto, Mussolini não o inventou quando reuniu em Milão, em 1919, alguns antigos combatentes e, em 23 de março, iniciou o movimento dos “feixes italianos de combate”. Naquela altura, ninguém suspeitou a importância que iria tomar este agrupamento, que teve um nascimento difícil e uma ascensão longe de irresistível (1977, p.35).

Em pouco tempo, instaurou-se um ambiente de violência generalizada e a instalação de governo ditatorial ocorreu sem que fosse alterada a Constituição. Conforme Henri Michel, Mussolini “nega que a maioria, pelo simples fato de ser maioria, seja capaz de dirigir a sociedade humana, afirma que a sociedade humana é imutável, benéfica e fecunda” (1977, p.36).

A Itália, naquele momento histórico, vivia praticamente uma “escravização cultural”, com o avanço fascista em todas as frentes sociais. Nascia um movimento de revolta dos intelectuais exilados italianos, sobretudo na França, que preconizou o surgimento de centros de resistência popular e intelectual, principalmente entre 1924 e 1925. O que estava em pauta era uma nova relação entre intelectuais e Estado, além da autonomia intelectual e da liberdade cultural. Entretanto, essa tendência convivia com outra, oposta, de exaltação do novo regime (SANTARELLI, 1967).

Em março de 1925, ocorreu em Bolonha uma convenção dos intelectuais e das instituições fascistas. Segundo Enzo Santarelli:

O congresso dos “intelectuais fascistas”, mesmo se resultado em larga medida ilusório, representou uma etapa importante no processo de conquista da organização da cultura. [...] A primeira instituição nacional a cair nas mãos de Giovanni Gentile, já em fevereiro de 1923, foi a Fondazione Leonardo da Vinci. Posteriormente, foi fundado o instituto fascista de cultura. Mas a fascitização da cultura se alargou e se intensificou, sobretudo depois do congresso de Bolonha, quando as oposições legais estavam prostradas na construção do novo Estado em pleno andamento. A devastação e o conformismo ganharam um incêndio, uma posição após outra, na imprensa, na escola, na universidade (SANTARELLI, 1967, p.508-509).

De acordo com Leandro Konder, durante a manifestação dos intelectuais fascistas Gentile defendeu o fascismo, afirmando que ele era o único

[...] *movimento capaz de realizar eficazmente o progresso*, o movimento capaz de organizar, com base na sua concepção de “Estado ético”, as condições nas quais os mais profundos anseios dos antigos liberais poderiam vir a ser um dia satisfeitos. Forjando a “nação” fascista, o “Estado ético” se mostrava o único instrumento capaz de assegurar a prática de uma política efetivamente progressista, a promoção do desenvolvimento tanto material como espiritual dos povos (1991, p.38-39).

Nesse cenário, a educação não poderia ser deixada de fora do sistema, mas, pelo contrário, era peça fundamental para a sua manutenção. Por isso, foi instituída uma reforma

em todos os níveis escolares¹³, e os jovens passaram a ser educados no mais alto espírito militar e religioso. Giovanni Gentile foi escolhido por Mussolini para reformar a escola que, segundo Jesus, “veio a ser um meio de discriminação social e de opressão intelectual por ser aristocrática e elitista” (1998, p. 67).

Conforme alerta Marino Raicich:

É preciso buscar entender como e porque o problema da escola se constitui nos anos do advento do poder do fascismo um ponto de força de Mussolini, um terreno no qual, mais que os outros terrenos, o fascismo consegue se desenvolver (1981, p.349-350).

Santarelli comenta, de acordo com a própria declaração realizada por Mussolini em 1927, a modificação do título da revista *L'Educazione política* para *L'Educazione fascista*, com a ressalva:

“A mudança não é puramente formal. Ela é ditada por uma das necessidades fundamentais do fascismo: a mentalidade totalitária ou integral. A educação política é uma parte, a educação fascista é tudo que aquela parte compreende e, ao mesmo tempo, ilumina. A educação fascista é moral, física, social, militar: é voltada a criar o homem harmonicamente completo, isto é fascista como nós queremos” (1967, p.509).

O fascismo ansiava embrenhar-se em toda a vida cultural italiana, e a atuação maciça sobre a formação dos sujeitos era a via mais eficaz para o alcance desse objetivo. Afinal, a penetração na cultura determinaria paulatinamente uma modificação no senso comum, uma transformação na mentalidade social. Era importante que, acima de tudo, o pensamento das pessoas se tornasse fascista.

Não se tratava apenas de um programa de governo, mas de uma filosofia de vida, da implementação de uma consciência. Existiu um trabalho editorial forte voltado ao alargamento da ideologia fascista. Revistas como *Gerarchia*, *L'Educazione fascista*, *Politica*, *L'Italiano*, etc. atuavam com esse viés, o que legitima a importância e o poder da linguagem (SANTARELLI, 1967).

Marino Raicich destaca que:

A presença e o peso do regime são sentidos sempre mais a partir do segundo semestre de 1926, quando também as cerimônias patrióticas tendem a assumir esse caráter partidário; multiplicam-se as conferências para os mestres sobre Mussolini e o fascismo, é solicitada a inscrição dos professores à Associação Nacional Fascista da escola primária que, em 1927, tem em Firenze já 545 sócios, e ao Grupo Nacional Fascista da escola que se constitui a 22 de maio de 1927[...] (1981, p.376).

¹³ A Reforma Gentile foi implantada de 1922 a 1923 através de vários decretos, sendo o primeiro em 31 de dezembro de 1922 e o último de 1 de outubro de 1923. DOGLIANI, Patrizia. **L'Italia Fascista**. Milano: Sansoni, 2007.

As ações no âmbito educativo e cultural promovidas com a chegada fascista não estiveram restritas à Reforma Gentile. Durante toda a permanência do regime, estratégias foram usadas para que o fascismo se fizesse sentir em todos os âmbitos da vida cotidiana, transformando modos de pensar e agir. A ação nas instituições escolares foi bastante incisiva, o sistema penetrava nas entrelinhas do currículo explícito ou oculto das escolas.

A esse respeito, Raichich (1981) comenta que Dario Lupi, deputado toscano e subsecretário da educação pública no período em que Gentile foi ministro, empenhou-se em garantir a infiltração fascista nas escolas, fazendo uso da retórica e de outras estratégias mais instrumentais, tendo sido sua a iniciativa da reintrodução do crucifixo nas escolas:

As suas circulares contínuas significavam algo de mais profundo do que o debate dos pedagogistas, significavam a vida cotidiana da escola, o ingresso da mentalidade fascista nela (RAICICH, 1981, p.369).

O caráter fascista e religioso regeu a instrução pública mesmo após a saída de Gentile do Ministério. A seguinte declaração, publicada na *Civiltà Cattolica* de 1925, do ministro Pietro Fedele, sucessor de Gentile no comando do Ministério da Instrução Pública, denota que a presença da religião nas escolas está muito além de um assunto entre tantos outros explorados pelas distintas disciplinas. Era clara a intenção de deixar uma marca não só em todos os demais temas que seriam trabalhados na escola, mas em todo sistema educativo e em todos os sujeitos que por ali passassem, exatamente por influírem na maneira como eles leem o mundo: “Nós queremos que o ensino religioso e a fé dos nossos padres penetrem e coloram toda a obra dos mestres. [...] o ensino não deve ser contrário à religião católica” (1925, p.513).

A esse respeito, podemos destacar também a referência do senador Vittorio Polacco, que aclama o fato de que

[...] o sentimento religioso torne a aquecer beneficentemente a escola; afinal, segundo a lei, a religião dominante, que é a católica, deve não só ser ensinada nas poucas horas atribuídas nos horários, mas, ao contrário, deve envolver todos os outros ensinamentos [...] (CIVILTÀ CATTOLICA¹⁴, 1925, p.511).

O referido trecho encontra-se no artigo *Scuola e religione*, fruto da discussão ocorrida na época no senado e publicada na revista *Civiltà Cattolica* de 1925. Evidencia-se nessas passagens a crescente dimensão que a religião católica adquiria na esfera educativa, de tal modo que se anunciava também a relevância de os professores serem educados para o trabalho na doutrina católica.

---

¹⁴ Presente nas *Atti Parlamentari*, n.8-A e 8-bis-A, 16 dezembro de 1924, p.24-27 in: CIVILTÀ CATTOLICA. Scuola e religione. A proposito della recente discussione nel senato. VII, ano 76, quad 1791, 13, 29 gennaio 1925, pp.505-518.

Por isso é necessária uma profunda e bem realizada instrução religiosa católica para os mestres, o que falta muito comumente. O remédio seria uma medida radical: a formação profundamente cristã, isto é católica, dos mestres: *Veritas liberabit vos!* O mestre instruído com um curso metódico de cultura religiosa durante todos os anos da sua formação magistral será um perfeito educador [...] (CIVILTÀ CATTOLICA 1925, p.512).

O fascismo determinaria uma nova maneira de encarar a educação pública. Mais do que chave fundamental de formação humana, ela passaria a ser instrumentalizadora, uma peça doutrinal do regime fascista: Segundo Jesus:

As reformas governamentais, não somente a de Gentile, caracterizavam-se pela imposição do autoritarismo didático, tanto no que dizia respeito ao desempenho do mestre, quanto à escola em si mesma. Nos currículos impostos, as aulas de religião tornavam-se obrigatórias e os princípios metafísicos eram uma consequência do idealismo que fundamentou as principais reformas educacionais. As escolas “técnicas” foram abolidas e substituídas por “cursos complementares” idealizados para serem uma espécie de “escola popular superior” para as classes instrumentais condenadas a interromperem seus estudos (1998, p.65).

É importante considerar que o fosso entre a educação dos ricos e a dos pobres não nascia naquele momento. Basta mencionar, por exemplo, que a lei Coppino, de 1877, regulamentadora da obrigatoriedade escolar, permanecia, na prática, inaplicada em muitas “prefeituras” pobres do campo e, principalmente, do Sul, que não conseguiam manter as escolas. A Lei Daneo-Credaro, promulgada em 1911, passa o pagamento dos professores das escolas elementares a cargo do Estado, mas não resolve o problema da desigualdade escolar (BONETTA, 1997). Com o fascismo, no entanto, o abismo produzido historicamente ganhava fissuras gigantescas.

A segregação escolar é de longa data. Gramsci elege como tema de estudo os processos históricos que a originaram, e propõe-se a compreender como as escolhas educativas respondem aos interesses do sistema.

No parágrafo 134, Caderno 3 (maio a outubro de 1930), Gramsci menciona a obra *Il Regno di Napoli dal luglio 1799 al marzo 1806*, de Piero Pieri, que estuda a política borbônica e as razões do seu colapso depois de 1806, o difícil regime de classes na Itália meridional e o surgimento do pensamento liberal em substituição ao jacobinismo de 1799. Gramsci sugere, para compreender as relações de classe da Itália meridional, a leitura do livro de A. Zazo, *L'istruzione pubblica e privata del Napoletano (1767-1860)*, salientando:

O desequilíbrio entre ensino público e privado será determinado após 1821: as escolas particulares florescem, enquanto as estatais decaem: forma-se, assim uma aristocracia da cultura em um deserto popular, o fosso entre a classe culta e a população aumenta (GRAMSCI, 2007, p.395)¹⁵.

¹⁵ Trata-se de um texto A. O correspondente texto C encontra-se no Caderno 19, parágrafo 48 (julho/agosto de 1934 a fevereiro de 1935) com algumas diferenças: “O desequilíbrio entre a atividade escolar estatal e privada se

A divisão entre escola humanística, para as classes dominantes e intelectuais, e escola fundamental e técnica, para a classe trabalhadora, respondia a interesses imediatos colocados pela sociedade capitalista. A educação escolar não estava a serviço da população, mas de alguns poucos privilegiados que continuaram obtendo esse apanágio, em detrimento da maioria.

Jovine, em sua obra *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, apresenta a posição de Gaetano Salvemini, manifestada na Comissão real do dia 17 de julho de 1905, contra a reforma da escola secundária. Em seus apontamentos, é notável a apartação dos sujeitos na escola:

1) Os alunos que saem da escola elementar são imediatamente divididos em duas categorias: das quais uma tem necessidade de uma instrução de curta duração preparatória para ocupações de lucro imediato; outra se propõe a continuar nas escolas médias de grau superior, profissionais ou de cultura geral e através desta última dos estudos superiores; 2) a divisão entre essas duas categorias é “determinada necessariamente desde o princípio pelas condições sociais das famílias”; 3) a escola popular (classes 5ª e 6ª recentemente instituídas) não é suficiente para a cultura do povo, fazendo-se então necessária uma escola pós-elementar mais ampla (JOVINE, 1980, p. 141).

Essa passagem é mais uma denúncia sobre a situação escolar italiana, à qual Gramsci dirigia a sua crítica, situação que era fruto de circunstâncias históricas mais amplas, das consequências de um sistema político, social e econômico; não emergia com o fascismo, mas aprofundava-se com ele.

Gramsci afirma, no Caderno 8, parágrafo 100 (setembro/outubro de 1930 e maio de 1932):

O arroto do pároco e outros super-regionalismos. Cesare De Lollis (Reisebilder, pp. 8 sgg..) escreve algumas notas interessantes sobre as relações entre a “minoria” que fez a Itália e o povo: “[...] não há muitos dias ocorreu-me ler num diário que, há muito tempo, a Itália tem se preocupado excessivamente com as escolas primárias e populares em geral (entre os principais responsáveis por isso era mencionado Credaro), quando o verdadeiro interesse da nação seria cuidar da educação das classes superiores. Ora, com isso se retorna, ou se gostaria de retornar, ao conceito de educação como privilégio de classe; conceito inteiramente *ancien regime*, incluída a Contrarreforma, que também buscou evitar que a cultura se aproximasse da vida e, portanto, do povo. No entanto, para que a nação seja modelada numa verdadeira unidade, é necessário que os que a compõem se reencontrem, todos, num certo grau de educação. As classes inferiores devem perceber nas superiores os traços de perfeição alcançada; estas devem reconhecer naquela a perfectibilidade. [...] Ora, que se tenha feito muito neste sentido é algo que poderão dizer somente os observadores superficiais ou retóricos que enchem a própria boca e a cabeça dos outros de grandes palavras, como ‘estirpe’ e ‘linhagem’, palavras que tendem, ao

---

deu depois de 1821: as escolas privadas florescem, enquanto a atividade estatal decai: constitui-se, assim, um estrato de intelectuais nitidamente separado das massas populares e em oposição ao Estado, relativamente forte em meio à desagregação política geral, unificada exteriormente, com dificuldade, pela repressão da polícia” (GRAMSCI, 2007, p.2068).

conferir títulos de nobreza hereditária, a abolir o sentido do esforço e do dever pessoal; do mesmo modo, a admiração, agora em moda pelo costume e pelos costumes locais, inteiramente romântica, tende a imobilizar e a cristalizar, em vez de induzir ao caminho do progresso”. (É aguda a aproximação implícita entre o strapaesatismo e a cultura como privilégio de classe) (GRAMSCI, 2007, p.999-1000).

O referido texto denuncia o caráter de privilégio de classe que a educação e a cultura possuem na Itália. A afirmação de que é na educação das classes superiores que se encontra o verdadeiro interesse da nação revela o descompromisso com a população e o interesse na manutenção de um sistema de regalias e exceções para poucos a custo da subserviência de muitos. Algumas passagens escancaram a abusiva concepção sobre as atribuições sociais da educação, ao afirmar que as classes inferiores deveriam reconhecer a “perfeição” das classes superiores, naturalizando a ideia de que as pessoas merecem o lugar que ocupam. Ideologia tendenciosa que reforça as diferenças sociais e, pior, deslegitima a resistência e a luta, imputando a resignação a uma realidade que, nessa lógica, passa a ser vista como a única possível. E a religião tem grande influência na difusão dessa ideologia.

De acordo com Angelo D’Orsi:

[...] a Igreja interessa a Gramsci especialmente mais do que como uma grande agência religiosa, como um tipo de *network* político-cultural capaz de penetrar em cada gânglio da sociedade, daqueles relacionados à produção imaterial, permeando-os do pensamento católico, na realidade fazendo prevalecer os próprios interesses (2014, p.146).

Gramsci preocupou-se com a questão religiosa porque, no contexto histórico em que vivia, fazia-se necessário entender como a Igreja católica exercia o seu poder e contribuía para a hegemonia de uma visão de mundo ratificadora de seus proveitos.

Segundo Portelli:

[...] parece que a análise da Igreja e da religião é mais frequente no pensamento gramsciano na medida em que a revolução deve antes de tudo elevar o nível político e ideológico das massas: a luta contra o senso comum e a religião, luta para a construção de uma organização intelectual das classes subalternas, é mais importante – a longo prazo – do que a luta contra os grandes filósofos da classe dirigente (1984, p.17).

Por isso, Gramsci dedica-se a estudar o desenvolvimento da religião e da igreja cristã, a relação entre elas e com a concepção de mundo vigente, buscando expor suas contradições e sua força hegemônica.

Entre 1870 e 1914, Benedetto Croce exerceu maior predomínio intelectual na Itália, entretanto, após esse período, teve sua influência enfraquecida, uma vez que a Igreja católica se tornou a base do bloco intelectual (PORTELLI, 1984).

Na Itália, em 1929, ocorreu uma Concordata entre a Santa Sé e o governo. Segundo Gaetano Salvemini (1961), para compreender o papel que esse tratado adquiriu, basta pensar, por exemplo, que anteriormente o clero católico não dispunha de nenhum privilégio sobre as demais religiões:

Daquele momento em diante, os católicos italianos estavam sob proteção de uma potência estrangeira, a Santa Sé, e essa potência estrangeira tinha o direito de representá-los diante do governo italiano. [...] Após a Concordata de 1929, os sessenta mil eclesiásticos que viviam na Itália se transformaram em uma casta privilegiada (SALVEMINI, 1961, p.648).

Entretanto, a influência e o poder da Igreja católica não se iniciam nessa data; aliás, a formalização do Estado do Vaticano, realizada nessa ocasião, é apenas uma expressão desse poder. De acordo com Patrizia Dogliani:

É, portanto, evidente o prestígio alcançado por Mussolini, enquanto chefe de Estado, para ter, finalmente, em 11 de Fevereiro de 1929, concluído mais de cinquenta anos de desacordo que dividia a Itália e a Santa Sé, reconhecendo o Vaticano como Estado, a extraterritorialidade das suas posses, e colocando oficialmente um fim à laicidade do estado italiano requerida pela classe dirigente liberal no momento da unificação nacional. De fato, os sinais da catolicização precederam a Concordata a partir de 1923, com a introdução do crucifixo e os primeiros rudimentos da educação religiosa nas escolas, a maior presença do clero nas instituições, a abertura de uma universidade católica em Milão (2007, p.57).

O próprio Gramsci explicita o que é uma Concordata no Caderno 16, parágrafo 11 (junho/julho de 1932 a junho/julho de 1934):

Mas uma concordata não é um tratado internacional comum: na concordata realiza-se de fato uma interferência de soberania num só território estatal; uma vez que todos os artigos de uma concordata se referem aos *cidadãos de um só* dos Estados contratantes, sobre os quais o poder soberano de um Estado estrangeiro justifica e reivindica determinados direitos e poderes de jurisdição (ainda que em uma determinada jurisdição especial (2007, p. 1866)¹⁶.

Michel observa que, “na Concordata, a Igreja obteve que o Estado aceitasse os princípios católicos quanto ao casamento e ao ensino religioso; o ateu Mussolini torna-se ‘homem da Providência’”. E, dessa maneira, “o apoio da Igreja nunca faltou ao fascismo” (1977, p.49-50).

A respeito do significado da Concordata e do peso na relação com o Estado, Gramsci afirma também, na mesma passagem do Caderno 16:

As concordatas ferem de modo essencial o caráter de autonomia da soberania do Estado moderno. O Estado obtém alguma contrapartida? Certamente, mas a obtém em seu próprio território, no tocante a seus próprios cidadãos. O Estado consegue (e

¹⁶ Trata-se de um texto C. O referido texto A encontra-se, sem alterações significativas, no Caderno 4 , parágrafo 53 (abril/maio de 1930 a setembro de 1932) (GRAMSCI, 2007, p.493).

neste caso seria preciso dizer mais precisamente: o governo) que a Igreja não dificulte o exercício do poder, mas antes o favoreça e o sustente, assim como uma muleta ampara um inválido. Ou seja, a Igreja se compromete perante uma determinada forma de governo (que é determinada de fora, como documenta a própria concordata) em promover aquele consenso de uma parte dos governados que o Estado explicitamente reconhece não obter com meios próprios: eis em que consiste a capitulação do Estado, porque, de fato, este aceita a tutela de uma soberania exterior cuja superioridade praticamente reconhece. A própria palavra “concordata” é sintomática (2007, p.1867)¹⁷.

Longe de ser um “acordo de cavalheiros”, a concordata atendia a interesses específicos de arrebatar seguidores e preservar poder. Gramsci, tendo iniciado sua escrita da prisão a esse respeito no ano seguinte à realização da Concordata, já destacava as suas consequências.

De acordo com Angelo D’Orsi:

[...] aquela Concordata inclui uma convenção financeira, que garante em substância a indissolubilidade do acordo. Em troca, o poder político recebe da Igreja o empenho de não obstruí-lo, ao invés o de favorecê-lo e sustentá-lo. Termina também a igualdade dos cidadãos perante a lei, e enquanto a Igreja, fazendo-se protagonista da cena política recebe [...] o absoluto controle da cultura e da educação, os intelectuais laicos não são capazes de contrariar o processo (2014, p.149-150).

A Igreja católica exercia uma influência para muito além de seus fiéis e seguidores conscientes. O seu poder era expresso na organização da escola e da cultura e contribuiu consideravelmente para o regime fascista.

Conforme apresenta Salvemini:

A Santa Sé e os bispos exercem uma soberania sobre as escolas italianas. A Concordata estabelece que “a Itália considera fundamento e coroamento da instrução pública o ensino da doutrina cristã segundo a forma recebida pela tradição católica”. Para se fazer uma ideia do significado desta norma, basta ler um artigo publicado na *Civiltà Cattolica* em 1929. A revista era publicada em Roma pelos Jesuítas, sob o controle pessoal do papa. A revista afirmava que nas escolas médias não devia ser ensinado nada que fosse contrário à doutrina católica. Seria assim oportuno aliviar o professor de história da tarefa de ensinar os seus estudantes a religião e a história dos judeus, as origens do cristianismo, a organização da Igreja, e outros assuntos igualmente arriscados. Essas matérias deveriam ser confiadas ao professor de religião, que é designado pelo bispo da diocese. Somente a filosofia católica, que foi erguida de uma vez por todas por São Tomás de Aquino, deve ser ensinada. Infelizmente, não podemos esperar que todos os professores de filosofia mudem o espírito e as doutrinas das quais são imbuídos. Seria então a solução melhor abolir do todo uma matéria tão perigosa como a filosofia. Se for impossível uma solução radical, pode-se encontrar uma possível acomodação, considerando que a mentalidade dos professores irá modificando segundo as novas regras. O professor de religião ensinará a doutrina católica, expondo todas as doutrinas contrárias; o professor de filosofia evitará todos aqueles assuntos “que possam razoavelmente chatear ou colocar em desconforto a consciência religiosa e moral dos alunos”. De tal modo se evitará um choque entre o ensino da religião e o da filosofia e da história (1961, p.649).

---

¹⁷ O correspondente texto A encontra-se no Caderno 4, parágrafo 53 (abril/maio de 1930 a setembro de 1932) (GRAMSCI, 2007, p.494).

O trecho é bastante elucidativo sobre o impacto do tratado com a Santa Sé nas escolas. O seu peso pode ser sentido não apenas pela obrigatoriedade do ensino da doutrina católica, mas pela proibição do livre ensino da filosofia pelo perigo que poderia representar à criticidade dos alunos. Além disso, a força da ideologia fascista pode ser verificada, por exemplo, na afirmação de que os professores de filosofia iriam mudar de mentalidade de acordo com as “novas regras”, com as novas tramas sociais e políticas.

Para explicitar o caráter da educação fascista, Gramsci utiliza-se de um artigo de Manlio Pompei, publicado na *Critica Fascista* de 01 de maio de 1933, no qual este autor afirma:

“Neste ponto não faltam opiniões discrepantes: uma recente polêmica sobre a literatura infantil e sobre a educação de nossos rapazes fez aflorar o conceito de que o vínculo familiar, os afetos que ligam os membros de uma mesma família podem, num certo ponto, constituir um empecilho para aquela educação guerreira e viril que está entre as finalidades do fascismo. A nosso ver, a família é, e deve permanecer, a célula-mãe da sociedade fascista” (2007, p. 1810).

Esta passagem do parágrafo 49, Caderno 15 (fevereiro a setembro de 1933), alude ao sentido atribuído, pelo fascismo, à educação e ao papel mantenedor da família no sistema. No parágrafo 84 do Caderno 7 (maio de 1930 a dezembro de 1931), Gramsci expõe trecho da aula inaugural de Arnaldo Mussolini para o terceiro ano da Escola de mística fascista “Consciência e dever”, publicada no semanário *Gente Nostra* de 13 de dezembro de 1931:

“Afirma-se que a vossa escola de mística fascista não tem o título apropriado. Mística é a palavra apropriada a algo divino e, levada para fora do campo rigidamente religioso, adapta-se a muitas ideologias inquietas, vagas, indeterminadas. Desconfiai das palavras e, sobretudo, das palavras que podem ter vários significados. Por certo, alguém poderá me responder que, com a palavra ‘mística’, quis se evidenciar as relações necessárias entre o divino e o espírito humano, que é sua derivação. Aceito esta tese sem me deter numa questão de palavras. No fundo, não são estas que contam: é o espírito que vale. E o espírito que vos anima está em justa relação com o curso do tempo, que não conhece barreiras nem tem os limites críticos; mística é uma referência a uma tradição ideal que revive transformada e recriada em vosso programa de jovens fascistas renovadores” (2007, p.916).

Essa passagem ilustra a penetração do fascismo na esfera educacional. A ideologia de mundo fascista vigorava pelo uso da coerção e do consenso disseminados em todas as esferas da sociedade. O controle da educação era peça irrenunciável na trilha do poder.

Gramsci dedicou, em seus estudos carcerários, tempo para averiguar a relação entre a questão religiosa e a educação, não associadas ao acaso, mas de modo intencional, para perpetuar a disseminação de uma concepção de mundo compatível com a manutenção da ordem social vigente. Como afirma no Caderno 11, parágrafo 12 (2º semestre de 1932): “A

escola, em todos os seus níveis, e a Igreja são as duas maiores organizações culturais em todos os países, graças ao número de pessoas que utilizam” (GRAMSCI, 2007, p.1394).

No Caderno 5, parágrafo 70 (outubro de 1930 ao início de 1932), no excerto nomeado “Estado e Igreja”, relativo à Circular Ministerial n.54, publicada no Boletim Oficial do Ministério da Educação Nacional em 16 de abril de 1929, Gramsci comenta o livro de Ignotus, “Estado fascista, igreja e escola”, no qual o autor considera que a Itália,

[...] com o art. 36 da Concordata, não *reconheceria*, mas quando muito (!?) *consideraria* “fundamento e coroamento de educação pública o ensino da Doutrina cristã de acordo com a forma recebida da tradição católica.” Mas será lógica esta restrição de “Ignotus” e esta interpretação peculiar do verbo “considerar”? (GRAMSCI, 2007, p.604).

Os destaques e os grifos demarcam a crítica de Gramsci à declaração de Ignotus, que tenta atenuar o fundamento da educação pública na tradição católica. Atenuante irrisório diante da associação estabelecida entre educação e tradição católica. Para Gramsci,

A questão decerto é grave e, provavelmente, os redatores dos documentos não pensaram a tempo no alcance de suas concessões [...]. (Pode-se pensar que a mudança de nome do Ministério, de “Instrução Pública” para “Educação Nacional”, esteja ligada a esta necessidade de interpretação restritiva do artigo 36º da Concordata, com a intenção de afirmar que uma coisa é “instrução”, momento “informativo”, ainda elementar e preparatório e outra é “educação”, momento “formativo”, coroamento do processo educativo, segundo a pedagogia de Gentile). As palavras “fundamento e coroamento” na Concordata repetem a expressão do R. Decreto n.2185, de 1º outubro de 1923, sobre *Ordem dos graus escolares e dos programas didáticos de instrução elementar*: “Como fundamento e coroamento da instrução elementar em todos os graus, fica estabelecido o ensino da doutrina cristã, de acordo com a forma recebida da tradição católica”. Em 21 de março de 1929, a “Tribuna”, em um artigo intitulado *L'insegnamento religioso nelle scuole medie*, considerado de caráter oficioso, escreve: “O Estado fascista *decidiu* que a religião católica, base da unidade intelectual e moral do nosso povo, fosse ensinada não apenas nas escolas para as crianças, mas também naquelas para os jovens”. Os católicos, naturalmente, relacionam tudo isto com o 1º artigo do Estatuto, reconfirmado no artigo 1º do Tratado com a Santa Sé, interpretando que o Estado, como tal, *professa a religião católica*, e não apenas que o Estado, na medida em que tem necessidade de cerimônias religiosas em sua atividade, estabelece que elas devem ser “católicas”. Sob o ponto de vista católico a respeito da escola pública, cf. o artigo (do padre M. Barbera) *Religião e filosofia nas escolas médias*, na “Civiltà Cattolica” de 1º de junho de 1929 (GRAMSCI, 2007, p.604-605).

Esse trecho é bastante elucidativo ao denunciar as relações existentes entre a Igreja católica e a educação pública na Itália da época. A influência da doutrina religiosa não era apenas indireta, disseminada nos lares e nos diferentes espaços sociais pelo senso comum, mas determinada, de modo direto, não só pela frequência às igrejas e influência dos padres e ação familiar, mas institucionalmente, pelo governo, através do ensino religioso obrigatório nas escolas.

Segundo Dina Bertoni Jovine:

A Civiltà Cattolica aceita o princípio de que a educação deva respeitar e reforçar a *unidade do espírito*; e, posto que a Concordata colocou a religião como fundamento e coroamento da instrução, deduz que a unidade deva realizar-se em torno da religião e não da filosofia; “tal coerência e a necessária unidade pedagógica e didática [...] exigem a harmoniosa coordenação de todas as disciplinas que se ensinam nas escolas médias de modo que o ensino da religião apareça realmente como ‘fundamento e coroamento da instrução pública’. A atuação idealmente perfeita da tal unidade pedagógica exigiria, como é natural, a unidade do espírito na direção e nos ensinamentos individuais das várias matérias para que todos concordem com a doutrina católica como norma fundamental. Isto é, a escola será tanto mais perfeitamente educativa quanto mais católico serão os seus elementos: programa, ensinamentos, livros e o próprio ensino”.

A conclusão lógica das premissas da Concordata levava diretamente a uma escola de pura marca confessional com todo o ensino gravitando em torno do dogma católico (1980, p.319).

Evidencia-se o modo como a Igreja Católica pretendia imputar a sua concepção de mundo, alargando drasticamente o seu espaço de difusão e poder nas escolas, por todas as vias, sob a pretensa melhoria da educação.

A religião católica detinha espaço e poder para ir muito além da possibilidade de falar de Deus e de outras crenças na escola, estipulando o modo como seriam conduzidas as relações entre as pessoas e o saber nas instituições educativas, não podendo haver ideias e opiniões contrárias às suas crenças, preceitos e dogmas.

Segundo Michel, durante o fascismo:

Adotou-se um livro único para a instrução primária – os professores primários, a partir de 1931, passaram a ser obrigados a dar as aulas com o uniforme fascista; as crianças de 8 a 18 anos estavam alistadas nos “Balilas¹⁸”, e os estudantes universitários eram militantes de “grupos universitários fascistas”. A ginástica e o desporto constituíam o essencial da instrução pública. Todos os anos, para comemorar a “marcha para Roma”, se organizava uma grande marcha que terminava com um desfile de dezenas de milhares de jovens, para mostrar o seu “orgulho guerreiro” (1977, p.52).

Esse extrato revela como “corações e mentes” eram dominados e como o regime fascista se manteve no poder, por meio de uma cultura fascista propagada na gestão Gentile e de um programa de ensino elitista.

Portelli destaca que:

Gramsci considera a concordata como uma fusão e uma capitulação. Fusão na medida em que a entrada em massa dos católicos no aparelho escolar – levanta o problema da unidade ideológica dos dois grupos de intelectuais [...] (1984, p.123).

Na visão gramsciana, após a Concordata, Croce continua exercendo grande liderança intelectual juntamente com o Papa, mas a sua hegemonia intelectual é enfraquecida.

No Caderno 10, parágrafo 14 (abril de 1932 a junho de 1935), Gramsci ressalta:

¹⁸ Em memória do apelido da criança que teria dado o sinal de uma revolta antiaustríaca em Genova, em 1746.

A posição relativa de Croce na hierarquia intelectual da classe dominante é alterada depois da Concordata e do advento da fusão numa unidade moral dos dois troncos desta mesma classe. É necessária uma dupla obra de educação por parte dos responsáveis: educação do novo pessoal dirigente, que deve ser “transformado” e assimilado, e educação da parte católica que, pelo menos, deverá ser subordinada (em determinadas condições, subordinar também é educar). A entrada em massa dos católicos na vida estatal depois da Concordata (e, desta feita, eles entraram como e enquanto católicos, até com privilégios culturais), tornou muito mais difícil a obra de “transformismo” das novas forças de origem democrática. Que Gentile não tenha entendido o problema e que Croce o tenha, mostra a diversa sensibilidade nacional dos dois filósofos: que Gentile, ainda que tivesse compreendido o problema, tenha se colocado em condições de nada poder fazer, fora do trabalho da Universidade Popular dos Institutos de Cultura (os raivosos escritos de seus discípulos contra o catolicismo, nos “Nuovi Studi”, tem muito pouca repercussão), evidencia a sua redução a uma mísera condição de subalternidade intelectual. De fato, não se trata de uma educação “analítica”, ou seja, de uma “instrução”, de um armazenamento de noções, mas de uma educação “sintética”, da disseminação de uma concepção de mundo convertida em norma de vida, de uma “religião” no sentido crociano (2007, p.1250-1251).

A educação passa a estar, em grande medida, sob o controle da Igreja, uma vez que as instituições da sociedade civil e o próprio governo sofriam controle da Igreja Católica, nas mais diferentes instâncias. Gramsci afirma também, no Caderno 10, parágrafo 14 que:

Além disso, foi precisamente a Concordata, quando introduziu na vida estatal uma grande massa de católicos como tais, e como tais privilegiados, que colocou o problema da educação da classe dirigente não nos termos do “Estado ético”, mas nos termos da “sociedade civil” educadora, isto é, de uma educação por iniciativa “privada”, que entra em concorrência com a católica, que ocupa, agora, na sociedade civil, um lugar importante e em condições especiais (2007, p.1251).

A escola intensifica o seu caráter segregador, parte destinada a instrumentalizar minimamente a classe trabalhadora, e parte do processo educativo, o mais avançado, a formar a classe dirigente. Nessa passagem do parágrafo 11, do Caderno 16 (junho/julho de 1932 a junho/julho de 1934), Gramsci trata exatamente disso:

É útil estudar a *divisão do trabalho* que tenta estabelecer entre a casta e os intelectuais laicos: à primeira se deixa a formação intelectual e moral dos jovens (escola elementar e média); aos outros o desenvolvimento posterior dos jovens na Universidade. Mas a escola universitária não está submetida ao mesmo regime de monopólio a que, ao contrário, se submete a escola elementar e média. Existe a Universidade do Sagrado Coração e poderão ser organizadas outras Universidades católicas equiparadas em tudo às Universidades públicas. As consequências são óbvias: a escola elementar e média é a escola popular e da pequena burguesia, camadas sociais que são inteiramente monopolizadas educacionalmente pela casta, uma vez que a maioria de seus elementos não chegam à Universidade, ou seja, não conhecerão a educação moderna em sua fase superior crítico-histórica, mas só conhecerão a educação dogmática. A Universidade é a escola da classe (e do pessoal) dirigente propriamente dito, é o mecanismo através do qual ocorre a seleção dos indivíduos das outras classes a serem incorporados ao pessoal governativo, administrativo e dirigente. Mas, com a existência, em igualdade de condições, de Universidades católicas, também a formação deste pessoal não será mais unitária e homogênea. Não só: a casta, em suas próprias Universidades, realizará uma concentração de cultura laico-religiosa como há décadas não se via e se encontrará

efetivamente em condições muito melhores do que a concentração laico-estatal (2007, p. 1868-1869)¹⁹.

Gramsci denuncia a separação existente entre a educação oferecida às camadas populares e a educação a que a classe dirigente tinha acesso, ao mesmo tempo em que revela a ascensão que a Igreja católica obteve no Estado fascista, legitimando uma concepção de mundo capaz de salvaguardar a ordem.

A respeito da religião na escola, o autor sardo apresenta, no parágrafo 89 do Caderno 7 (maio de 1930 a dezembro de 1931):

“Eis por que nos novos programas para as escolas, de acordo com a reforma gentiliana, a arte e a religião são postas apenas na escola primária, enquanto a filosofia <é> amplamente situada nas escolas secundárias. Na intenção filosófica dos programas elementares, as palavras ‘o ensino da religião é considerado como fundamento e coroamento de toda a instrução primária’ significa precisamente que a religião é uma categoria necessária, mas inferior, através da qual deve passar a educação, já que, segundo a concepção de Hegel, a religião é uma filosofia mitológica e inferior, correspondente à mentalidade infantil ainda incapaz de elevar-se à filosofia pura, na qual, de resto, a religião deve ser resolvida e absorvida. Observamos, de imediato, que, na prática, essa teoria idealista não conseguiu prejudicar o ensino religioso na escola primária, fazendo com que fosse tratado como mitológico, *seja porque os mestres ou não entendem ou não se preocupam com tais teorias*, seja porque o ensino religioso católico é intrinsecamente histórico e dogmático, sendo *externamente monitorado e dirigido pela Igreja nos programas, textos, ensinamentos*. Além disso, as palavras ‘fundamento e coroamento’ foram aceitas pela Igreja em seu significado óbvio e repetidas na Concordata entre a Santa Sé e a Itália, segundo a qual (artigo 36) o ensino religioso é estendido às escolas médias. Esta extensão contrariou os objetivos do idealismo, o qual pretendia excluir a religião das escolas médias e fazer com que nelas dominasse apenas a filosofia, destinada a superar e absorver em si a religião aprendida nas escolas primárias”. “Civiltà Cattolica”, 07 de novembro de 1931 (*Il buono ed il cattivo nella pedagogia nuova*, anônimo, mas do padre Mario Barbera) (GRAMSCI, 2007, p.919).

A observação atenta indica que esse trecho denota, talvez mais do que outros já explanados, o peso que teve a Concordata e o poderio da Igreja católica na educação italiana, principalmente pós-ascensão do fascismo, com a reforma Gentile e o acordo com a Santa Sé.

Inicialmente, o ensino religioso seria destinado às escolas elementares, por se tratar de uma concepção vista como necessária e mais adequada à mentalidade infantil. Entretanto, esse argumento mascarava a real intenção de propagação de uma doutrina religiosa formadora de uma concepção de mundo necessária para a manutenção tanto da Igreja quanto da ordem econômica e social.

Segundo Angelo D’Orsi (2014), a Concordata revela a falência do Estado moderno laico, a qual se manifesta, nas palavras de Gramsci, presentes no parágrafo 11, Caderno 16 (junho/julho de 1932 a junho/julho de 1934), com “a intervenção de uma soberania externa da

¹⁹ Esse trecho pertence a um texto C. O texto A encontra-se no Caderno 4, parágrafo 53, escrito entre abril/maio de 1930 a setembro de 1932 e praticamente não apresenta variações na sua redação (GRAMSCI, 2007, p.495).

qual praticamente reconhece a superioridade” (GRAMSCI, 2007, p.1867). Superioridade essa pensada no sentido de domínio de “corações e mentes”.

A esse respeito Portelli destaca:

Gramsci mostra que o resultado da reforma escolar é realizar uma volta ao monopólio escolar da Igreja medieval, tornando-se o catolicismo novamente a ideologia oficial do aparelho escolar. Mas, sobretudo, ao formar os quadros do Estado e da sociedade civil, a Igreja formará os instrumentos de seu domínio de Estado. Quanto ao monopólio da escola elementar, demonstra que, para a classe dirigente, a religião permanece a melhor forma de enquadramento das classes subalternas. Isso prova também que os intelectuais leigos foram incapazes de lhe opor outro sistema pedagógico (1984, p.126-127).

Após a Concordata, a Igreja católica assume na escola poder semelhante ao exercido na Idade Média, mas as circunstâncias já não eram as mesmas (PORTELLI, 1984). O fascismo torna-se extremamente vantajoso à Igreja e vice-versa.

Sobre a atuação do ensino religioso nas escolas públicas, podemos ressaltar a passagem do artigo *Scuola e religione*, que tratava da discussão da temática no senado, publicada na revista *Civiltà Cattolica* de 1925:

No entanto, não podemos perder de vista o grande bem que se faz e se pode fazer pelo menos em uma grande parte das escolas e dos professores, trabalhando com todas as forças para estendê-lo pouco a pouco a todas as escolas, se não é possível a todos os professores. [...]

Uma disposição da lei, que pode ser colocada a proveito da instrução religiosa nas escolas médias, é aquela contida no art. 62 do R. Decreto 30 abril 1924, n.965, que trata dos ensinamentos facultativos, entre os quais merecidamente é para ser considerado aquele da religião católica, como foi reconhecido pela competente autoridade. E assim foram já instituídos Cursos facultativos de religião nas escolas médias [...] (1925, p.517).

No Caderno 16, parágrafo 11 (junho/julho de 1932 a junho/julho de 1934), Gramsci observa:

Se o Estado renuncia a ser o centro ativo e permanentemente ativo de uma cultura própria, autônoma, a Igreja não pode deixar de triunfar substancialmente. Mas o Estado não só não intervém como centro autônomo, mas destrói todo opositor da Igreja que tenha a capacidade de limitar-lhe o domínio espiritual sobre as multidões. (2007, p.1872).

Há uma via dupla de interesses. É vantajoso ao Estado que a ideologia fascista se alargue e o senso comum vigente não seja questionado, ameaçado por grandes massas. A perpetuação das ideias católicas converge com esse cenário e garante a manutenção do poder da Igreja.

Segundo Portelli:

[...] Croce é assim acusado por Gramsci de ter proposto como ministro da educação do governo Giolitti (1920-1921) uma política escolar nada desfavorável à Igreja, abrindo, assim, o caminho a Gentile e à “capitulação” completa diante da Igreja.

A reforma escolar fascista introduz em nível pedagógico a mesma ruptura existente no nível religioso entre intelectuais e massas (1984, p.127).

À reforma escolar fascista interessava aprofundar a ruptura, a separação da formação que seria destinada aos executores de ofícios e ordens e aos regedores do sistema vigente, as elites.

Na acepção de Lamberto Borghi:

Católicos e idealistas formavam uma frente comum com o fascismo e ofereciam ao fascismo a arma central de sua pedagogia, que é a identificação conceitual da superioridade das atividades intelectuais e espirituais sobre as econômicas e produtivas e a concordância das estruturas existentes da sociedade com esta hierarquia de valores e fins. O isolamento do momento intelectual e espiritual do econômico como momento hegemônico consagrava e racionalizava a estratificação social existente e fixava em seu estatuto de sujeição, como a um destino, as classes operárias (BORGHI, 1969, p.224).

Existia uma conveniência mútua entre a Igreja e o Estado, e o fortalecimento da Igreja com a Concordata reforçava o fascismo na medida em que ratificava a ideologia da resignação, que interpretava a situação das classes operárias como um destino. Nesse sentido, a organização social passava a ser justificada e a concordância com a estrutura econômica, social e política tornava-se mais fácil de ser atingida na sociedade. A influência crescente do ensino religioso na escola fortalecia o papel essencial da religião na formação do consenso.

A religião relaciona-se à hegemonia em encadeamentos reacionários ou na edificação de uma nova proposta que se interponha à ordem vigente. Não há dúvida sobre qual era o papel da religião católica naquele contexto, legitimando o regime fascista italiano e aprofundando a subalternidade.

No Caderno 5, parágrafo 3 (outubro de 1930 ao início de 1932), Gramsci tece considerações sobre o artigo *La questione delle scuole infantili e dell'abate Aporti secondo nuovi documenti*, publicado na *Civiltà Cattolica* em 4 de agosto de 1928, o qual:

[...] mostra que os jesuítas e o Vaticano, em 1836, eram contrários à abertura, em Bolonha, de escolas maternas do tipo defendido por F. Aporti porque, entre os defensores, havia um “certo Dr. Rossi”, “conhecido como adepto do saint-simonismo, então muito rumoroso na França e bastante temido também na Itália, talvez até mais do que merecesse” (p.221). O Arcebispo de Bolonha, chamando a atenção da Santa Sé para a propaganda e a distribuição de opúsculos em favor dessas escolas, escrevia: “em si mesma, a obra poderia ser boa, mas causa bastante temor a presença de certas pessoas à frente do empreendimento e o grande empenho que demonstram [...] O criador destas escolas é um tal Robert Owen²⁰, protestante,

²⁰ Roberto Owen (1771-1858) industrial e reformador social inglês. Organizou o primeiro jardim de infância para filhos de operários. Elaborou um sistema de socialismo associacionista, através de um projeto de constituição de uma comunidade modelo sobre base socialista nos Estados Unidos. É considerado inspirador do movimento cooperativo. RATTI, Anna Maria. **Enciclopedia italiana**. In: TRECCANI. Enciclopedia on line, 2015. Disponível em: <[http://www.treccani.it/enciclopedia/robert-owen_\(Enciclopedia-Italiana\)/>](http://www.treccani.it/enciclopedia/robert-owen_(Enciclopedia-Italiana)/>). Acesso em: 5 jul.2015.

conforme está mencionado na *Guida dell'educatore* do Prof. Lambruschini, que se publica em Florença, no n.2, fevereiro de 1836, p.66”(p.224).

O consultor do Santo Ofício, Padre Cornelio Everboeck, jesuíta, deu, em fevereiro de 1837, seu parecer sobre as escolas ao assessor do Santo Ofício, Monsenhor Cattani: é um estudo de 48 grandes e densas páginas, que começa examinando a doutrina e o método dos Saint-simonianos e conclui que o método das novas escolas está infectado – ou pelo menos, há grandes suspeitas de que o esteja – pela doutrina e pelos princípios do panteísmo e do Saint-simonismo, aconselhando sua condenação e propondo a publicação de uma encíclica contra a seita e a doutrina dos saint-simonianos (GRAMSCI, 2007, p.544).

A denúncia que Gramsci empreende nesse trecho ao apresentar parecer desenvolvido por padre jesuíta contra o método de ensino saint-simoniano²¹, que seria empregado em escolas infantis, mostra o temor que a escola inspirava. Qualquer método que instigasse mais o exercício da reflexão, um passo para a crítica, era visto como uma arma contra a ordem e era fortemente reprimido.

Entretanto, a marca da Igreja nas escolas não estava restrita à educação dos menores. Pelo contrário, abarcava todos os segmentos escolares, e o ensino superior não se restringia à formação religiosa de eclesiásticos. Como aponta Gramsci no Caderno 16, parágrafo 11 (junho/julho de 1932 e junho/julho de 1934):

Controlando os liceus e as outras escolas médias, através de seus quadros de confiança, ela rastreará, com a tenacidade que lhe é característica, os jovens mais talentosos das classes pobres e os ajudará a prosseguir os estudos nas Universidades católicas. Bolsas de estudo, reforçadas por internatos organizados com a máxima economia junto as Universidades, permitirão esta ação. A Igreja, em sua fase atual, com o impulso dado pelo atual pontífice da Ação Católica, não pode se contentar apenas em formar padres; ela quer permear o Estado (lembrar a teoria do governo indireto elaborado por Bellarmino) e, para tanto, são necessários os laicos, é necessária uma concentração de cultura católica representada por laicos. Muitas personalidades podem tornar-se auxiliares da Igreja mais preciosos como professores universitários, como altos funcionários de administração, etc., do que como cardeais ou bispos (2007, p.1871).

O objetivo da Igreja não se restringia à formação de novos quadros eclesiásticos, sua influência se estabelecia nas grandes massas pela ação “laica” de educadores e demais profissionais das diferentes instituições educativas, inclusive Universitárias, que transmitiam, explícita ou implicitamente, os ditos religiosos, fazendo-os compor uma determinada concepção do mundo.

---

²¹ Esse método escolar reporta à doutrina do filósofo e político Saint-Simon (1760-1825). Crítico da sociedade capitalista, defendia a abolição da propriedade privada, definindo o ideal de uma sociedade organizada de acordo com o princípio “a cada um segundo a sua capacidade, a cada capacidade segundo as suas obras”, cabendo ao Estado a garantia de tal princípio e a paz social. Foi um dos teóricos do socialismo utópico. Para maiores informações sobre a doutrina de Saint-Simon: VIEIRA, Gleison. **Os referenciais filosóficos de educação a partir de Saint-Simon e do movimento saint-simoniano**. Blumenau: Furb, 2010 (Dissertação de Mestrado).

Gramsci expõe, no Caderno 11, parágrafo 12 (2º semestre de 1932), considerações sobre a “eficácia pedagógica” da Igreja Católica:

A força das religiões, e notadamente da Igreja Católica, consistiu e consiste no seguinte: elas sentem imensamente a necessidade de união doutrinária de toda a massa “religiosa” e lutam para que os estratos intelectualmente superiores não se destaquem dos inferiores. A igreja romana foi sempre a mais tenaz na luta para impedir que se formassem “oficialmente” duas religiões, a dos “intelectuais” e a das “almas simples” (2007, p.1381)²².

Gramsci argumenta que a organização da Igreja, sobretudo a sua “eficiência”, no sentido do amplo alcance de sua doutrina e da concepção de mundo que expressa, advém, primordialmente, da não segregação entre a religião dos intelectuais e a religião dos demais sujeitos “simples”. Entretanto, a igreja não pretende elevar a cultura dos simples, pelo contrário, o vínculo entre os intelectuais da igreja e o povo ocorre para a manutenção da subalternidade.

A escola deveria ser a instituição a primar pela não separação entre os intelectuais e os simples, porém, em sentido oposto ao realizado pela igreja católica: para elevá-los do senso comum e permitir-lhes o alcance a uma concepção de mundo superior. No entanto, nesta instituição – que deveria ser o espaço primeiro a não segregar –, observava-se justamente o contrário, a contribuição para a existência de abismos sociais profundos ao apresentar uma organização de caráter dual, duas escolas separadas e de objetivos distintos, uma escola para ricos e outra para pobres, uma destinada a formar elites e outra a formar trabalhadores.

A pregação religiosa tira o discernimento real e impregna a culpa, além de individualizar as mazelas do sistema. As desigualdades são explicadas por atributos e escolhas divinas, cabendo ao sujeito a conformação com seu destino e com a crença de merecer a situação que tem. Desloca a responsabilidade dos homens pelos seus feitos para um plano superior.

A discussão não está, de modo algum, na existência ou não de Deus, isso é irrelevante no âmbito desse trabalho. Gramsci tampouco se destinou a responder essa indagação. O problema consistia no desafio social, que ainda nos está posto, nas atrocidades e desigualdades do sistema social político e econômico. O enfrentamento é no terreno humano, e escorar-se em explicações metafísicas não pode ser aceitável. Reconhecer que privilégios existem e que não deveriam existir é um primeiro passo para a luta cotidiana por justiça.

---

²² Esse trecho se trata de um texto C. O texto A localiza-se no Caderno 8, parágrafo 213, escrito entre setembro/outubro de 1930 e maio de 1932, sem variações significativas na redação (GRAMSCI, 2007, p.1070).

1.3 A Reforma Gentile

Ao longo das 2362 páginas dos Cadernos do cárcere, o nome “Gentile” é citado 150 vezes. É importante resgatar alguns aspectos do percurso de Giovanni Gentile e do peso que a Reforma Gentile teve no contexto da época para compreender algumas referências e críticas que Gramsci desenvolve em seus escritos na prisão.

Giovanni Gentile nasceu em Trapani, em 1875, e estudou na Escola Normal Superior de Pisa. Lecionou em liceus e deu aulas de filosofia nas Universidades de Roma, Nápoles e Palermo. Regressou a Pisa, onde foi diretor da Escola Normal Superior. Quando se tornou Ministro da Educação, chamou alguns companheiros de sua trajetória acadêmica para serem colaboradores, tais como Benedetto Croce, Giuseppe Lombardo Radice, Ernesto Codignola, Adolfo Omodeo e Guido De Ruggiero²³ (DOGLIANI, 2007).

De acordo com Patrizia Dogliani:

A reforma do ensino implementada com um corpus de leis lançadas muito precocemente, entre o fim de 1922 e 1923, foi apresentada pelo fascismo como “a mais fascista das reformas” e é recordada na memória histórica e comumente como “Reforma Gentile”, nome do filósofo Giovanni Gentile, que foi o seu inspirador. De fato, no curso do regime, os decretos de 31 de dezembro de 1922 e o de 16 de julho de 1923 sobre a administração escolar, o de 6 de maio de 1923 sobre a reforma da escola média, o de 30 de setembro de 1923 sobre a universidade e, finalmente, o de 31 de outubro de 1923, que redefinia a instrução elementar, foram repetidamente modificados nos 20 anos, em um braço de ferro entre gentilianos e antigentilianos presentes no topo da instrução pública e do regime. A espinha dorsal e, em parte, as intenções conferidas por Gentile à reforma mantiveram-se, no entanto, no decorrer do tempo e superaram a queda da ditadura por pelo menos duas décadas da época republicana. Deve também ser observado que a reforma foi o triunfo de uma corrente de pensamento e de homens sobre o positivismo das décadas anteriores à Grande Guerra, ao invés de apenas a afirmação de uma ideia fascista da educação. (2007, p.386).

²³ Benedetto Croce (1866-1952), importante filósofo idealista e político liberal-conservador. Influenciou fortemente a cultura italiana do Novecento. PROIETTI, Domenico. Croce, Benedetto. **Enciclopedia dell'Italiano**, 2010. Disponível em: <[http://www.treccani.it/enciclopedia/benedetto-croce_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/>](http://www.treccani.it/enciclopedia/benedetto-croce_(Enciclopedia-dell'Italiano)/>) Acesso em: 6 Jun.2015

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.

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.

Adolfo Omodeo (1889- 1946) Historiador italiano, professor, nacionalista, com inúmeros trabalhos sobre a história italiana. AA.VV., **Dizionario Biografico degli Italiani** 79, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 2013.

Guido De Ruggiero (1888- 1948) Filósofo. Seguidor do idealismo atual. Foi professor de filosofia na Universidade de Messina. Defendia os valores do liberalismo. Para maiores informações: CICALESE, M. L. **L'impegno di un liberale. Guido De Ruggiero tra filosofia e politica**, Firenze, Le Monnier 2007.

O texto chama a atenção para o fato de a reforma na educação ter sido a mais fascista das reformas implementadas pelo governo Mussolini, em razão de sua contribuição para a manutenção do poder, além de ressaltar que seus fundamentos perduraram para muito além da ditadura. A Reforma Gentile constituiu-se em uma operação política para a formação do estado nacional fascista. Era preciso garantir que a educação estivesse a serviço da ordem. O aprofundamento na sectarização do ensino e a tutela do ensino religioso seriam, na prática, suas maiores garantias e marcariam definitivamente o período. Por isso, Gramsci afirma, no Caderno 10, parágrafo 41 (abril de 1932 a junho de 1935), que a reforma:

[...] reimplantou o ensino <da religião> nas escolas elementares (e foi ainda mais longe do que pretendia Gentile e expandiu o ensino religioso nas escolas médias) e justificou o seu ato com a concepção hegeliana da religião como a filosofia da infância da humanidade (2007, p.1295).

Na correspondência destinada a Tânia, datada de 6 de junho de 1932, Gramsci aborda a formulação “religião da liberdade”, afirmando o desacordo de Gentile com Croce nesse aspecto, e esclarece:

Religião da liberdade significa simplesmente fé na civilização moderna, que não tem necessidade de transcendências e revelações, mas contém nela mesma a própria racionalidade e a própria origem. É então uma fórmula antimística e, se quisermos, antirreligiosa. Para Croce cada concepção de mundo, cada filosofia, enquanto se torna uma norma de vida, uma moral, é “religião” (GRAMSCI, 2013, p.583).

Na prática, a condução da reforma empreendida por Gentile ganhou um cunho religioso, não por suas concepções de formação idealista ou de fundo hegeliano e viciano a respeito da questão, por exemplo, mas por necessidade e acordo político. Tanto é que não era qualquer forma religiosa que se fazia presente, mas a Igreja católica. A justificativa empregada por Gentile, pautada na filosofia da infância de Hegel, não passava de mera formalização oratória; a Concordata também não ocorreu ao acaso e não era via de interesse único. A Constituição do Estado fascista é devedora dessa parceria voltada a influir não só na aquisição de saberes, mas, sobretudo na formação moral.

Jovine destaca os princípios gerais do “Grupo de competências para a escola”, apresentados em janeiro de 1923:

Nosso sistema de educação pública deve visar, antes de tudo, revigorar o caráter moral dos jovens e sua força física. Para esse fim supremo, devem se dirigir todos os esforços do fascismo, o que significa promover por todos os meios o espírito de iniciativa, o sentido da responsabilidade individual, o respeito e o culto dos mais altos valores de nossa tradição nacional e religiosa. O fascismo concebe o Estado como expressão suprema da vontade coletiva, atribuindo-lhe, assim, uma função essencialmente ética, cuja primeira realização deve ser a promoção da educação nacional, para subtraí-la dos partidos e das seitas (1980, p. 262).

Ressalta-se a atribuição dada ao Estado como “expressão suprema” da vontade coletiva, o que abre precedentes para que arbitrariedades sejam cometidas em suposto nome dessa “suprema” vontade. Remete à ideia de que toda e qualquer iniciativa e decisão possa ser tomada pelo Estado, sem ser discutida e contestada pela população. Insinua a autorização da coerção legitimada pela maioria. Gramsci, no Caderno 6, parágrafo 10 (novembro de 1930 a janeiro de 1932), analisa a concepção de Estado de Gentile, comparando-a com a de Croce:

Deve ver-se em que medida o “atualismo” de Gentile corresponde à fase estatal positiva, à qual, porém, se opõe Croce. A “unidade no ato” dá a Gentile a possibilidade de reconhecer como “história” aquilo que, para Croce, é antihistória. Para Gentile, a história é inteiramente história do Estado; para Croce, ao contrário, é “ético-política”; vale dizer, Croce quer manter uma distinção entre sociedade civil e sociedade política, entre hegemonia e ditadura; os grandes intelectuais exercem a hegemonia, que pressupõe uma certa colaboração, um consenso ativo e voluntário (livre), isto é, um regime liberal-democrático. Gentile situa a fase corporativa [-econômica] como fase ética no ato histórico: hegemonia e ditadura são indistinguíveis, a força é pura e simplesmente consenso: não se pode distinguir a sociedade política da sociedade civil: existe só o Estado e naturalmente o Estado-governo, etc (2007, p.691).

Outro excerto do Caderno 10, parágrafo 41 (abril de 1932 a junho de 1935), aborda essa questão:

Ao que me parece, a filosofia de Gentile, o atualismo, é mais nacional apenas no sentido de que é estreitamente ligada a uma fase primitiva do Estado, a etapa econômica-corporativa, quando todos os gatos são pardos. Por esta mesma razão, pode-se acreditar na maior importância e influência desta filosofia, da mesma forma como muitos acreditam que, no Parlamento, um industrial é mais do que um advogado representante dos interesses industriais (ou do que um professor, ou mesmo do que um líder dos sindicatos operários), sem pensar que, se toda a maioria parlamentar fosse de industriais, o Parlamento perderia imediatamente a sua função de mediação política e qualquer prestígio (GRAMSCI, 2007, p.1306).

A concepção de Estado de Gentile é reducionista, visto como momento econômico-corporativo, primazia da coerção, sem haver distinção entre sociedade civil e sociedade política, o que torna mais compreensíveis algumas medidas antidemocráticas de sua reforma escolar.

A reforma do ensino elementar ocorreu em 1923, encabeçada por Giuseppe Lombardo-Radice, na época diretor geral da instrução primária e popular. Refletia a concepção gentiliana e, portanto, foi bastante conservadora e autoritária. Segundo Limiti:

A escola elementar era considerada por Gentile um grau do desenvolvimento do conceito de cultura, grau inferior, a ser superado o mais rapidamente possível. Era a escola do povo, correspondendo às necessidades de um saber que não se elevará à cultura; era a escola de todos, enquanto a escola de cultura era para poucos, visto que a cultura era para a elite (LIMITI, 1962, p. 86).

A reforma não só não modificava o injusto cenário escolar italiano, datado desde antes da unificação do país e constituição do Estado Nacional, como aprofundava cada vez mais as desigualdades de classe. O cerne da questão consistia na escola elementar “permanecer como primeiro degrau do saber para aqueles que prosseguiriam os estudos e como fim em si mesma para a massa popular” (JOVINE, 1980, p. 267-268).

O ensino elementar era dividido em três graus: o primeiro, chamado preparatório, correspondente ao maternal; o segundo, chamado inferior, tinha a duração de 3 anos, e o grau superior durava 2 anos. A partir da 5ª classe, eram denominadas classes profissionais (HORTA, 2008).

Segundo Borghi:

Um grande número de crianças italianas, que viviam em pequenas comunidades rurais, em lugar de receberem cinco a oito anos de instrução elementar, de acordo com a letra da lei, eram simplesmente colocadas na situação de frequentar escolas em condições de oferecer apenas os três primeiros anos de instrução elementar, muitas das quais eram escolas de uma só classe, onde se concentravam e eram instruídos por um só mestre todos os jovens dos seis aos quatorze anos (BORGHI, 1974, p. 254).

Claramente, não existia uma preocupação com a qualidade da educação popular. O número expressivo de crianças italianas da classe trabalhadora que não apenas tinham os anos de escolaridade reduzidos, mas frequentavam salas com condições precárias de ensino, revela o descaso com a formação das classes trabalhadoras no governo fascista.

Gramsci, no parágrafo 2 do Caderno 12 (abril a maio de 1932), faz algumas considerações a respeito da ruptura entre ensino primário e médio, provocada pela Reforma Gentile:

A fratura determinada pela reforma Gentile entre a escola primária e média, por um lado, e a escola superior, por outro. Antes da reforma, uma fratura desse tipo existia, de modo marcado, somente entre a escola profissional, por um lado, e as escolas médias e superiores, por outro: a escola primária era colocada numa espécie de limbo, por algumas de suas características particulares. Nas escolas primárias, dois elementos se prestavam à educação e à formação das crianças: as primeiras noções de ciências naturais e as noções dos direitos e deveres do cidadão. As noções científicas deviam servir para introduzir a criança na *societas rerum*; os direitos e os deveres, na vida estatal e na sociedade civil. As noções científicas entravam em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza, que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore, enquanto as noções de direitos e deveres entram em luta com as tendências à barbárie individualista e localista, que é também um aspecto do folclore (2007, p. 1540).

Gramsci ressalta o caráter marginalizador da reforma, ao imputar ao ensino elementar um cunho definitivo, destinado à formação da classe trabalhadora, com um currículo enxuto, sem mesmo atribuir ênfase aos direitos e deveres e às ciências naturais, como existia antes da

reforma, e ao criar cursos de iniciação profissional, sem chances reais de possibilitar o prosseguimento nos estudos.

Os cursos integrativos de iniciação profissional são regulamentados por uma Circular Ministerial de dezembro de 1923 (HORTA, 2008). De acordo com Jovine:

O Curso popular deve acolher os trabalhadores de amanhã, os futuros agricultores e operários, e fornecer-lhes a primeira preparação técnica imediata para o trabalho manual, enquanto continua e aprimora ainda a cultura elementar (1980, p. 268).

Os cursos populares de iniciação profissional, como o próprio nome sugere, se destinavam a uma capacitação básica, não a uma formação completa sobre a técnica em questão. O aprendizado de algumas noções técnicas associava-se ao básico ensino elementar.

Giuseppe Lombardo Radice estabelece, através de uma Ordem datada de 11 de novembro de 1923, quais deveriam ser as disposições didáticas, o programa e o horário para o ensino elementar. E afirma que, na realidade,

Mais que um detalhado programa de ensino, a *Ordinanza* de 11 de novembro de 1923 quer ser um guia para o mestre, deixando-o livre para utilizar os meios mais oportunos para atingir os fins que o Estado aponta como necessários. Assinala, pois, o ponto de chegada ao qual deve tender o trabalho do professor, e não os sucessivos passos graduais que ele deve dar (LOMBARDO-RADICE, 1924, p. 53).

Destaca-se o inusitado emprego da palavra “livre”, ao ser imediatamente associada aos “meios mais oportunos para atingir os fins que o Estado aponta como necessário”. Denota-se, portanto, o oposto daquilo que é afirmado sobre o trabalho do professor: ele não é livre, não pode sê-lo, justamente porque é conformado, não apenas pelas letras da Ordem de Lombardo Radice ou da reforma educativa, mas por todo o sistema fascista que representam.

O termo “liberdade” é encontrado nas proclamações e nos escritos de Gentile, como é possível verificar na obra *La riforma dell'educazione*, em que afirma que “a escola que não é liberdade, é a escola sem vida” (GENTILE, 1935, p.47) ou na passagem em que prega:

[...] a educação visa à liberdade. A liberdade, em consequência da educação, deve desenvolver-se como se desenvolve a capacidade de pensar e de outro modo de operar espiritualmente. O desenvolvimento do pensamento é desenvolvimento da reflexão, do domínio deste homem sobre as suas ideias, sobre o conteúdo da própria consciência, sobre o próprio caráter, sobre todo o próprio ser em relação com cada ser. É, em suma, desenvolvimento da liberdade (GENTILE, 1935, p.44).

Entretanto, essa oratória e esses escritos não refletem a política e a filosofia gentiliana e fascista. As ações viabilizadas pela reforma demarcam uma contradição com o seu discurso vazio, contradizem a construção da liberdade na medida em que contribuem para as disparidades sociais, cultivando diferenças pedagógicas regidas autoritariamente e, ainda, sob tom religioso.

O ensino religioso, como já mencionado, não ocorria na escola por mero apreço pessoal de Gentile ou de seus companheiros de trabalho, mas compunha o braço de ferro fascista. De acordo com Horta: “concretizando tal dispositivo, o Programa de 1923 reservava uma a duas horas semanais do horário escolar para o ensino da religião.” (HORTA, 2008, p.201).

Gramsci, no Caderno 11, parágrafo 13 (2º semestre de 1932), retrata um pouco a relação de Gentile com a religião:

Deve-se acrescentar, a respeito das proposições de Gentile sobre o senso comum, que a linguagem do escritor é voluntariamente equívoca, graças a um oportunismo ideológico pouco louvável. Quando Gentile escreve: “O homem sadio acredita em Deus e na liberdade de seu espírito”, como exemplo de uma daquelas verdades do senso comum das quais o pensamento reflexivo elabora a certeza crítica, quer nos fazer acreditar que sua filosofia é a conquista da certeza crítica das verdades do catolicismo, mas os católicos não mordem a isca e sustentam que o idealismo gentiliano é mero paganismo, etc. No entanto, Gentile insiste e mantém um equívoco que não deixa de ter consequências na criação de um ambiente de cultura *demi-monde*, no qual todos os gatos são pardos: a religião se abraça com o ateísmo, a imanência flerta com a transcendência. E Antonio Bruers fica inteiramente feliz, já que, quanto mais se estabelece a confusão e o pensamento se obscurece, tanto mais ele reconhece ter tido razão em seu sincretismo “macarrônico” [...] Se as palavras de Gentile tivessem um significado literal, o idealismo atual se teria convertido em “servo da teologia” (2007, p. 1400-1401).

Interessa-nos, nessa passagem, o apontamento da dissimulada relação que Gentile mantém com a Igreja Católica. Seu discurso é demagógico. A Concordata e o regime fascista eram as genuínas razões do peso do catolicismo não só nas escolas, mas em toda a vida dos italianos da época, e não uma crença no modo como a humanidade deve ser conduzida à sanidade e à liberdade. A Igreja uniu-se interesseira e oportunamente ao fascismo.

Gramsci associa certo aspecto do pensamento de Labriola à concepção de Gentile. Destaca, no parágrafo 1, do Caderno 11 (2º semestre de 1932) que, para tecer um cenário completo sobre esse autor, é preciso recorrer, além de seus exíguos escritos, aos fragmentos de conversas com alunos, como o expresso no livro *Conversazioni critiche (Seconda Serie)* de Croce, que apresenta a seguinte posição de Labriola:

< “O que o senhor faria para educar moralmente um papuano?”, perguntou um de nós, alunos, muitos anos atrás, ao prof. Labriola, em uma de suas aulas de Pedagogia, objetando contra a eficácia da Pedagogia. “Provisoriamente (respondida com viciosa e hegeliana aspereza o herbartiano professor), provisoriamente eu faria dele um escravo; e essa seria a pedagogia adequada à circunstância, deixando para depois saber se, com seus netos e bisnetos, seria possível começar a usar algo da pedagogia moderna”.> (GRAMSCI, 2007, p.1366)²⁴.

²⁴ Esse trecho corresponde a um texto C. O texto A localiza-se no Caderno 8, parágrafo 200, escrito entre setembro/outubro de 1930 e maio de 1932, praticamente sem variações na redação (GRAMSCI, 2007, p.1061).

Nessa passagem, Gramsci aponta o equívoco grave de Labriola sobre o emprego da “escravidão” como proposta de educação moral dos “simples”, absolutamente distinto da concepção pedagógica por ele defendida, a qual comporta certa dose de disciplina no processo educativo, principalmente durante a primeira infância. No entanto, sua defesa da diretividade e sua oposição ao total espontaneísmo não permitem, de modo algum, encará-lo como um defensor do uso de absoluta coerção na educação.

Na sequência do texto, explicita melhor a relação entre o posicionamento de Antonio Labriola com o pensamento de Gentile:

Deve ser aproximada também do modo de pensar de Gentile no que se refere ao ensino religioso nas escolas primárias. Trata-se, ao que parece, de um pseudo-historicismo, de um mecanismo bastante empírico e muito próximo do evolucionismo vulgar. Poder-se-ia recordar o que disse Bertrando Spaventa²⁵ sobre aqueles que gostariam de ver os homens sempre no berço (ou seja, no momento da autoridade, que, não obstante, educa para a liberdade os povos imaturos) e pensam que toda a vida (dos outros) se passa em um berço. Parece-me que o problema deve ser colocado historicamente de outro modo: isto é, se uma nação ou um grupo social que atingiu um grau superior de civilização pode (e, portanto, deve) “acelerar” o processo de educação dos povos e dos grupos sociais mais atrasados, universalizando e traduzindo adequadamente a sua nova experiência (GRAMSCI, 2007, p. 1366- 1367).

E continua:

Assim, quando os ingleses recrutam soldados entre povos primitivos, que jamais viram um fuzil moderno, não instruem esses recrutas no emprego do arco, do bumerangue e da zarabatana, mas os instruem precisamente no manejo do fuzil, ainda que as normas de instrução sejam necessariamente adaptadas à “mentalidade” daquele determinado povo primitivo. O modo de pensar implícito na resposta de Labriola, portanto, não parece dialético e progressista, mas antes mecânico e reacionário, tal como o “pedagógico-religioso” de Gentile, que não é mais do que uma derivação de que “a religião é boa para o povo” (povo = criança= estágio primitivo de pensamento ao qual corresponde a religião, etc.), ou seja, a renúncia (tendenciosa) a educar o povo (GRAMSCI, 2007, p.1367).

Nesses trechos, o pensador italiano compara e analisa criticamente as posições de Antonio Labriola²⁶ e Gentile, mostrando convergências entre elas, enfatizando que ambos são portadores da concepção que infantiliza o “povo”, visto como “criança”, portador de estágio inferior de pensamento, justificativa para o ensino da religião na escola primária (algo próprio

²⁵ Bertrando Spaventa (1817-1883) filósofo e historiador de filosofia. Lecionou filosofia e, junto com seu irmão Silvio Spaventa, abriu uma escola particular de filosofia em Nápoles. Foi um dos representantes mais dinâmicos do chamado grupo intelectual dos napolitanos hegelianos. SAVORELLI, Alessandro. **Il contributo italiano alla storia del Pensiero – Filosofia**, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 2012.

²⁶ Antonio Labriola (1843-1904) filósofo e político italiano. Inicialmente próximo às posições de direita, posteriormente se destacou por desenvolver uma crítica ao mundo intelectual italiano aproximando-se da oposição. Realizou um grande estudo sobre a obra de Marx e Engels, contribuindo para a difusão do marxismo na cultura italiana. AA.VV., **Dizionario Biografico degli Italiani** 62, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 2004.

da “infância da humanidade”) e/ou da renúncia em promover a educação do povo em níveis superiores. Gramsci destaca a palavra “tendenciosa” justamente porque essa renúncia à educação do povo tem uma razão de ser e atende aos interesses da classe detentora do poder. É mais que interessante que o povo permaneça “criança”, é necessário à ordem que o povo não desperte e que as suas opiniões e ações não comprometam e não ameacem a hegemonia da classe dominante.

Esse pensamento de rebaixamento, de inferiorização do que deve ser destinado ao povo trazia sérias consequências ao modo como a educação e a cultura eram tratadas na Itália e são encarados ainda hoje e não apenas lá, mas em diferentes lugares, inclusive no Brasil, traço esse que traz consequências de longa duração.

A respeito da afirmação de Labriola sobre o emprego da escravidão como pedagogia para educação moral dos papuanos, Gramsci afirma, no Caderno 8, parágrafo 200 (outubro de 1930 a maio de 1932):

Que um povo ou um grupo ultrapassado necessite de uma disciplina “exterior”, coercitiva, de tipo militar, para ser educado civilmente, não significa que deva ser reduzido à escravidão, a menos que se pense que o Estado é sempre “escravidão”, também para a classe da qual é expressão, etc. O conceito, por exemplo, de “exército do trabalho” dá o tipo de “pedagogia” para “papuanos” sem a necessidade de recorrer à “escravidão” ou ao colonialismo como passo histórico “mecanicamente” inevitável, etc. (2007, p.1061).

A passagem do Caderno 11, parágrafo 1 (2º semestre de 1932), texto C, apresenta distinções da primeira redação:

Com efeito, pode muito bem ocorrer que seja “necessário escravizar os papuanos” para educá-los, mas não é menos necessário que alguém afirme que isso é necessário contingentemente, dada a existência de determinadas condições, ou seja, que isso é uma necessidade “histórica” e não absoluta: é necessário, ao contrário, que exista uma luta a respeito, e essa luta é precisamente a condição para que os netos e bisnetos do papuano sejam libertados da escravidão e sejam educados com a pedagogia moderna. Que exista quem afirme enfaticamente que a escravidão dos papuanos é apenas uma necessidade momentânea e se rebele contra essa necessidade é também um fato filosófico-histórico: 1) porque contribuirá para reduzir ao tempo necessário o período da escravidão; 2) porque induzirá os próprios papuanos a refletirem sobre si mesmos, a autoeducarem-se, na medida em que se sentirão apoiados por homens de civilização superior; 3) porque só essa resistência mostra que se está realmente em um período superior de civilização e de pensamento e etc. O historicismo de Labriola e Gentile é de um gênero muito inferior: é o historicismo dos juristas, para os quais um knut não é um knut quando é um knut “histórico”. De resto, trata-se de um modo de pensar muito nebuloso e confuso. Que nas escolas elementares seja necessária uma exposição “dogmática” das noções científicas ou seja necessária uma “mitologia”, não significa que o dogma deva ser o dogma religioso e a mitologia aquela determinada mitologia. Que um povo ou um grupo social atrasado tenha necessidade de uma disciplina exterior coercitiva, a fim de ser educado civilmente, não significa que deva ser escravizado, a não ser que se pense que toda coerção estatal é escravidão. Há uma coerção de tipo militar também para o trabalho, que pode ser aplicado também à classe dominante, e que não é “escravidão”, mas a expressão adequada da pedagogia moderna voltada para a educação de um elemento imaturo (que é imaturo, mas é tal na proximidade de

elementos mais maduros, ao passo que a escravidão é expressão orgânica de condições universalmente imaturas). Spaventa, que se colocava do ponto de vista da burguesia liberal contra os “sofismas” historicistas das classes reacionárias, expressava sarcasticamente uma concepção bem mais progressista e dialética do que a de Labriola e Gentile (GRAMSCI, 2007, p.1367-1368).

Esse trecho, além da crítica à posição de Labriola e Gentile sobre a “necessidade” de escravizar os papuanos para educá-los, é esclarecedor da posição pedagógica gramsciana sobre a necessidade de diretividade e disciplina no processo educativo, a qual não pode ser confundida com nenhum tipo de dogma coercitivo. Gramsci era absolutamente contrário ao espontaneísmo pedagógico, pois acreditava que isso tolhia as chances do aluno se educar, furtava dos despossuídos a oportunidade de formação, de educação sólida, séria e digna que viabilizaria a construção do novo homem, das novas relações sociais, da nova concepção de mundo e, com ela, da hegemonia cultural capaz de promover a transformação da ordem econômica, social e política. Se, durante o processo educativo, eram necessários artifícios disciplinares para o ensino, para garantia do direito ao aprendizado, essa “coerção” não deveria ser dogmática.

Gramsci também lembra nessa passagem que a necessidade é também um fato “histórico-filosófico”, ou seja, não está dada, mas é construída, e interpretada conforme o contexto histórico. Clamar que a “escravidão” é uma necessidade é, no mínimo, uma extravagância. Dessa forma, incita ao posicionamento crítico e à resistência permanentes, inclusive como forma de sobrevivência, a despeito das dificuldades do contexto da época.

Além disso, o trecho permite ressaltar o valor atribuído por Gramsci à filosofia e à história. Impregnado por um historicismo absoluto, não poderia entender nenhum processo humano descolado dessa máxima.

Em maio de 1923 foi promulgado o decreto para a reforma do ensino médio, que passou a ser estruturado dessa maneira:

A divisão horizontal entre instrução clássica, instrução técnica e instrução normal é mantida; da mesma forma, a divisão vertical em primeiro e segundo graus em cada uma dessas modalidades de ensino. A instrução clássica com a finalidade de preparar para a Universidade e para os Institutos Superiores é composta do ginásio (5 anos) e do liceu (3 anos); a instrução técnica, com a finalidade de preparar para o exercício de algumas profissões, é formada pelo curso inferior do Instituto Técnico (4 anos) e pelo curso superior do Instituto Técnico (4 anos); a instrução normal, com a finalidade de preparar professores para a escola primária, inclui o curso inferior do Instituto Magistrale (4 anos) e o curso superior do Instituto Magistrale (3 anos) (HORTA, 2008, p.205).

A Reforma Gentile também criou o Liceu Científico e o Liceu Feminino. O Liceu Científico, com duração de 4 anos, destinar-se-ia a:

recrutar uma parte da classe dirigente, que se orientava para as profissões técnico-científicas e receber os alunos que anteriormente se dirigiam para o Liceu Moderno ou para a secção físico-matemática do Instituto Técnico, evitando, assim, um excesso de matrículas no liceu clássico, que deveria permanecer um verdadeiro cenáculo de elites intelectuais (RICUPERATI, 1975, p.1714-1715).

O Liceu Feminino tinha duração de 3 anos e era destinado às jovens que não deveriam se preocupar em trabalhar, nem aspiravam à formação superior. Eram cursos de complementação cultural para que as moças soubessem se portar e conversar com maior “fineza espiritual” e “moralidade” (HORTA, 2008).

O Liceu Feminino foi criado para um público muito específico e sob a alegação de demanda. Entretanto, é importante considerar que a separação de gênero na escola era uma realidade e não dizia respeito à falta de interesse das jovens em dar seguimento aos estudos. Horta (2008) mostra que a criação do liceu feminino sofreu críticas como, por exemplo, a de Rodolfo Mondolfo²⁷, que temia que com a sua criação diminuíssem as vagas nas escolas normais, o que afetaria ainda mais as classes proletárias e médias que buscavam formação visando o preparo das futuras mães ou uma garantia para dificuldades financeiras. Afirmava que o Liceu Feminino era:

[...] Escola de puro luxo [...] que deverá atender unicamente ao desejo das classes ricas de um aprimoramento da cultura das senhoritas às quais o Estado fornecerá, daí em diante, junto com a dança e o instrumento musical, também o latim e a filosofia, de modo a tornar mais intelectual a conversação (MONDOLFO, 1923, p. 285-286 *apud* HORTA, 2008, p.207).

Segundo Patrizia Dogliani:

A explícita intenção da reforma Gentile de reduzir drasticamente o número de estudantes dos liceus a um grupo selecionado e de introduzir o mais rapidamente possível os adolescentes no mercado de trabalho foi semelhante àquela expressiva vontade de limitar o acesso, às escolas estatais superiores, pela população feminina. A universidade italiana tinha aberto as portas às jovens em 1875; dez anos depois, as jovens conquistaram o direito de frequentar os institutos técnicos, alcançando um percentual de 30% no ano escolar de 1921-1922, enquanto 28,4% da população estudantil dos liceus era feminina. Desde 1918, Gentile relacionou essa emancipação como uma “invasão” da parte das mulheres, que “não tem e não terão nunca aquela animada generosidade de pensamento, nem aquele estrito vigor espiritual, que são as forças superiores, intelectuais e morais da humanidade”²⁸. E tentou conduzir as jovens para uma nova escola superior, dita “liceu feminino”, que assumia a tarefa de atender os desejos de aculturação das jovens de certos meios, sem pretensão universitária nem, claro, futuro profissional. O liceu feminino não consegue, entretanto, concorrer seriamente com os liceus e, ao fim dos anos 20, desaparece quase totalmente como alternativa (DOGLIANI, 2007, p.390).

²⁷ Rodolfo Mondolfo (1877-1976) filósofo, professor, ativista marxista. Dedicou-se à história do pensamento moderno, à filosofia moderna e às doutrinas sociais e políticas. AA.VV., **Dizionario Biografico degli Italiani** 75, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 2013.

²⁸ CHARNITZKY, J. **Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)**. Firenze: La Nuova Italia, 1996.

Os Liceus femininos foram mais uma iniciativa fascista da Reforma Gentile. Outra ação da reforma foi a eliminação da Escola Técnica e a fundação da escola complementar com duração de 3 anos, destinada a capacitar os alunos para empregos menores (JOVINE, 1980; HORTA, 2008):

A nova escola técnica terá um caráter exclusivamente complementar, deverá completar a cultura dos meninos provenientes da escola elementar, mas não aspirantes a entrar em um instituto médio de segundo grau, será em resumo uma espécie de escola popular superior do tipo daquelas existentes nos países mais avançados. Também nela o ensino literário será atribuído a um único professor; assim como o ensino científico. O atual *curriculum* será completado também com qualquer disciplina de utilidade mais prática, como a taquigrafia e a datilografia, e serão favorecidas em todos os lugares incluindo iniciativas privadas que visam transformar as instituições ou seções das instituições no sentido mais especificamente profissional (tipo agrário, industrial, etc.) (JOVINE, 1980, p.269).

A intenção era diferenciar os trabalhadores manuais dos trabalhadores técnicos, de modo que “a massa operária não se confundisse com a pequena burguesia de empregados menores e pequenos comerciantes” (JOVINE, 1980, p. 270).

A respeito da diferença entre as escolas complementares e os cursos integrativos de iniciação profissional de nível elementar, Balbino Giuliano²⁹ escreve argumentando:

Diz-se que a escola complementar é uma inútil duplicata do *curso popular*, formado, como todos sabem, pela sexta, sétima e oitava classes elementares. A diferença é, entretanto, profunda, embora seja igual o número de anos de estudo. O *curso popular* deve acolher os trabalhadores de amanhã, os futuros agricultores e operários, e fornecer-lhes a primeira preparação técnica imediata para o trabalho manual, enquanto continua e aprimora ainda a cultura elementar. A escola complementar, ao contrário, mesmo sendo a mais modesta escola média, é já uma escola de formação espiritual superior. Com efeito, enquanto prepara os alunos a empregos considerados menores, abre-lhes a passagem para estudos superiores, que podem representar e realmente representam ideais de primeira importância na vida da nação; ela abre o caminho a alguns estudos verdadeiramente técnicos, no genuíno sentido da palavra, estudos comerciais, industriais, náuticos, de mecânica, etc., aos quais até agora faltava uma escola média especial sobre a qual basear-se para alcançar todo o seu desenvolvimento (GIULIANO, 1924 *apud* JOVINE, 1980, p.269-270).

A diferença entre a escola complementar e o ginásio está no alcance da formação. O foco da escola complementar é a formação para o exercício de funções de trabalho, os alunos são capacitados para serem empregados em determinadas atividades. Enquanto, no ginásio, se aspira a um preparo maior de formação intelectual e moral, ensino propedêutico para a continuidade nos estudos superiores dirigidos ao exercício de ocupações de altas funções, para a vida política.

²⁹ Balbino Giuliano (1879-1958), filósofo e político italiano, militou no movimento nacionalista e depois aderiu ao fascismo. GIULIANO, Balbino. **La politica scolastica del Governo nazionale**. Milano: Alpes, 1924.

Segundo o *Regio Decreto 14 ottobre 1923, n.2345, Bolletino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione*³⁰:

[...] espera-se que o aluno do ginásio adquira “um profundo sentimento da liberdade e do dever humano” e “uma consciência mais profunda de sua própria personalidade”, do aluno da escola complementar se espera que conheça “o seu valor e o seu lugar” na sociedade da qual faz parte e se prepare “para a vida modesta e nem por isto isenta de pesados e difíceis deveres, que ele deverá viver como pessoa e como cidadão” (HORTA, 2008, p. 209).

Depreende-se, assim que, com essa medida de substituição da Escola Técnica pelas escolas complementares de formação imediata para ofícios menores, ao invés de criar artifícios para possibilitar o ingresso de mais alunos aos cursos superiores da escola média, a reforma Gentile amplia desmedidamente as obstruções ao acesso à cultura, excluindo a maioria de uma formação mais ampla. O currículo das escolas complementares era muito limitado, não se estudava latim, por exemplo, e não existia uma preocupação com a qualidade do que era ministrado. Representam um retrocesso no que se refere à democratização do ensino, inclusive do ensino técnico.

Gentile (1935) considera que a gramática, compondo uma série de regras e esquemas abstratos, destitui o caráter vivo e concreto do discurso, por isso justifica ser:

[...] contra o conseqüente fetichismo de uma gramática que tenha direito, e, acima de tudo, tenha modo de sobrepor-se e impor-se sobre a espontaneidade criativa da linguagem [...] Nem a gramática, nem a arte da oratória ou retórica, nem outro tipo de cânone deverá jamais encobrir a escola com a sombra do realismo, onde é facilmente levado a deslizar toda ideia de norma (1935, p.120).

No Caderno 29, parágrafo 6 (abril de 1935), Gramsci discute o rebaixamento da aprendizagem, com a omissão do ensino da gramática, e remete sua crítica à posição adotada por Gentile:

Admitindo-se que a gramática normativa tradicional seja insuficiente, será esta uma boa razão para não se ensinar nenhuma “gramática”, isto é, para não se preocupar de nenhum modo em acelerar a aprendizagem daquele determinado modo de falar de uma certa área linguística, mas deixar que a “língua se aprenda na linguagem viva” ou outra expressão do gênero empregada por Gentile o pelos gentilianos? Trata-se, no fundo, de uma forma de “liberalismo” das mais excêntricas e absurdas. Diferenças entre Croce e Gentile. Gentile habitualmente se baseia em Croce, exagerando ao absurdo algumas de suas posições teóricas. Croce afirma que a gramática não faz parte de nenhuma das atividades espirituais teóricas que ele elabora, mas termina por encontrar na “prática” uma justificativa para muitas atividades negadas no âmbito teórico: Gentile exclui também da prática, em um primeiro momento, aquilo que nega teoricamente, a não ser quando encontra depois uma justificativa teórica para as manifestações práticas mais superadas e tecnicamente injustificadas (GRAMSCI, 2007, p. 2348).

³⁰ Regio Decreto 14 ottobre 1923, n. 2345. *Bolletino Ufficiale Del Ministero della Pubblica Istruzione*, n. 50, 1923, p. 4413.

A exclusão da gramática, do latim e de outros conteúdos clássicos do currículo poderia receber justificativas demagógicas dos seus feitores, mas na prática contribuíam para distanciar as classes, aprofundar as desigualdades sociais, sectarizando as atribuições da escola.

De acordo com Andrea Giardina:

No quadro de uma reforma global, inspirada por muitos aspectos em princípios pedagógicos inovadores, conferiu-se ao ensino das disciplinas clássicas o objetivo fundamental de transmitir a consciência da tradição cultural e civil que nascia com Roma e se perpetuava na Itália contemporânea. No liceu clássico, considerado a pedra angular da escola italiana, como lugar de formação da futura classe dirigente, o estudo da Antiguidade dominava por prestígio e número de horas (2008, p.70).

O fascismo utilizou-se do mito do império Romano para impor seus artifícios autoritários e sua ideologia. Era preciso que todos acreditassem na disciplina e na força como caminhos necessários ao esplendor da Itália. Evidentemente, o “mito da romanidade” não ficou fora da escola, e a reforma Gentile destinou o devido espaço não só ao ensino religioso e ao autoritarismo, como ao estudo da história romana. Era preciso que o mito romano estivesse impregnado na consciência das massas.

Gramsci, no Caderno 5, parágrafo 149 (outubro de 1930 ao início de 1932), apresenta, por meio da exposição do Prof. Giuseppe Modugno, diretor de um Liceu, uma sarcástica crítica à pedagogia gentiliana:

O estudo do latim está em pleno declínio. Missiroli, em alguns artigos da “Italia Letteraria” do fim de 1929, deu uma visão “desalentadora” do estudo do latim na Itália. A “Italia Letteraria” iniciou uma investigação sobre a questão: o prof. Giuseppe Modugno (diretor do Liceu e conhecido estudioso do grego, além de adepto da pedagogia gentiliana), depois de reconhecer ser verdade a decadência do latim nas escolas, diz em sua resposta: “E a reforma Gentile? Que influência exerceu sobre um tal estado de coisas? ... Sou um admirador convicto (da Reforma)”. Mas... “um instrumento qualquer pode ser ótimo e pode não ser adequado à pessoa que o opera. Se o instrumento faz mal aquilo que faz e não obtém o efeito a que se destina, deve-se concluir por isto que seja mal feito?”. Maravilhoso! Antigamente, entregar um instrumento “ótimo” para as pessoas inadequadas constituía abstração, antihistoricismo, etc.; afirmava-se que não existem instrumentos ótimos em si, mas correspondentes ao fim, adequados à situação e assim por diante (2007, p.677).

A respeito da crítica das escolas complementares não serem democráticas, Giuliano, colaborador de Gentile na edificação dessa proposta, escreve:

Diz-se que esta distinção tão absoluta e radical é pouco democrática, que ela estabelece uma separação muito forte e coloca os alunos muito cedo diante de uma escolha definitiva de sua carreira e de seu destino. Para ser franco, importa-me muito pouco que ela seja antidemocrática. O que importa, realmente, é que ela seja boa. Porque, se para fazer democracia é preciso desnaturalizar os diferentes tipos de escola e combiná-los todos em um tipo médio necessariamente falso, eu não tenho dificuldade nenhuma em negar mais uma vez a democracia (GIULIANO, 1924 *apud* JOVINE, 1980, p.270).

Evidenciam-se, nessa declaração, o caráter da Reforma Gentile e sua concepção de educação. Os documentos oficiais, as declarações do seu idealizador e de seus colaboradores insistiam que todas as iniciativas da reforma visavam à melhoria da educação do homem e o desenvolvimento da Itália. Como expressam esses excertos da obra *La riforma dell'educazione*:

[...] a educação se propõe, sem dúvida, a desenvolver no homem a liberdade, pois educar é fazer o homem; e o homem é digno de seu nome quando é mestre de si, com a iniciativa e a responsabilidade de seus atos, com a consciência e o discernimento das ideias que acolhe, professa, afirma, propaga, de modo que tudo aquilo que faz, diz e pensa, se possa dizer verdadeiramente que seja ele a fazer, dizer e pensar. [...] Por isso a vida humana tem valor; por isso a educação é uma missão (GENTILE, 1935, p. 30 e 63).

Entretanto, na prática, observa-se o oposto. A Reforma Gentile não propiciava que a escola formasse homens livres, capazes de pensar por si próprios e terem voz e vez na sociedade; em grande parte, se eximia de escolarizá-los. Como bem adverte Gramsci no Caderno 1, parágrafo 87 (janeiro/fevereiro de 1929 a maio de 1930), ao tratar de artigo publicado por Gentile, *Spectator* de 3 de novembro de 1928 e reimpresso em “Educação fascista”:

“Filosofia não se pensa, mas se faz, e, portanto, se enuncia e se afirma não com fórmulas, mas com ação”. Todo Estado tem “duas” filosofias: uma que se enuncia por fórmula e é uma simples arte de governo, e aquela que se afirma com a ação e é a filosofia real, isto é, a história. O problema é ver até que ponto essas duas filosofias coincidem ou divergem (2007, p.88).

O fato é que “a escola complementar não só não era democrática, mas, não sendo democrática, não era mesmo boa.” (JOVINE, 1980, p.271). E poucos anos serviram para mostrar esse fracasso. Já no primeiro ano de funcionamento das escolas complementares, o número de alunos que a abandonaram foi muito expressivo (JOVINE, 1980).

De acordo com Ricuperati, as escolas complementares não conseguiram cumprir nem com o papel que a própria reforma lhes tinha estipulado:

[...] revelaram-se um outro fracasso completo, mesmo porque, anacrônica na concepção, não conseguiram representar o que Gentile queria. Ficaram desertas em relação às escolas profissionais não dependentes do ministério da instrução pública e das escolas técnicas. Não conseguiram persuadir as camadas inferiores da pequena burguesia e a parte do proletariado urbano em ascensão quanto à sua substancial diferença dos cursos integrativos pós-elementares (1975, p.1716).

No trecho do parágrafo 1, Caderno 12 (abril a maio de 1932), Gramsci retrata essa segregação do ensino técnico e ensino clássico:

Pode-se notar, em geral, que na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se entrelaçaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas

e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de grau mais elevado, que ensinem nestas escolas. Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanística”, e que é o tipo tradicional mais antigo, destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação. Pode-se dizer, aliás, que a crise escolar que hoje se difunde liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre caoticamente, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente estabelecido: a crise do programa e da organização da escola, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral. A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais (2007, p.1530-1531).

O fascismo mantém separados a técnica e o ensino humanístico com a intenção de ser mais eficaz e eficiente no controle e na manutenção da ordem, separando a ciência e os sujeitos que pensam daqueles que só devem executar o que lhes mandam. Dessa forma, mantém a supremacia da burguesia na direção política e econômica. A criação de dois mundos escolares foi pensada para atender aos interesses do *status quo*.

De acordo com Jovine, “esta separação entre cultura e trabalho, mantida artificialmente, foi a causa da decadência não só das escolas técnicas relegadas para escolas complementares, mas também das escolas de cultura desinteressada” (1980, p.273).

O ensino superior também foi alvo da reforma Gentile ainda em 1923, por meio de uma lei datada de setembro³¹. O Estado passa a exercer estreita vigilância inclusive sobre os estatutos, os regimes de estudos e sobre o pagamento dos professores das Universidades e dos Institutos superiores privados (HORTA, 2008).

A reforma dividiu as universidades italianas em duas categorias: as públicas, que recebiam financiamento diretamente do Estado e abrigavam as faculdades mais tradicionais: as de letras, filosofia, direito, cirurgia, medicina, matemática, física e ciências naturais; e as universidades que tinham financiamento misto, parte estatal e parte privada, além dos Institutos superiores de química, os politécnicos de Milão e Torino e a engenharia naval de Gênova (DOGLIANI, 2007).

Segundo Patrizia Dogliani:

A reforma modificava a modalidade de exame e, especialmente aumentava, as taxas de inscrição, determinadas em 1910, justificando tal medida como uma adequação à inflação do pós-guerra: o aumento de três a cinco vezes o valor anterior limitava fortemente as inscrições dos jovens provenientes de classes populares e pequenos

³¹ Regio Decreto 30 settembre 1923, n. 2102. **Bolletino Ufficiale Del Ministero della Pubblica Istruzione**, n. 44, 1923, p. 3782.

burgueses, a diferença da facilidade com a qual os ex combatentes imediatamente após o fim do conflito conseguiram um título universitário (2007, p.393).

Além de impedir enormemente o acesso dos estudantes da classe trabalhadora, a reforma acarretou uma diminuição na população estudantil como um todo e atingiu com maior peso alguns cursos, como engenharia e ciências naturais, que ultrapassaram “40% de diminuição de estudantes” (DOGLIANI, 2007, p.393).

Gentile pregava a liberdade das Universidades, todavia, a contradição não demorou a aparecer, quando se tornou evidente que todo o controle ficara nas mãos do governo. O emprego da palavra liberdade não poderia parecer mais deslocado. Entretanto, Gentile insistia em justificar:

No momento em que concede à Universidade a sua autonomia, o Estado não pode abandoná-la, não pode desinteressar-se dela; deve vigiá-la, assisti-la, corrigi-la sempre que ela se desvie dos fins prescritos pela lei e pelo regulamento. E, como poderia não delegar a sua própria autoridade de alta direção e de disciplina a um representante seu, que vigiasse sobre o andamento de toda a vida acadêmica, e fizesse sentir dentro da Universidade o interesse supremo do Estado, ao qual a Universidade pertence e que, no funcionamento da Universidade, vê depositada uma das condições essenciais de sua própria existência? (GENTILE, 1923, p. 438 *apud* HORTA, 2008, p.215).

Como chamar de liberdade o cerceamento imposto pelo estado fascista? Os professores, inclusive, deveriam fazer um juramento de fidelidade ao Estado antes de começar a lecionar. Não era genuinamente possível falar em liberdade de cátedra ou de autonomia na gestão das universidades, apesar dos artifícios do regime fascista.

A reforma Gentile sofreu críticas desde o momento da sua implementação e ao longo de sua vigência. A redução das escolas públicas e a organização da escola complementar, dentre outras medidas, foram os pontos mais criticados, inclusive pelas famílias italianas, mas Mussolini interveio a favor da reforma e ela obteve apoio dos católicos, o que viabilizou a sua realização. Gentile não estava preocupado com isso e cumpria com maestria o papel de intelectual orgânico do fascismo. O próprio regime fascista não só garantiu como se beneficiou da realização dessas ações no campo educativo enquanto elas perduraram.

A declaração de Mussolini, proferida em 23 de dezembro de 1923, sintetiza o peso da Reforma Gentile para o fascismo:

De todas as reformas que votamos, a Reforma Gentile é a única verdadeiramente revolucionária [...]. Quanto ao essencial da Lei Gentile, eu sou de uma intransigência absoluta. [...] Durante cinquenta anos se falou na necessidade de uma renovação da escola, que foi criticada de todas as formas; em mil tons se gritou que era necessário dar seriedade à escola, torná-la formadora do caráter e do homem. O Governo fascista necessita da classe dirigente. Pela experiência destes 14 meses de governo, pude descobrir que a classe dirigente fascista não existe. Não posso improvisar funcionários para toda a administração do Estado: eles devem vir, pouco

a pouco, das Universidades [...]. É, portanto, necessário que os estudantes estudem a sério se se quer criar uma Itália nova. Eis as razões profundas da Reforma Gentile: daquele que eu considero o maior ato revolucionário ousado pelo Governo fascista nestes meses de poder (GENTILE, 1923 *apud* HORTA, 2008, p.218).

Esse excerto do discurso do ditador elucida bem as preocupações que orientavam a reforma, a formação da “classe dirigente”; afinal, o fascismo precisava dela. E é contra essas concepções que Gramsci posicionou-se criticamente em seus estudos posteriores no cárcere. Conforme ressalta Chiara Meta:

A tarefa fundamental que Gramsci atribui à escola é precisamente a de promover um modelo educativo projetado para desenvolver as capacidades de compreensão de toda a humanidade. Por esta razão, critica a reforma Gentile enquanto expressão de um modelo de sociedade liberal, caracterizado por uma participação política oligárquica, agora dissipada e incapaz de colher a novidade de fundo da sociedade moderna, ou a irrupção das massas na vida política. Este dado impõe um repensar estrutural das modalidades de instrução e transmissão de saberes, que, longe de configurar-se como um maior aumento de especializações disciplinares (que nada fazem além de repetir na pedagogia a divisão cristalizada da sociedade de classes), esteja em grau de promover uma reforma orgânica capaz de interpretar a fundo o que uma sociedade moderna fundada sobre a democracia tem necessidade, ou seja, a expansão da função de intelectualidade (META, 2012, p.32).

Gramsci, em seu plano de estudos carcerários, debruça-se sobre o seu tempo, sobre a história e desenvolve inúmeros conceitos, mobilizando outros e reconstruindo formulações porque entendia que era preciso realizar a luta política alicerçada em um plano educativo e cultural de constituição do novo homem.

No processo de construção e manutenção hegemônica, a educação é essencial. Durante o fascismo, a educação, juntamente com a Igreja, teve um papel importante na configuração e manutenção do novo poder que entrava em vigor na Itália e, exatamente por isso, contribuiu para o aprofundamento da subalternidade. A vigência do fascismo no poder só foi possível porque esteve fortemente ancorada em um projeto educativo e religioso que configurou sentidos, constituiu senso comum e edificou consenso.

Entretanto, a educação é elemento irrenunciável num processo hegemônico. Alicerçada sob outras bases e trabalhada sob outros princípios, seria peça chave para a emancipação dos homens e edificação de outra hegemonia.

2 SENSO COMUM, FILOSOFIA E IDEOLOGIA NA CONSTITUIÇÃO DE CONHECIMENTO, CONSCIÊNCIA E PRÁTICA POLÍTICA

A análise que Gramsci desenvolveu não só sobre o fascismo, mas sobre todo o momento histórico em que estava vivendo não seria possível sem a mobilização de conceitos e formulações que, além de meramente interpretativos, são determinantes para a compreensão do modo como a realidade é configurada, inclusive do ponto de vista de formação humana e da constituição de sentidos e ação prática.

Nessa direção, interessa-nos entender como a complexidade de seus conceitos-chave, a dialética existente entre senso comum, bom senso, ideologia, filosofia e política, os graus de desenvolvimento distintos de cada um desses elementos no delineamento das relações sociais e na construção da hegemonia, enfim, consistem em pressupostos para uma interpretação materialista da realidade social e da história; para a renovação da prática teórica e política.

2.1 O senso comum e sua relação com a religião e a filosofia

A expressão “senso comum”³² aparece 233 vezes ao longo dos Cadernos do Cárcere. A utilização considerável do termo expressa a sua importância para o aporte analítico de Gramsci, visando responder a duas questões fundamentais para o desenvolvimento de um plano de ação revolucionário. A primeira, apresentada no Caderno 8, parágrafo 195, (setembro/outubro de 1930 a maio de 1932): “como se formam as vontades coletivas permanentes, e como tais vontades se propõem objetivos imediatos e mediatos concretos, isto é, uma linha de ação coletiva” (2007, p.1057); e a segunda, desenvolvida no Caderno 11, parágrafo 22 (2º semestre de 1932), sobre “como nasce o movimento histórico com base na estrutura” (2007, p.1422).

As indagações que mobilizavam Gramsci associam-se à vinculação da conceituação das relações de força e a projeção da construção da hegemonia da classe trabalhadora,

---

³² O “Apêndice D - Citações do verbete Senso Comum” ilustra o emprego que a expressão teve dentro da obra do cárcere, detalhando os Cadernos em que apareceu, os parágrafos, as páginas e quantas vezes foi citada em cada página.

processo possível apenas quando uma nova concepção de mundo, distinta do senso comum vigente, se tornar majoritária na sociedade. Relaciona-se a postulação política à filosofia no processo de constituição da vontade coletiva, remetendo a uma interpretação, “tradução” de Marx, principalmente das “Teses sobre Feuerbach” (MARX; ENGELS, 2002).

Dos 29 Cadernos escritos na prisão, 17 deles contêm passagens que abordam de alguma maneira a expressão “senso comum”, com variações que refletem a evolução teórica do pensamento do autor.

Ao longo dos Cadernos, encontramos a noção “senso comum” utilizada em dois sentidos. Com uma conotação “positiva”, como concepção de mundo implícita e disseminada em um grupo; e no sentido “negativo”, em oposição a uma concepção de mundo coerente e crítica. A acepção negativa do senso comum, forma pela qual a cultura dominante historicamente se edifica, refere-se a uma visão fragmentária, simplista, incoerente do mundo.

No parágrafo 65 do Caderno 1 (janeiro/fevereiro de 1929 a maio de 1930), Gramsci afirma:

Todo estrato social tem o seu “senso comum” que é, no fundo, a sua concepção de vida e a moral mais difundida. Toda corrente filosófica deixa uma sedimentação de “senso comum”: este é o documento de sua efetividade histórica. O senso comum não é algo rígido e imóvel, mas se transforma continuamente, enriquecendo-se com noções científicas e opiniões filosóficas que penetraram no costume. O “senso comum” é o folclore da “filosofia” e está no meio entre o “folclore” propriamente dito (isto é, como é entendido) e a filosofia, a ciência, a economia dos cientistas. O “senso comum” cria o futuro folclore, isto é, uma fase mais ou menos enrijecida de um certo tempo e lugar (2007, p.76).

O senso comum não é, portanto, formado apenas por algumas noções, ideias e ideais, mas constitui uma maneira de encarar o mundo. Associa-se ao folclore por consistir também de manifestações, tradições e costumes populares transmitidos e reproduzidos entre as pessoas, mas nem sempre de modo consciente. Apesar do caráter durável, o senso comum modifica-se no tempo, com a difusão de outras ideologias, e é influenciado pela ciência e a filosofia, dispondo, nas palavras de Gramsci, de um certo “núcleo são”, o bom senso, que, embora minoritário, pode e deve ser desenvolvido para a ampliação da consciência das classes subalternas e a modificação das relações sociais que corroboram para a sua subalternidade.

Convém analisar alguns trechos compilados que apresentam a conceituação de senso comum. No parágrafo 48 do Caderno 3 (maio a outubro de 1930), Gramsci afirma que o senso comum é a “concepção de mundo (tradicional) deste determinado estrato” (GRAMSCI, 2007, p.328). E continua, “‘senso comum’, ou seja, a concepção tradicional popular do mundo, aquilo que muito pedestremente se chama de ‘instinto’ e que, ele próprio, é somente uma conquista histórica primitiva e elementar” (GRAMSCI, 2007, p.331). No parágrafo 29 do

Caderno 7 (maio de 1930 a dezembro de 1931), encontramos “o vulgar senso comum” (GRAMSCI, 2007, p. 877).

No parágrafo 13 do Caderno 11 (2º semestre de 1932), Gramsci traz novas elucidações, demarcando também sua oposição em relação à obra “Ensaio Populares”, de Bukharin que, na sua perspectiva, não compreende a dialética revolucionária de Marx:

Um trabalho como o “Ensaio popular”, destinado essencialmente a uma comunidade de leitores que não são intelectuais de profissão, deveria partir da análise crítica da filosofia do senso comum, que é a “filosofia dos não filósofos”, isto é, a concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio. O senso comum não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço: é o “folclore” da filosofia e, como folclore, apresenta-se em inúmeras formas: o seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconsistente, conforme à posição social e cultural das multidões das quais ele é a filosofia. Quando na história se elabora um grupo social homogêneo, elabora-se também, contra o senso comum, uma filosofia homogênea, ou seja, coerente e sistemática (GRAMSCI, 2007, p.1396)³³.

Nesse trecho, Gramsci expõe claramente a sua noção de senso comum enquanto concepção de mundo não unitária, constituída de modo fragmentário por inúmeras ideias e opiniões “incoerentes”, “embrionárias” e “inconsistentes” sobre a realidade, que se propagam “conforme à posição social e cultural das multidões das quais ele é a filosofia” (2007, p.1396). Justamente por essa perspectiva, ele critica os “Ensaio populares”, de Bukharin que, em sua aceção, erra ao apontar que as massas constituem uma filosofia própria em discordância com a filosofia dos intelectuais de profissão e do clero, uma vez que a concepção de mundo predominante nas massas não é original nem unitária, mas desintegrada, e, apesar dos núcleos de “bom senso”, está impregnada pela ideologia das classes dominantes de diferentes momentos históricos, de elementos acrícos e religiosos, assegurando a subordinação das classes subalternas. Por isso, de acordo com ele, os “Ensaio populares” deveriam partir da análise e crítica do senso comum:

O *Ensaio popular* erra ao partir (implicitamente) do pressuposto de que, a esta elaboração de uma filosofia original das massas populares, oponham-se os grandes sistemas das filosofias tradicionais e a religião do alto clero, isto é, a concepção de mundo dos intelectuais e da alta cultura. Na realidade, estes sistemas são desconhecidos pelas multidões, não tendo eficácia direta sobre o seu modo de pensar e de agir. Isto não significa, por certo, que eles sejam desprovidos inteiramente de eficácia histórica: mas esta eficácia é de outra natureza. Estes sistemas influem sobre as massas populares como força política externa, como elemento de força coesiva das massas dirigentes, e, portanto, como elemento de subordinação a uma hegemonia exterior, que limita o pensamento original das massas populares de uma maneira negativa, sem influir positivamente sobre elas, como fermento vital de transformação interna do que as massas pensam, embrionária e caoticamente, sobre o mundo e a vida (GRAMSCI, 2007, p.1396).

³³ Trata-se de uma passagem de segunda escritura. O referido texto A encontra-se no parágrafo 173 do Caderno 8 (setembro/outubro de 1930 a maio de 1932) sem modificações de sentido na redação (GRAMSCI, 2007, p.1045).

Reiterando, na passagem do Caderno 8, parágrafo 173 (setembro/outubro de 1930 a maio de 1932), sua discordância com a análise de Bukharin nos Ensaio:

Eis um perigo representado pelo *Ensaio popular*: ele confirma frequentemente estes elementos acríticos, baseados na mera percepção imediata, graças aos quais o senso comum é ainda "ptolomaico", antropomórfico e antropocêntrico (GRAMSCI, 2007, p.1045)³⁴.

Ainda no Caderno 11, parágrafo 13 (2º semestre de 1932), Gramsci reforça sua posição sobre o senso comum:

Os elementos principais do senso comum são fornecidos pelas religiões e, conseqüentemente, a relação entre senso comum e religião é muito mais íntima do que entre senso comum e sistemas filosóficos dos intelectuais. [...] No senso comum predominam os elementos "realistas", materialistas, isto é, o produto imediato da sensação bruta, o que, de resto, não está em contradição com o elemento religioso, ao contrário; mas esses elementos são "supersticiosos", acríticos (GRAMSCI, 2007, p.1396-1397).

A máxima "a voz do povo é a voz de Deus" parece denotar a íntima relação entre religião e senso comum, além de ressaltar o caráter dogmático e acrítico das opiniões, expressões e ideias que são transmitidas de geração a geração. Os perpetuados ditos religiosos, as superstições, as crenças que se alastram como "dogmas" e se multiplicam contribuem para a permanente ausência de crítica do senso comum.

Na acepção gramsciana, a religião determina consideravelmente o modo como se vê o mundo. Os seguintes trechos, do Caderno 11, parágrafo 37 (2º semestre de 1932)³⁵ indicam essa associação:

A questão mais importante a ser resolvida com relação ao conceito de ciência é a seguinte: se a ciência pode dar, e de que maneira, a "certeza" da existência objetiva da chamada realidade exterior. Para o senso comum, esta questão nem sequer existe; mas de onde se originou a certeza do senso comum? Essencialmente da religião (pelo menos do cristianismo, no Ocidente); mas a religião é uma ideologia, a ideologia mais enraizada e difundida, não uma prova ou uma demonstração. É possível demonstrar que é um erro exigir da ciência como tal a prova da objetividade do real, já que esta objetividade é uma concepção de mundo, uma filosofia, não podendo ser um dado científico (GRAMSCI, 2007, p.1455).

E continua:

O senso comum afirma a objetividade do real na medida em que a realidade, o mundo, foi criado por Deus independentemente do homem, antes do homem; ela é, portanto, expressão da concepção mitológica do mundo; o senso comum, ademais, ao descrever esta objetividade, incide nos erros mais grosseiros; em grande parte, ele ainda permanece na fase da astronomia ptolomaica, não sabe estabelecer os nexos

³⁴ Trata-se de um texto A. O referido texto C encontra-se no Caderno 11, parágrafo 13 (2º semestre de 1932), sem modificações de sentido na redação. (GRAMSCI, 2007, p.1397).

³⁵ O correspondente texto A encontra-se no Caderno 4, parágrafo 41 (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932), com algumas variações na escrita, entretanto sem variação de sentido (GRAMSCI, 2007, p.466-467).

reais de causa e efeito, etc, isto é, afirma ser “objetiva” uma certa “subjetividade” anacrônica, já que nem sequer sabe conceber a possibilidade de existência de uma concepção subjetiva do mundo e o que isso queira ou possa significar (GRAMSCI, 2007, p.1456).

“‘Politicamente’, a concepção materialista é vizinha do povo; para o senso comum, ela está intimamente ligada a muitas crenças e preconceitos, quase todas as superstições populares (feitiçaria, espíritos, etc.)”³⁶ (GRAMSCI, 2007, p.1861).

Essas concepções

[...] não permitem aos grupos subalternos entenderem a dinâmica da realidade em que vivem, nem, muito menos, desenvolverem projetos coesos, unitários e consequentes, que lhes indiquem ações que possam orientar as suas vidas para a libertação da situação de subalternidade a que estão submetidos (MARTINS, 2005, p.144).

E é exatamente por isso que o senso comum contribui para a manutenção da atual ordem social. A concepção de mundo expressa no senso comum não é compatível com a crítica ao modo de ser e pensar necessários à transformação social, uma vez que não são elaborações próprias dos subalternos, mas, em sua maioria, advindas da ideologia dominante.

Para Gramsci, a hegemonia de uma classe é expressa pelo predomínio da ideologia dos dominantes no conjunto da sociedade. Historicamente, a ideologia dominante se realiza na forma de senso comum. O senso comum seria uma “colcha de retalhos” onde convivem variadas concepções do mundo, concepção da atual classe dominante, das anteriores, ideias religiosas, fragmentos do folclore etc. Como Gramsci sublinha no Caderno 15, parágrafo 13 (fevereiro a setembro de 1933), o senso comum é uma concepção “muito difusa”, “uma concepção mecânica e determinista da história”, e “está ligada à passividade das grandes massas populares” (GRAMSCI, 2007, p.1770). Ou seja, o senso comum é a forma como a ideologia dominante se efetiva, garantindo a manutenção do poder do Estado, da dominação e do consenso.

A esse respeito, Marx e Engels, em “A ideologia alemã” destacam:

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob forma de ideias, portanto a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as ideias de sua dominação (MARX; ENGELS, 2002, p.48).

---

³⁶ Retirado do Caderno 16, parágrafo 9 (junho/julho de 1932 a 1934) (GRAMSCI, 2007).

A dominação não se expressa apenas pelo uso direto da força ou do poder econômico, e não há hegemonia sem o predomínio de uma determinada concepção de mundo. O senso comum exprime a direção da classe dominante em relação às classes subalternas, expressa o consenso, o que contribui para manter o sistema funcionando do modo como está. Por isso o senso comum precisa ser superado.

É necessário um amplo investimento formativo e cultural para romper essa perpetuação da concepção de mundo dominante e constituir a hegemonia das classes trabalhadoras, por meio da difusão de uma concepção de mundo oposta à do atual senso comum, ou seja, uma concepção de mundo integrada, coerente, consistente e crítica.

Segundo Carlos Nelson Coutinho:

[...] a dominação e a direção *políticas* da classe operária – sem as quais não se pode constituir o Estado socialista – não se esgotam no controle imediato da produção *material*, mas implicam também uma ação hegemônica sobre o conjunto dos mecanismos (políticos, sociais, culturais) que asseguram a reprodução da vida social global e, inclusive, a reprodução das próprias relações de produção (COUTINHO, 1981, p.11).

O senso comum desempenha um papel essencial nas relações de força, na manutenção da hegemonia³⁷ e na constituição do bloco histórico, ou seja, na unidade intrínseca e historicamente tecida entre estrutura e superestrutura³⁸. Daí sua importância conceitual no discurso teórico de Gramsci, à sua análise da política, ao objetivo estratégico de transformar os pilares do atual sistema político-econômico e social, tornando uma outra ordem possível.

O senso comum é uma produção histórica e suas contradições refletem o próprio caráter social e histórico da sociedade. No Caderno 11, parágrafo 12 (2º semestre de 1932)³⁹, Gramsci ressalta a dimensão significativa da religião na formação do modo de ser, agir e pensar das massas, e sua relação com o senso comum. Enfatiza, ao mesmo tempo, a importância da filosofia na crítica e na sobrelevação do senso comum:

Conexão entre o senso comum, a religião e a filosofia. A filosofia é uma ordem intelectual, o que nem a religião nem o senso comum podem ser. Ver como, na realidade, religião e senso comum não coincidem, mas a religião é um elemento do senso comum desagregado. Ademais, “senso comum” é um nome coletivo, como “religião”: não existe apenas um senso comum, pois também ele é um produto e um devir histórico. A filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e,

³⁷ A teoria gramsciana de hegemonia será explorada no capítulo seguinte.

³⁸ O conceito de bloco histórico desenvolvido por Gramsci teve inspiração na formulação de mito político de George Sorel, porém, ao ser reelaborado, “traduzido”, ganhou grande importância no conjunto das análises empreendidas nos *Cadernos do cárcere*. Gramsci define, no Caderno 13, parágrafo 10 (maio de 1932 a novembro de 1933): “conceito de ‘bloco histórico’, isto é, unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura) unidade dos contrários e dos distintos” (2007, p.1569).

³⁹ O correspondente texto A encontra-se no parágrafo 204 do Caderno 8 (setembro/outubro de 1930 a maio de 1932) sem alterações substanciais (GRAMSCI, 2007, p.1063).

nesse sentido, coincide com o “bom senso”, que se contrapõe ao senso comum. Relações entre ciência – religião – senso comum. A religião e o senso comum não podem constituir uma ordem intelectual porque não podem reduzir-se à unidade e à coerência nem mesmo na consciência individual, para não falar na consciência coletiva: não podem reduzir-se à unidade e à coerência “livremente”, já que, “autoritariamente”, isso poderia acontecer, como de fato aconteceu, dentro de certos limites, no passado. O problema da religião, entendida não no sentido confessional, mas no laico, era de unidade de fé entre uma concepção de mundo e uma norma de conduta adequada a ela; mas por que chamar esta unidade de fé “religião” e não chamá-la “ideologia”, ou mesmo “política”? (GRAMSCI, 2007, p.1378).

Apreende-se a demarcação da superioridade da filosofia enquanto esfera intelectual aprimorada, (forma mais elaborada da cultura dominante em determinado momento histórico), concepção crítica, reflexiva, coerente, o que não compete nem à religião nem ao senso comum. A religião, enquanto opressora e limitadora de consciências, atrapalha o desenvolvimento de uma concepção de mundo livre, coerente e crítica. Embora distinga os três termos, Gramsci os relaciona quando mostra que um influi marcadamente no outro (religião e senso comum), sendo a filosofia a superação de ambos. Mas é importante entender em que termos Gramsci estabelece essa superação: a filosofia está relacionada diretamente à função dos intelectuais, e “se quiser se converter em substrato de uma civilização nova e integral” (BIANCHI, 2008, p. 72), deve ultrapassar o senso comum, isto é, superar o modo anterior de pensar e agir.

Para Debrun, “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” (2001, p.25 e 26). Como afirma Gramsci, no Caderno 10, parágrafo 17 (abril de 1932 a junho de 1935):

A história da filosofia tal como é comumente entendida, isto é, como história das filosofias dos filósofos, é a história das tentativas e das iniciativas ideológicas de uma determinada classe de pessoas para mudar, corrigir, aperfeiçoar as concepções de mundo existentes em todas as épocas determinadas e para mudar, portanto, as normas de conduta que lhes são relativas e adequadas, ou seja, para mudar a atividade prática em seu conjunto. Do ponto de vista que nos interessa, o estudo da história e da lógica das diversas filosofias dos filósofos não é suficiente. Pelo menos como orientação metodológica, deve-se chamar a atenção para as outras partes da história da filosofia; isto é, para as concepções do mundo das grandes massas, para as dos grupos dirigentes (ou intelectuais) mais restritos e, finalmente, para as ligações entre estes vários complexos culturais e a filosofia dos filósofos (2007, p.1255).

Uma filosofia alcança eficácia histórica pela modificação que realiza no senso comum, constituindo e validando uma determinada hegemonia. A relação entre essa filosofia dos intelectuais e o senso comum é, segundo Gramsci, ratificada pela política. Compreende-se, desse modo, a inter-relação entre filosofia e história:

A filosofia de uma época não é a filosofia deste ou daquele filósofo, deste ou daquele grupo de intelectuais, desta ou daquela grande parcela das massas populares: é uma combinação de todos estes elementos, culminando em uma determinada direção, na qual essa culminação torna-se norma de ação coletiva, isto é, torna-se “história” concreta e completa (integral). A filosofia de uma época histórica, portanto, não é senão a “história” desta mesma época, não é senão a massa de variações que o grupo dirigente conseguiu determinar na realidade precedente: neste sentido, história e filosofia são inseparáveis, formam um “bloco”. Os elementos filosóficos propriamente ditos, porém, podem ser “distinguidos”, em todos os seus diversos graus: como filosofia dos filósofos, como concepções dos grupos dirigentes (cultura filosófica) e como religiões das grandes massas; e pode-se ver como, em cada um destes graus, ocorrem formas diversas de “combinação ideológica” (2007, p.1255-1256).

A inovação gramsciana está em evidenciar teoricamente, por meio da filosofia da práxis, ou seja, da tradução filosófica e prática da perspectiva marxista, esse processo que ocorre histórica e politicamente. Afinal, como sublinha Gramsci no Caderno 11, parágrafo 22 (2º semestre de 1932):

Destacada da teoria da história e da política, a filosofia não pode deixar de ser metafísica, ao passo que a grande conquista da história do pensamento moderno, representada pela filosofia da práxis, é precisamente a historicização concreta da filosofia e sua identificação com a história (2007, p.1426).

Reitera-se assim a atuação dos intelectuais e a capacidade de a filosofia da práxis, pela interpelação dialética da história e das situações concretas, trazer a consciência política necessária ao redimensionamento da ação prática, universalizando a concepção de mundo subalterna constituída e difundida arduamente na luta política.

2.2. A concepção gramsciana de bom senso

Ao longo dos Cadernos, Gramsci utiliza a expressão “bom senso” 47 vezes⁴⁰, algumas delas como sinônimo de senso comum, mas em outros casos ela aparece com sentido oposto, como veremos.

No Caderno 1, parágrafo 65 (janeiro/fevereiro de 1929 a maio de 1930)⁴¹, senso comum e bom senso são usados como sinônimos na passagem em que Gramsci afirma ser o

⁴⁰ O “Apêndice E - Citações do verbete Bom senso” ilustra o emprego que a expressão teve dentro da obra do cárcere, detalhando os Cadernos em que apareceu, os parágrafos, as páginas e quantas vezes foi citada em cada página.

Giornale di Bordo uma publicação que pertence à esfera do “bom senso ou senso comum” (2007, p.75), por apresentar a função de formadora de opinião, combatendo “lugares comuns” (2007, p.75). Novamente encontramos “senso comum” e “bom senso” utilizados como sinônimos, no Caderno 10, parágrafo 48 (abril de 1932 a junho de 1935): “[...] Em que consiste exatamente o apreço daquilo que se pode chamar ‘senso comum’ ou ‘bom senso’” (GRAMSCI, 2007, p.1334).

No Caderno 11, parágrafo 13 (2º semestre de 1932), verificamos outro trecho em que “senso comum” e “bom senso” apresentam usos equivalentes: “[...] bom senso e de senso comum em modo equívoco, como ‘filosofia’, como determinado modo de pensar, com um certo conteúdo de crenças e de opiniões” (GRAMSCI, 2007, p.1400).

Em outras passagens, o emprego de “bom senso” assemelha-se ao uso corriqueiro de “tomar decisões equilibradas”, como é o caso no trecho do Caderno 1, parágrafo 79 (janeiro/fevereiro de 1929 a maio de 1930), quando Gramsci aborda a obra de Italo Chittaro, *La capacità di comando*, que trata da necessidade dos estudos históricos para a preparação dos profissionais oficiais, afirmando que “para comandar não basta um simples bom senso” (2007, p.86).

No excerto do Caderno 4, parágrafo 32 (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932), ao criticar os “Ensaio populares”, afirma que, na concepção dos idealistas, “um homem de bom senso” pode responder que contribui para criar o Estado (2007, p.451); no parágrafo 91 do Caderno 5 (outubro de 1930 ao início de 1932), considera que “na crítica da poesia italiana do século XVI, prevalece a seguinte opinião: que ela é em quatro quintos artificiosa, convencional, carente de sinceridade interior. Agora - observa Rizzi com muito bom senso [...]” (2007, p.624). Além dos já citados, há os trechos do Caderno 7, parágrafo 1 (maio de 1930 a dezembro de 1931): “o bom senso dos professores”⁴²; do Caderno 9, parágrafo 55 (janeiro/fevereiro de 1929 a novembro de 1932): “o bom senso de Galileu” (2007, p.1129); e o trecho do Caderno 10, parágrafo 33 (abril de 1932 a junho de 1935): “como se a objeção resultasse do seu cérebro, ou até mesmo fosse portador de bom senso” (2007, p.1278). Em todas essas passagens, o termo “bom senso” foi utilizado no sentido mais usual da expressão; pode-se dizer que foi usado “bom senso” como o “senso comum” o utiliza.

---

⁴¹ Trechos retomados como texto C, no Caderno 24, parágrafo 4 (2º semestre de 1934) (GRAMSCI, 2007, p.2270).

⁴² Expresso também como texto C no Caderno 10, parágrafo 41 (abril de 1932 a maio de 1933) (GRAMSCI, 2007, p.1296).

Já no trecho do Caderno 6, parágrafo 26 (novembro de 1930 a janeiro de 1932), ao explicitar a importância que atribui a Pirandello, o uso do “bom senso” (2007, p.705) denota um terceiro sentido, não como sinônimo de senso comum, nem como o sentido mais empregado pelas pessoas, mas como uma concepção um tanto superior ao senso comum.

Segundo 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 infraestrutura, continua sendo “o domínio das ideias” (DEBRUN, 2001, p.36 e 39).

No Caderno 8, parágrafo 19 (setembro/outubro de 1930 a maio de 1932), Gramsci referencia Manzoni e afirma que o autor, na obra *I Promessi Sposi*, faz distinção entre senso comum e bom senso: “‘tinha o bom senso, mas estava escondido, por medo do senso comum’”⁴³ (2007, p.949). Essa referência de Gramsci a Manzoni, com destaque na diferenciação que o mesmo fazia entre “senso comum” e “bom senso”, mostra quanto diferentes autores da época o ajudavam na construção e legitimação de suas formulações.

No Caderno 11, parágrafo 12 (2º semestre de 1932), encontra-se outro trecho com a mesma acepção distintiva: “núcleo sadio do senso comum, que poderia precisamente ser chamado de bom senso” (GRAMSCI, 2007, p.1380).

O trecho abaixo, do Caderno 24, parágrafo 4 (2º semestre de 1934), texto C, expresso inicialmente no Caderno 1, parágrafo 65 (janeiro/fevereiro de 1929 a maio de 1930)⁴⁴, apresenta como modificação substancial o acréscimo do “bom senso”, empregado com o mesmo sentido:

Todo estrato social tem o seu “senso comum” e o seu “bom senso”, que são no fundo, a sua concepção de vida e de homem mais difundida. Toda corrente filosófica deixa uma sedimentação de “senso comum”: este é o documento de sua efetividade histórica. O senso comum não é algo rígido e imóvel, mas se transforma continuamente, enriquecendo-se com noções científicas e opiniões filosóficas que penetraram no costume. O “senso comum” é o folclore da “filosofia” e está sempre em um lugar intermediário entre o folclore propriamente dito (isto é, como é geralmente entendido) e a filosofia, a ciência, a economia dos cientistas. O “senso comum” cria o futuro folclore, isto é, uma fase mais ou menos enrijecida dos conhecimentos populares de um certo tempo e lugar (GRAMSCI, 2007, p.2271).

⁴³ Essa passagem é retomada como texto C no Caderno 11, parágrafo 56 (2º semestre de 1932) (GRAMSCI, 2007, p.1483).

⁴⁴ Trecho apresentado na página 96.

A presença do termo “bom senso” demarca a existência, no senso comum, de noções científicas e filosóficas, ou seja, de um núcleo “sadio”; entretanto, isso é minoritário no senso comum, sendo neutralizado pelas concepções atrasadas, incoerentes, calcadas na inconsistência, no preconceito, nas crendices e em outras manifestações multiformes do senso comum.

Gramsci parece partir do bom senso para o desenvolvimento de uma concepção mais elaborada e crítica. Não se trata, portanto, de eliminar por completo o senso comum, mas de conhecê-lo e, partindo, principalmente, do bom senso presente no senso comum, promover, através de um processo formativo sério, uma reforma intelectual e moral, a construção de uma nova concepção de mundo necessária à hegemonia da classe trabalhadora, à edificação de uma nova constituição social, econômica e política.

No Caderno 11, parágrafo 12, nota 1 (2º semestre de 1932), Gramsci destaca:

Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela encontram-se elementos dos homens das cavernas e princípios das ciências mais modernas e progressistas, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e levá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa, também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como um produto do processo histórico até hoje desenvolvido que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem benefício de inventário. Deve-se fazer, inicialmente, esse inventário (2007, p.1376).

O senso comum apresenta algumas características mais ultrapassadas do que outras, em alguns aspectos pode ser extremamente retrógrado e, em outros, mais moderno, por não ter coerência e ser composto de uma junção de ideias por vezes desconexas, transmitidas de geração por geração, de modo que todos passem a partilhar de um mesmo modo de pensar e agir. Ou seja, representa uma “cosmovisão” fragmentada e não elaborada criticamente. O senso comum é a maior expressão de “homens-massa”. Homens que compõem uma mesma massa social, massa que pode ser manipulada de diferentes formas pelos setores dominantes e dirigentes.

Os meios de comunicação constituem-se em poderosos aparatos hegemônicos contribuindo para que a ideologia da classe dominante seja propagada, que opiniões sejam formadas, perpetuadas, que o consenso e a ordem sejam mantidos.

Gramsci sublinha, no Caderno 3, parágrafo 49 (maio a outubro de 1930):

A imprensa é a parte mais dinâmica desta estrutura ideológica, mas não é a única: tudo o que influi ou pode influir sobre a opinião pública, direta ou indiretamente, faz parte dessa estrutura. Dela fazem parte: as bibliotecas, as escolas, os círculos e os clubes de variado tipo, até a arquitetura, a disposição e o nome das ruas (2007, p.333).

O senso comum, o arcabouço resultante da ideologia dominante, expressa as amarras invisíveis que definem como as relações serão estabelecidas.

O passo inicial para uma elaboração crítica seria um “conhecer a si mesmo”, enquanto fruto de um processo histórico, eis o anseio e a advertência de Gramsci. Essa passagem sintetiza o pensamento gramsciano a respeito da relação entre senso comum, bom senso, filosofia e política.

Quando a nova concepção de mundo da classe trabalhadora, crítica e elaborada, se tornar senso comum, ela já será hegemônica e a transformação da ordem social, política e histórica terá saído da esfera utópica.

2.3 Filosofia da práxis, imanência e senso comum

Ao contrário do que muitos acreditam, Gramsci não utilizou a expressão “filosofia da práxis”⁴⁵ em substituição a “marxismo” para ludibriar a censura carcerária. O emprego dessa denominação é consciente e condizente com o seu percurso de reflexão e desenvolvimento teórico.

Alguns supõem, também, que ela tenha sido usada como sinônimo de “materialismo histórico”. Convém ressaltar, no entanto, que a filosofia da práxis não pode ser vista como sinônimo, mas como uma interpretação do materialismo histórico.

Gramsci preocupou-se com a difusão editorial da obra “A teoria do materialismo histórico – Manual popular de sociologia marxista”, de Bukharin, e responsabilizava a influência da Terceira Internacional por sua interpretação redutora do marxismo, considerado como uma sociologia da história e da política. O autor explicita a sua oposição ao que denomina marxismo vulgar de Bukharin no Caderno 11, parágrafo 22 (2º semestre de 1932):

---

⁴⁵ O termo “filosofia da práxis” é citado 414 vezes ao longo dos “Cadernos do cárcere”. O “Apêndice F - Citações do verbete Filosofia da práxis” ilustra o emprego que a expressão teve dentro da obra do cárcere, detalhando os Cadernos em que apareceu, os parágrafos, as páginas e quantas vezes foi citada em cada página.

[...] inexistia [na obra] qualquer tratamento da dialética. A dialética é pressuposta, muito superficialmente, mas não exposta, o que é um absurdo num manual que deveria conter os elementos essenciais da doutrina tratada e cujas referências bibliográficas deveriam ser destinadas a estimular o estudo para ampliar e aprofundar o assunto e não para substituir o próprio manual (GRAMSCI, 2007, p.1424).

Segundo Gramsci, o marxismo de Bukharin, incapaz de responder aos problemas filosóficos colocados pelo idealismo contemporâneo, retrocedia às posições filosóficas de um materialismo vulgar, à junção do positivismo e do materialismo, a:

[...] uma teoria da história e da política entendida como sociologia, isto é, a ser construída segundo o método das ciências naturais (experimental no sentido vulgarmente positivista), e uma filosofia propriamente dita, que seria o materialismo filosófico ou metafísico ou mecânico (vulgar) (2007, p.1425).

É na crítica a essa chave discordante, presente no pensamento de Bukharin, que reduzia o marxismo a um materialismo vulgar, a uma “sociologia do materialismo metafísico”, que Gramsci desenvolverá suas reflexões sobre a filosofia da práxis. Como frisa no Caderno 11, parágrafo 22:

A função e o significado da dialética só podem ser concebidos em toda a sua fundamentalidade se a filosofia da práxis for concebida como uma filosofia integral e original, que inicia uma nova fase na história e no desenvolvimento mundial do pensamento, na medida em que supera (e, superando, integra em si os seus elementos vitais) tanto o idealismo quanto o materialismo tradicionais, expressões das velhas sociedades. Se a filosofia da práxis é pensada apenas como subordinada a uma outra filosofia, é impossível conceber a nova dialética, na qual, precisamente, aquela superação se efetua e se expressa (2007, p. 1425)⁴⁶.

Ao tratar de filosofia da práxis, Gramsci retoma Labriola, inclusive porque a expressão é originária da obra desse autor, *Discorrendo di socialismo e di filosofia*, de 1897. Labriola introduz Marx no movimento socialista italiano. Pode-se considerar que o marxismo na Itália nasce com Labriola e desenvolve-se com Gramsci. “Daí a necessidade de repor Antonio Labriola em circulação, fazendo predominar a sua colocação do problema filosófico” (2007, p.1509)⁴⁷ – conforme exprime Gramsci, no Caderno 11, parágrafo 70 (2º semestre de 1932). No Caderno 16, parágrafo 9 (junho/julho de 1932 a junho/julho de 1934), ele afirma:

Labriola se distingue de uns e de outros por sua afirmação (nem sempre segura, para dizer a verdade) de que a filosofia da práxis é uma filosofia independente e original

⁴⁶ O correspondente texto A localiza-se no Caderno 7, parágrafo 30 (maio de 1930 a dezembro de 1931) (GRAMSCI, 2007, p.877). Nessa primeira escritura, Gramsci utiliza “materialismo histórico” no lugar em que se encontra “filosofia da práxis” na segunda redação. Essa substituição demonstra o seu amadurecimento com relação à sua concepção de filosofia da práxis enquanto historicista e dialética, e não o mero emprego como sinônimo da expressão usada anteriormente.

⁴⁷ O referente texto A encontra-se no Caderno 3, parágrafo 31 (maio a outubro de 1930) (GRAMSCI, 2007, p.309).

que tem em si mesma os elementos de um novo desenvolvimento para passar da interpelação da história à filosofia geral. É preciso trabalhar justamente neste sentido, desenvolvendo a posição de Antonio Labriola (2007, p.1855)⁴⁸.

Labriola encarava o marxismo como uma teoria interpretativa da história, não como uma teoria detentora da verdade, uma vez que a própria verdade era fruto de construções históricas e poderia ser alterada com o seu fluxo. Gramsci resgata a perspectiva de Labriola para desenvolver sua formulação de filosofia da práxis, como um retorno à “própria dignidade filosófica” (DAINOTTO, 2009, p.312) do marxismo. Parte, então, do entendimento do marxismo como teoria crítica, edificada na análise das circunstâncias e situações concretas da história, reveladora das contradições que conformam a história dos homens.

Segundo Dainotto: “[...] através da referência a Labriola, ‘filosofia da práxis’ não é tanto um sinônimo, quanto uma verdadeira e própria revisão e interpretação do materialismo histórico como filosofia independente e original” (2009, p.313).

Nesse sentido, Gramsci compreende a filosofia da práxis mais como a perquirição da ortodoxia própria do marxismo do que sua tradução. Conforme o Caderno 11, parágrafo 27 (2º semestre de 1932):

[...] o conceito de “ortodoxia” deve ser renovado e relacionado às suas autênticas origens. A ortodoxia não deve ser buscada neste ou naquele seguidor da filosofia da práxis, nesta ou naquela tendência ligada às correntes estranhas à doutrina original, mas no conceito fundamental de que a filosofia da práxis “basta a si mesma”, contendo em si todos os elementos fundamentais para construir uma total e integral concepção do mundo, não só uma total filosofia e teoria das ciências naturais, mas também os elementos para fazer viva uma integral organização prática da sociedade, isto é, para tornar-se uma civilização total e integral (GRAMSCI, 2007, p.1434)⁴⁹.

Desse modo, Gramsci opõe-se às posições idealistas de Croce e Gentile, às posições deterministas positivistas e ao materialismo vulgar por uma questão de percepção distinta da matéria. Essa é entendida não como um dado ontológico, mas, como frisa Gramsci, no Caderno 4, parágrafo 25 (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932), “como socialmente e historicamente organizada pela produção, como *relação humana*” (2007, p.443).

Conforme afirma Gramsci, no Caderno 13, parágrafo 18 (maio de 1932 a novembro de 1933):

Como escreveu Engels, é cômodo para muitos acreditar que possam ter no bolso, a baixo preço e sem nenhum esforço, toda a história e toda a sabedoria política e filosófica concentrada numa formulazinha. Por se ter esquecido de que a tese

⁴⁸ O referente trecho de primeira escritura, texto A, encontra-se no Caderno 4, parágrafo 3 (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932) (GRAMSCI, 2007, p.422).

⁴⁹ O correspondente texto A encontra-se no Caderno 4, parágrafo 14 (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932), com algumas alterações: “discípulos de Max” no lugar de “seguidor da filosofia da práxis” além do uso de “marxismo” onde na segunda escritura encontramos “doutrina original” e “filosofia da práxis” (GRAMSCI, 2007, p.435).

segundo a qual os homens adquirem consciência dos conflitos fundamentais no terreno das ideologias não é de caráter psicológico ou moralista, mas sim de caráter orgânico gnosiológico, criou-se a *forma mentis* de considerar a política e, portanto, a história como um contínuo *marché de dupes*, um jogo de ilusionismo e de prestidigitação (2007, p.1595).

A filosofia da práxis pode ser encarada como um “neo-humanismo” pelo caráter historicista que atribui a qualquer relação construída pelo homem, e não como um “neoidealismo”. Trata-se de “uma filosofia que é também uma política, e uma política que é também uma filosofia”⁵⁰ (2007, p.1860). Nessa direção,

a questão das ideologias, das superestruturas e da política não podem mais ser simplificadas como um simples efeito determinado pelos elementos estruturais. Estrutura e superestrutura são, justamente, uma relação (DAINOTTO, 2009, p.314).

Compreende-se a valorização da dimensão cultural e não apenas econômica na configuração das relações, no assentamento da hegemonia e do Estado e, portanto, em toda a atividade prática e concomitantemente política tecida na sociedade:

Então, o que Gramsci chama de filosofia da práxis nada mais é senão o nexo “orgânico” entre as várias partes do real, o conhecimento da própria história nas suas dinâmicas, nas suas contradições e criações (SEMERARO, 2015, p.33).

A filosofia da práxis historiciza o pensamento, demarcando a matéria e o real como uma relação, fundamenta a possibilidade de reconstrução do senso comum que o compõe, pela atividade inerentemente teórica e prática humana. No Caderno 10, parágrafo 31 (abril de 1932 a junho de 1935) Gramsci destaca:

Esta interpretação das *Teses sobre Feuerbach* como reivindicação da unidade entre teoria e prática e, consequentemente, como identificação da filosofia com o que Croce chama agora de religião (concepção de mundo com uma norma de conduta adequada) – o que, de resto, não é mais do que a afirmação da historicidade da filosofia, feita nos termos de uma imanência absoluta, de uma “absoluta terrenalidade” [...] (2007, p.1270-1271).

A filosofia interliga-se irremediavelmente à história e, consequentemente, à política, dada a impossibilidade de desmembramento entre prática e teoria. Para o intelectual sardo:

A filosofia é “histórica” enquanto se difunde, enquanto se torna concepção da realidade de uma massa social (com uma ética adequada); compreende-se que a filosofia da práxis, não obstante a “surpresa” e o “escândalo” de Croce, estude “nos filósofos” precisamente (!) o que não é filosófico: as tendências práticas e os efeitos sociais e de classe que eles representam (GRAMSCI, 2007, p.1272).

⁵⁰ Retirado do Caderno 16, parágrafo 9 (junho/julho de 1932 a junho/julho de 1934) (GRAMSCI, 2007).

A renovação filosófica empreendida por Gramsci compreende a filosofia da práxis justamente com a diligência de unificar filosofia e política. E a hegemonia consiste no processo de a filosofia da práxis tornar-se efetivamente uma política de massa.

O excerto também remete à inovação introduzida por Gramsci a respeito da imanência no âmbito do marxismo. Para ele, o marxismo desenvolve uma nova concepção de imanência, historicista e realista. Tributa a David Ricardo a elaboração de uma teoria concreta da economia, fundamental para essa interpretação marxista que ele destaca como a nova imanência, uma tradução da imanência especulativa de Hegel e, ao mesmo tempo, uma crítica à concepção transcendental e teológica do idealismo de Croce. Como frisa Frosini:

O elemento novo introduzido por Gramsci no interior do próprio pensamento, e também do marxismo, é a ideia de que na economia, e particularmente na elaboração de Ricardo, é reconhecida a origem especificamente filosófica da nova concepção de imanência própria do marxismo, vale dizer, o elemento *teórico* que consentiu a Marx traduzir a imanência especulativa de Hegel em imanência historicista-realista. Este é um importante elemento de novidade a respeito da ideia de que o conceito de imanência seria encontrado, ainda que de forma mistificada, na filosofia do Espírito (2003, p.144).

Compreende-se, assim, a afirmação de Gramsci, realizada no Caderno 10, parágrafo 9 (abril de 1932 a junho de 1935), de que “em um certo sentido, é possível dizer que a filosofia da práxis é igual a Hegel+ David Ricardo” (2007, p.1247).

A percepção da imanência é inovada, no marxismo, com a valorização da práxis como fundamento da sociabilidade humana, pelo entendimento da existência do homem, da construção histórica da vida social, da ideologia e das superestruturas como não resultantes de algum elemento externo a essa dinâmica ou, tampouco, divino. Elucida-se a crítica à imanência especulativa que, na realidade, não é imanência, mas um pensamento oriundo da transcendência. É nessa chave de revisão do conceito de imanência que Gramsci ressalta a importância de aprofundar o conceito de práxis. De acordo com Frosini, torna-se necessário

[...] desenvolvê-lo *para além* da dialética homem-natureza para pensar, com pressupostos *diferentes*, aqueles mesmos conceitos que pensa a filosofia de Croce, isto é, o mundo histórico, as superestruturas, a ideologia - em uma palavra: o Espírito (2003, p.144).

Na perspectiva marxista, nenhum elemento de ordem econômica pode ser destacado das circunstâncias históricas, de uma determinada concepção de mundo, ou seja, de uma ideologia e uma realidade construída pelos homens. A economia não determina *a priori* as relações sociais justamente porque é inerente à superestrutura, ou seja, ao campo ideológico, às relações de força edificadas na sociedade.

Gramsci define as relações econômicas configuradas no bojo das relações históricas humanas como “mercado determinado”. Tal como observa no Caderno 11, parágrafo 52 (2º semestre de 1932):

Conceito e fato de “mercado determinado”, isto é, observação científica de que determinadas forças decisivas e permanentes surgiram historicamente, forças cuja ação se manifesta com um certo “automatismo”, que permite um certo grau de “previsibilidade” e de certeza para o futuro com relação às iniciativas individuais que se adequam a tais forças, após tê-las intuído e compreendido cientificamente. “Mercado determinado” equivale, portanto, a dizer “determinada correlação de forças sociais em determinada estrutura do aparelho de produção”, correlação que é garantida (isto é, tornada permanente) por uma determinada superestrutura política, moral, jurídica (GRAMSCI, 2007, p.1477).

A questão central dessa discussão consiste em que o relativo “automatismo” das forças econômicas passa a ser absolutizado, acarretando a leitura equivocada sobre a independência dos elementos econômicos e das articulações e combinações sociais que os compõem, o que, por sua vez, culmina na concepção generalista abstrata do homem, na negação de sua condição histórica, passando a sustentar a interpretação da considerada “verdadeira ciência econômica”. Nas palavras de Gramsci, expressas na sequência da passagem anterior,

Após ter compreendido estas forças decisivas e permanentes e seu automatismo espontâneo (isto é, sua relativa independência dos arbítrios individuais e das intervenções arbitrárias governamentais), o cientista absolutizou hipoteticamente o próprio automatismo, isolou os fatos puramente econômicos das combinações mais ou menos importantes nas quais eles se apresentam realmente, estabeleceu relações de causa e efeito, de premissa e consequência, fornecendo assim um esquema abstrato de uma determinada sociedade econômica (a esta construção científica realista e concreta foi-se sobrepondo posteriormente uma nova abstração mais generalizada do “homem” como tal, “a-histórico”, genérico, abstração que passa a ser a “verdadeira” ciência econômica) (2007, p.1477-1478).

Seria imprescindível, na ótica gramsciana, questionar a percepção do automatismo absoluto da ciência econômica por meio do desvelamento da existência de correlações de forças, das condições e premissas que modificam os fenômenos sociais. Daí nasce a crítica da economia política e a tarefa da filosofia da práxis de, partindo do senso comum, reorganizar as relações e práticas humanas, sob o calço da necessidade histórica.

[...] É preciso aprender a respeitar o saber popular mesmo na sua desorganicidade e fragmentariedade, sem, contudo, deixar de ter uma posição crítica frente às opiniões e às “crenças” disseminadas no “senso comum” (SEMERARO, 2015, p.18).

Em uma carta de 19 de março de 1927 destinada à Tânia, Gramsci afirma, ao expor o seu plano de estudos, que a homogeneidade dele encontra-se no “espírito popular criativo, nas suas diversas fases e graus de desenvolvimento” (2013, p.57). Essa declaração não só sinaliza a importância do senso comum, mas demarca o seu caráter heterogêneo e variável.

Justamente por essa possibilidade versátil e pela relevância que assume na constituição social e política, merece a devida atenção no repertório de estudos do autor e na edificação estratégica de luta política. Por isso, a filosofia da práxis deve colocar-se em oposição à visão que domina teórica, sentimental e praticamente as massas, ou seja, ao senso comum. Entretanto, deve partir dele e constituir-se no lócus de superação e crítica do seu próprio caráter historicamente divergente. Como aponta Gramsci no Caderno 11, parágrafo 13 (2º semestre de 1932):

[...] a filosofia da práxis só pode ser concebida de uma forma polêmica, de luta perpétua. No entanto, o ponto de partida deve ser sempre o senso comum, que é espontaneamente a filosofia das multidões, as quais se trata de tornar ideologicamente homogêneas (GRAMSCI, 2007, p.1397).

Ainda:

O “senso comum” foi considerado de várias maneiras, ou diretamente como base da filosofia, ou criticado do ponto de vista de uma outra filosofia. Na verdade, em todos os casos, o resultado foi a superação de um determinado senso comum para a criação de um outro, mais adequado à concepção do mundo do grupo dirigente (GRAMSCI, 2007, p.1398).

Não cabe a qualquer filosofia superar a segregação entre intelectuais profissionais e os simples, e sim à filosofia da práxis, como ressalta Gramsci no Caderno 11, parágrafo 27 (2º semestre de 1932):

Considerar que a filosofia da práxis não é uma estrutura de pensamento completamente autônoma e independente, em antagonismo com todas as filosofias e religiões tradicionais, significa, na realidade, não ter rompido os laços com o velho mundo, ou, até mesmo, ter capitulado. A filosofia da práxis não tem necessidade de sustentáculos heterogêneos; ela mesma é tão robusta e fecunda de novas verdades que o velho mundo a ela recorre para alimentar o seu arsenal com armas mais moderadas e mais eficazes (2007, p.1434).

A filosofia da práxis é, na acepção gramsciana, a forma mais crítica, coerente e reflexiva de pensar. Segundo o Caderno 11, parágrafo 27:

No plano teórico, a filosofia da práxis não se confunde e não se reduz a nenhuma outra filosofia: ela não é original apenas enquanto supera as filosofias precedentes, mas, sobretudo, enquanto abre um caminho inteiramente novo, isto é, renova de cima a baixo o modo de conceber a própria filosofia (GRAMSCI, 2007, p.1436).

Apresenta valor pedagógico, epistemológico enquanto forma de conceber a realidade existente, e valor político enquanto guia para a ação revolucionária de edificação da hegemonia popular. Como ressalta Gramsci, no Caderno 10, parágrafo 41 (abril de 1932 a junho de 1935), a filosofia da práxis busca “tornar os governados intelectualmente independentes dos governantes, para destruir uma hegemonia e criar outra” (2007, p. 1319).

Ela é “‘o historicismo absoluto’, a mundialização e a terrenalidade absoluta do pensamento, um humanismo absoluto da história. Nesta linha, deve-se escavar o filão da nova concepção de mundo” (2007, p.1437)⁵¹.

No Caderno 4, parágrafo 75 (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932), ressalta:

Na Itália, nunca houve uma reforma intelectual e moral que envolvesse as massas populares. Renascimento, filosofia francesa do século XVIII, filosofia alemã do século XIX são reformas que só atingem as classes altas e muitas vezes apenas os intelectuais: o idealismo moderno, na forma crociana, é indiscutivelmente uma reforma e teve uma certa eficácia, mas não atingiu massas consideráveis e se desagregou à primeira contraofensiva. O materialismo histórico, por isto, terá ou poderá ter esta função não só totalitária como concepção de mundo, mas totalitária na medida em que atingirá toda a sociedade a partir de suas raízes mais profundas (GRAMSCI, 2007, p. 515).

De acordo com Schlesener:

A filosofia da práxis, porém, não mutila a história, mas tende a reinterpretá-la a partir da divisão social, do conflito de classes, procurando compreender o processo contraditório de formação social e considerando, por isso, todas as perspectivas, numa visão abrangente da realidade (2007, p.45).

Como frisa Gramsci no Caderno 13, parágrafo 20 (maio de 1932 a novembro de 1933):

A inovação fundamental introduzida pela filosofia da práxis na ciência da política e da história é a demonstração de que não existe uma “natureza humana” abstrata, fixa e imutável (conceito que certamente deriva do pensamento religioso e da transcendência), mas que a natureza humana é o conjunto das relações sociais historicamente determinadas, ou seja, um fato histórico verificável, dentro de certos limites, com os métodos da filologia e da crítica. Portanto, a ciência política deve ser concebida em seu conteúdo concreto (e também em sua formulação lógica) como um organismo em desenvolvimento (2007, p.1598-1599).

A filosofia da práxis, distante da filosofia especulativa, ancora-se sobre a necessidade histórica do estabelecimento de outra ação política para a superação dos conflitos de classe.

No Caderno 7, parágrafo 18 (maio de 1930 a dezembro de 1931), Gramsci ressalta que, na filosofia da práxis, “a unidade é dada pelo desenvolvimento dialético das contradições entre o homem e a matéria-prima (natureza-forças materiais de produção)” e que a filosofia, nesse sentido, corresponde à “relação entre a vontade humana (superestrutura) e a estrutura econômica” (2007, p. 868).

Segundo Frosini:

[...] a filosofia da práxis é então a filosofia como unidade dialética de filosofia e senso comum. [...] O nexos de filosofia e senso comum, enquanto torna-se constitutivo do conceito de filosofia, resume todo o complexo de determinações entre práxis, conhecimento e ideologia [...] (2010, p.95).

⁵¹ Fragmento do Caderno 11, parágrafo 27 redigido no 2º semestre de 1932 (GRAMSCI, 2007, p.1437).

Para Gramsci, a filosofia da práxis precisa ser amplamente desenvolvida para que ocorra a transformação do senso comum existente, o erigir da concepção de mundo subalterna em novo senso comum. Entretanto, convém ressaltar que tornar-se senso comum não é vulgarizar-se. A difusão de uma visão de mundo coerente e crítica das classes subalternas não significa a redução e a vulgarização dessa visão, mas que a ordem intelectual construída por uma reforma intelectual e moral no âmbito das relações de força – representando as necessidades e, principalmente, a liberdade das classes oprimidas – foi alargada para outros grupos sociais, generalizando-se. Tornar-se senso comum, portanto, é uma força política, significaria a realização histórica da filosofia da práxis na forma de senso comum. Enquanto filosofia independente e original, não se confundiria com o marxismo fossilizado da Segunda Internacional, que perdeu a capacidade crítica de interligar a concepção originária à prática política revolucionária.

É nesse sentido que Gramsci, no Caderno 11, parágrafo 12 (2º semestre de 1932), sublinha que a filosofia da práxis é a filosofia das classes subalternas e, como tal,

[...] se afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simples, não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas precisamente para forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa, e não apenas de escassos grupos intelectuais (GRAMSCI, 2007, p.1384-1385).

A filosofia da práxis, como expressão das contradições históricas, não é domínio restrito a intelectuais profissionais e compromete-se com a transformação da condição de subalternidade das massas, colocando-se como instrumento analítico e prático para reorganizar a realidade. Dessa maneira, por meio de um processo de elevação intelectual e moral, de organização e mobilização, as massas podem romper a condição de subserviência para serem donas de seu próprio destino e edificadoras de uma nova história. Como afirma Frosini:

[...] a filosofia da práxis de Gramsci é o desenvolvimento da revolução teórica representada pelo conceito de práxis como processo constitutivo de verdade, *em conexão e não em alternativa com a teoria da ideologia* (2009, p. 43).

E, como observa Debrun, o projeto gramsciano “de difusão da filosofia entre as massas” e sua concepção de que a “filosofia é inseparável da encarnação da filosofia na mente coletiva” (DEBRUN, 2001, p.36) mostraram-se transformadores, tanto para a tradição marxista, quanto para a tradição filosófica em geral.

2.4 A formação e a cultura na superação do senso comum

A importância do “senso comum” no estudo do léxico gramsciano está no seu significado para a estratégia pedagógica de construção de uma nova hegemonia: a das classes trabalhadoras. Como afirma Martins:

O senso comum é visto por Gramsci – assim como os seus demais conceitos epistemológicos – segundo a dialética política da conservação – transformação da realidade, ou melhor, ele é visto tanto como um limite imposto pela classe hegemônica às classes subalternas, como também um objetivo almejado pelos subalternos na luta contra-hegemônica que travam ou que podem vir a travar, uma vez que só conseguirão êxito na constituição de uma nova civilização se conseguirem forjar uma nova visão de mundo e torná-la um novo senso comum (2008, p.284).

No Caderno 11, parágrafo 12⁵² (2º semestre de 1932), o intelectual sardo traz novos elementos para a explicitação e compreensão do conceito, distinguindo-o da filosofia:

(Talvez seja útil distinguir “praticamente” a filosofia e o senso comum, para melhor indicar a passagem de um momento a outro: na filosofia, destacam-se, notadamente, as características de elaboração individual do pensamento; no senso comum, ao contrário, as características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular. Mas toda filosofia tende a se tornar senso comum de um ambiente, ainda que restrito – de todos os intelectuais. Trata-se, portanto, de elaborar uma filosofia que – tendo já uma difusão ou possibilidade de difusão, pois ligada à vida prática e implícita nela – se torne um senso comum renovado com a coerência e o vigor das filosofias individuais. E isto não pode ocorrer se não se sente, permanentemente, a exigência do contato cultural com os “simples”) (GRAMSCI, 2007, p.1382-1383).

Embora, para Gramsci, todos os homens sejam filósofos e exista uma dimensão filosófica em todas as esferas humanas, ele não equipara os modos de sua manifestação.

No mesmo Caderno e parágrafo, dirá⁵³:

A filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em atitude polêmica e crítica, como a superação da forma precedente de pensar (ou mundo cultural existente). E, portanto, antes de tudo, como a crítica do “senso comum” (e isto após basear-se 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 tornar “crítica” uma atividade já existente) e, posteriormente, como crítica da filosofia dos intelectuais, que deu origem à história da filosofia e que, enquanto individual (e, de fato, ela se desenvolve essencialmente na atividade dos indivíduos

⁵² O texto A correspondente encontra-se no Caderno 8, parágrafo 213 (setembro/outubro de 1930 a maio de 1932), com algumas variações na escrita, mas sem modificações no sentido (GRAMSCI, 2007, p.1071).

⁵³ O referido texto A encontra-se no Caderno 8, parágrafo 220 (setembro/outubro de 1930 a maio de 1932), sem distinções de conteúdo (GRAMSCI, 2007, p.1080).

singulares particularmente dotados), pode ser considerada como “culminâncias” de progresso do “senso comum”, pelo menos do senso comum das camadas mais cultas da sociedade, e através desses, também do senso comum popular. É assim, portanto, que uma introdução ao estudo da filosofia deve expor sinteticamente os “problemas” nascidos no processo de desenvolvimento da cultura geral, que só parcialmente se reflete na história da filosofia, a qual, no entanto, na ausência de uma história do senso comum (impossível de ser elaborada pela ausência de material documental), permanece a fonte máxima de referência para criticá-los, demonstrar o seu valor real (se ainda o tiverem) ou o significado que tiveram como elos superados de uma cadeia e fixar os problemas novos e atuais ou a colocação atual dos velhos problemas. A relação entre filosofia “superior” e senso comum é assegurada pela “política”, assim como é assegurada pela política a relação entre o catolicismo dos intelectuais e o dos “simples”. As diferenças, nos dois casos são, todavia, fundamentais (GRAMSCI, 2007, p.1383).

O trecho, bastante claro, mostra que a relação entre a filosofia “superior” e o senso comum é assegurada pela política, e que a criação de um “novo senso comum” só pode ocorrer a partir do senso comum existente: trata-se “de inovar e tornar crítica uma atividade já existente” (GRAMSCI, 2007, p.1383) e não de substituí-la por algo de fora, por uma nova ciência. E isso só pode ocorrer por meio do conhecimento profundo da cultura geral e dos problemas concretos de seu desenvolvimento, o que se constitui, segundo Gramsci, em “uma luta pela objetividade (para livrar-se das ideologias parciais e falaciosas), e essa luta é a mesma luta pela unificação cultural do gênero humano”⁵⁴ (2007, p.1416).

Na correspondência de 27 de julho de 1931, destinada à mulher Giulia, pode-se denotar esse tratamento de Gramsci à questão da subjetivação e da luta pela objetividade a um processo de conscientização da necessidade e do papel histórico para a transformação do sistema social e produtivo partindo da evolução cultural das massas. Por isso, Gramsci demarca o fato de que Giulia:

[...] na prática não consegue libertar-se de certos hábitos tradicionais que a mantêm ligada às concepções espontaneístas e libertárias no explicar o surgir e o desenvolver de novos tipos de humanidade que sejam capazes de representar as diferentes fases do processo histórico (2013, p.437).

É importante observar que Gramsci, ao analisar a construção de um novo senso comum, está abordando também o surgimento de um novo *conformismo*, uma vez que a criação do “novo homem” implica novas condutas e relações entre os seres humanos e entre eles e o ambiente, as quais só ocorreriam efetivamente no âmbito coletivo e não individual, afinal, somos sempre “homens-massa”⁵⁵ (2007, p.1376).

Na perspectiva gramsciana, toda forma de filosofia, de relação dialética com o conhecimento, todo modo de conceber o mundo, está indissociavelmente ligado à política. Por

⁵⁴ Retirado do Caderno 11, parágrafo 17 (2º semestre de 1932) (GRAMSCI, 2007).

⁵⁵ Expressão retirada do Caderno 11, parágrafo 12 (2º semestre de 1932) (GRAMSCI, 2007).

isso reitera que é na política, ou seja, no campo da atuação intencional e crítica, que se assegura a relação entre o senso comum e a filosofia. Conforme afirma no excerto do Caderno 11, parágrafo 12 (2º semestre de 1932):

A má-fé pode ser uma explicação satisfatória para alguns indivíduos considerados isoladamente, ou até mesmo para grupos mais ou menos numerosos, mas não é satisfatória, no entanto, quando o contraste ocorre nas manifestações vitais de amplas massas: neste caso, ele não pode deixar de ser a expressão de contrastes mais profundos de natureza histórico-social. Isto significa que um grupo social, que tem sua própria concepção de mundo, ainda que embrionária, que se manifesta na ação e, portanto, de modo descontínuo e ocasional, isto é, quando tal grupo se movimenta como um conjunto orgânico, toma emprestado a outro grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção que não é a sua, e a afirma verbalmente, e também acredita segui-la, já que a segue em “épocas normais”, ou seja, quando a conduta não é independente e autônoma, mas sim submissa e subordinada. É por isso, portanto, que não se pode separar a filosofia da política, e pode-se mostrar que a escolha e a crítica de uma concepção do mundo são, também elas, fatos políticos (GRAMSCI, 2007, p.1379).

De acordo com Eleonora Forenza:

O nexos filosofia superior-senso comum é um *nexo político* que, como a ação política, se define com base na vontade de tirar as massas da passividade, de romper a dicotomia entre alta e baixa cultura, de criar um progresso intelectual de massa (2012, p.42).

A filosofia é, na ótica do intelectual sardo, a maior prova da abstração, racionalização e ação humana e, como tal, se expressa na política, que é a execução dessa capacidade construída historicamente nas relações entre os homens. O exercício político estabelece e elo entre filosofia e senso comum na busca da elevação teórica e prática contra a subalternidade ideológica a que as massas estão submetidas quando aderem a uma concepção de mundo que não lhes pertence.

No Caderno 11, parágrafo 13 (2º semestre de 1932), Gramsci discorda da visão de Gentile, expressa no artigo *La concezione umanistica del mondo*, publicado na *Nuova Antologia* em 1 de junho de 1931. De acordo com o filósofo, a filosofia poderia ser definida “como um grande esforço realizado pelo pensamento reflexivo para conquistar a certeza crítica das verdades do senso comum” (GRAMSCI, 2007, p.1399). Na avaliação de Gramsci, tal definição consiste em prova da mediocridade do pensamento gentiliano, “uma derivação ingênua” da posição crociana sobre o senso comum, à qual também se opõe, visto como “confirmação das verdades de determinadas proposições filosóficas” (2007, p.1399).

Não significa que Gramsci considere a inexistência de qualquer verdade no senso comum. Por seu caráter fragmentário, o senso comum contém alguns elementos racionais e filosóficos, núcleos sadios de bom senso. Entretanto, crenças populares, preceitos religiosos, dogmas e ideias incoerentes e carregadas de preconceitos são mais determinantes no senso

comum, o que torna um contrassenso considerá-lo como confirmação de verdade. Como Gramsci reitera, no Caderno 11, parágrafo 13:

[...] o senso comum é um conceito equívoco, contraditório, multifacetado, e [...] referir-se ao senso comum como prova da verdade é um contrassenso. É possível dizer corretamente que uma verdade determinada tornou-se senso comum visando a indicar que se difundiu para além do círculo dos grupos intelectuais, mas, neste caso, nada mais se faz do que uma constatação de caráter histórico e uma afirmação de racionalidade histórica; nesse sentido, contanto que seja empregado com sobriedade, o argumento tem o seu valor, precisamente porque o senso comum é grosseiramente misoneísta e conservador, e ter conseguido inserir nele uma nova verdade é prova de que tal verdade tem uma grande força de expansividade e de evidência (GRAMSCI, 2007, p.1399-1400).

Desse modo, enfatiza que o senso comum não é uma confirmação da verdade filosófica, mas espaço histórico de disseminação política de ideologias na formação racional da vontade coletiva para a disputa hegemônica.

A vontade coletiva surge como consequência da catarse, da constituição de uma nova práxis movida pela consciência adquirida das contradições que sustentam a hegemonia do sistema vigente. Por isso, Gramsci afirma, no Caderno 10, parágrafo 6 (abril de 1932 a junho de 1935), que a catarse:

[...] significa também a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade à liberdade”. A estrutura de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e tornando-o passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas. A fixação do momento “catártico” torna-se assim [...] o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético (2007, p.1244).

A formulação gramsciana de catarse, mesmo não aparecendo muitas vezes ao longo da obra carcerária (constam apenas 9 citações), apresenta papel essencial no modo como o autor concebe o ser social, fruto de uma história que está em constante mudança, assim como a relação com o conhecimento inevitavelmente influenciável e influenciadora na política. De acordo com Marcos Francisco Martins, o intelectual sardo:

[...] tendo concebido o conhecimento como algo profundamente politizado, passa a se colocar basicamente duas tarefas gnoseológico-políticas, quais sejam: 1) conhecer qual é a visão de mundo que orienta a vida das diferentes classes e grupos sociais, e a de seus indivíduos, além de também tentar desvelar como essas visões são elaboradas, disseminadas e “cimentadas” no meio social; 2) conceber um processo pelo qual se poderá superar a visão de mundo das classes subalternas, promovendo uma elevação cultural delas, uma “catarsis”, que possibilite aos subalternos tornarem-se uma “classe para si”, movimento necessário à reforma moral e intelectual pretendida pelo comunista revolucionário sardenho (MARTINS, 2005, p.138).

Gramsci supera a visão de senso comum como ideia amplamente aceita, já que não se trata de aceitação da verdade de um ideário, mas da ação eficiente das diferentes instituições

da sociedade civil na construção do consenso, na difusão de uma visão de mundo capaz de controlar o modo de ser e agir das classes subalternas, submetendo-as à hegemonia da classe dominante.

O senso comum, portanto, não é neutro, nem unívoco. E o interesse gramsciano está em estabelecer uma estratégia de ação que promova a transformação dessas concepções e ações desconexas e opressoras por meio de uma reforma intelectual e moral, possibilitando à classe subalterna o desenvolvimento de sua consciência de classe.

Na perspectiva gramsciana, a noção de ideologia como concepção do mundo vai além de sua costumeira definição como sistema de ideias, e é entendida como prática social, “vívda, habitual, que deve, presumivelmente, abranger as dimensões inconscientes, inarticuladas da experiência social, além do funcionamento de instituições formais” (EAGLETON, 1997, p.106-107).

Como bem ressalta Martins, Gramsci não estava preocupado apenas em explicar conceitos no sentido meramente acadêmico, abstrato. Na direção proposta por Marx nas “Teses sobre Feuerbach” (MARX; ENGELS, 2002)⁵⁶, seu objetivo é desenvolver a reflexão teórica como parte de um projeto prático de mudança social. Para Gramsci,

[...] a preocupação epistemológica central não é abstrata – formular conceitos para descrever a realidade em seus detalhes constitutivos –, é concreta: identificar o valor ético-político do conhecimento nos meandros do processo constitutivo do real e, concomitantemente a isso, formular estratégias e executá-las, de modo que se possa transformar objetiva e subjetivamente todos os contornos da formação econômica e social (MARTINS, 2005, p.140).

O Caderno 24, parágrafo 3 (2º semestre de 1934), apresenta um texto C ⁵⁷ sobre o trabalho de difusão cultural a ser realizado por centros de cultura:

A elaboração nacional unitária de uma consciência coletiva homogênea exige múltiplas condições e iniciativas. A difusão, por um centro homogêneo, de um modo de pensar e de agir homogêneo é a condição principal, mas não deve e não pode ser a única. Um erro muito difundido consiste em pensar que todo estrato social elabora a sua consciência e a sua cultura do mesmo modo, com os mesmos métodos, isto é, com os métodos dos intelectuais de profissão. O intelectual é um “profissional” (qualificado), que conhece o funcionamento de suas próprias “máquinas” especializadas; tem um seu “tirocínio”, e um seu “sistema Taylor”. É pueril e ilusório atribuir a todos essa capacidade “adquirida” e não inata, assim como seria pueril acreditar que todo operário manual possa desempenhar a função do maquinista ferroviário. É pueril pensar que um “conceito claro”, devidamente difundido, insira-se nas diversas consciências com os mesmos efeitos “organizadores” de clareza difusa: esse é um erro “iluminista”. A capacidade do intelectual de profissão de combinar habilmente a indução e a dedução, de generalizar sem cair no formalismo vazio, de transportar de uma esfera a outra de

⁵⁶ Trata-se, especificamente, da 11ª tese a respeito da necessidade dos filósofos mudarem o mundo (MARX; ENGELS, 2002, p.103).

⁵⁷ O referido texto A encontra-se no parágrafo 43 do Caderno 1 (janeiro/fevereiro de 1929 a maio de 1930), com pequenas alterações na redação (GRAMSCI, 2007, p.33).

julgamento certos critérios de discriminação, adaptando-os às novas condições, etc., constitui uma “especialidade”, uma “qualificação”, não um dado do senso comum vulgar. É por isso, portanto, que não basta a premissa de “difusão orgânica, por um centro homogêneo, de um modo de pensar e de agir homogêneo”. O mesmo raio luminoso, passando por prismas diversos, dá refrações de luz diversas: se se pretende obter a mesma refração, é necessária toda uma série de retificações dos prismas singulares (GRAMSCI, 2007, p.2267-2268).

Segundo Gramsci, é preciso levar em conta que os homens não possuem todos a mesma cultura, as mesmas habilidades intelectuais, e que não irão desenvolver suas capacidades intelectuais do mesmo modo, justamente porque não nascem e vivem sob as mesmas condições. Se nem todos têm condições materiais e culturais de se educar como os intelectuais “profissionais”, é também plenamente compreensível que nem todos aprendam as mesmas habilidades profissionais se não lidam, estudam e não exercem determinadas profissões. Afinal, como afirmam Marx e Engels, em “A ideologia alemã”: “o que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção” (2002, p.11), “[...] o ser dos homens é o seu processo de vida real” (2002, p.19).

O combate ao fragmentário e dissonante senso comum, impregnado pela concepção de mundo da classe dominante, passa pela criação de centros de cultura, congregados a um amplo projeto educativo, no qual fosse possível o estudo, o livre debate com aprofundamento das opiniões e pontos de vista, o exercício exaustivo da reflexão. Como afirma Liguori:

O senso comum não é, in toto, um “inimigo a ser vencido”; deve-se instaurar com ele uma relação dialética e maiêutica para que seja transformado e, ao mesmo tempo, se transforme, até a conquista – como se verá – de um “novo senso comum”, a que é necessário chegar no âmbito da luta pela hegemonia (2006, p.71).

É nesse sentido que Gramsci defende o emprego, inclusive, da estratégia da repetição como auxiliar no processo formativo dos centros de cultura. No Caderno 11, parágrafo 12, observa:

[...] se deduzem determinadas necessidades para todo movimento cultural que pretenda substituir o senso comum e as velhas concepções do mundo em geral, a saber: 1) não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos mais eficazes para agir sobre a mentalidade popular; 2) trabalhar de modo incessante para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para se tornarem seus “espartilhos”. Esta segunda necessidade, quando satisfeita, é a que realmente modifica o “panorama ideológico” de uma época (2007, p.1392).

E esclarece, no Caderno 24, parágrafo 3 (2º semestre de 1924)⁵⁸:

⁵⁸ O texto A encontra-se no Caderno 1, parágrafo 43 (janeiro/fevereiro de 1929 a maio de 1930) (GRAMSCI, 2007, p.33-34).

A “repetição” paciente e sistemática é um princípio metodológico fundamental: mas não a repetição mecânica, “obsessiva”, material, e sim a adaptação de cada conceito às diferentes peculiaridades e tradições culturais, sua apresentação e reapresentação em todos os seus aspectos positivos e em suas negações tradicionais, situando sempre cada aspecto parcial na totalidade. Descobrir a identidade real sob a aparente diferenciação e contradição, e encontrar a substancial diversidade sob a aparente identidade, eis o mais delicado, incompreendido e, não obstante, essencial dom do crítico das ideias e do historiador do desenvolvimento histórico. O trabalho educativo-formativo desenvolvido por um centro homogêneo de cultura, a elaboração de uma consciência crítica que ele promove e favorece sobre uma base histórica que contenha as premissas concretas para tal elaboração, este trabalho não pode limitar-se à simples enunciação teórica de princípios “claros” de método: esta seria uma mera ação própria de “filósofos” do século XVIII. O trabalho necessário é complexo e deve ser articulado e graduado: deve haver dedução e indução combinadas, a lógica formal e a dialética, identificação e distinção, demonstração positiva e destruição do velho (GRAMSCI, 2007, p.2267 - 2268).

A educação de corações e mentes não é considerada tarefa simples, e o fato de observar que a repetição, como instrumento metodológico, apresenta a sua validade em termos educativos, não significa que a defesa como o método cabal para se construir uma nova concepção de mundo crítica, coerente e emancipatória. A defesa da necessária criação de um centro homogêneo de cultura não traz no bojo a receita a ser seguida, mas descortina o complexo trabalho educativo que uma real transformação social exige.

O papel formativo dos círculos de cultura era de fundamental importância no processo de “catarse”, de ruptura das velhas concepções para o alcance de outra concepção de mundo, outro senso comum, elaborado e crítico. Todavia, o trabalho teria que levar em conta a complexidade no trato com o conhecimento, com o exercício do pensar, da reflexão por sujeitos que não são filósofos de profissão e que, como homens-massa, foram levados a pensar e agir de acordo com determinada visão de mundo. Isso não significa, é claro, que os filósofos de profissão sejam imunes ao mesmo processo de manipulação, de modo algum. Eles também são sujeitos sociais, inseridos em um determinado bloco histórico, vivendo em determinado contexto histórico, social e político. Reiterando a importância e a complexidade do trabalho educativo e cultural no processo revolucionário, Rosemary Dore pontua:

Educar as massas populares no sentido de formar uma “consciência coletiva homogênea” implica [...] possibilitar-lhes alcançar uma concepção de mundo unitária. O trabalho filosófico de uma formação da mentalidade popular é concebido por Gramsci como uma “luta cultural”, que realiza a mediação entre a filosofia e o “senso comum”. Para ele, é necessário partir da crítica ao “senso comum”, levando-se em consideração que a “cultura é produto de uma complexa elaboração” e as transformações culturais “são lentas e graduais” (DORE, 2011, p.85).

Na acepção gramsciana, para que as concepções arcaicas, seus pensamentos e opiniões preconceituosas, marcadas por incoerências, preceitos religiosos e por todo tipo de

pensamento desregrado fossem rompidos, era necessária a tomada de consciência histórica ou o que chamava de espírito de cisão:

O espírito de cisão, isto é, a conquista progressiva da consciência da própria personalidade histórica, espírito de cisão que deve tender a se ampliar da classe protagonista às classes aliadas potenciais: tudo isto requer um complexo trabalho ideológico, cuja primeira condição é o exato conhecimento do campo a ser esvaziado de seu elemento de massa humana (GRAMSCI, 2007, p.333)⁵⁹.

Gramsci opunha-se a deixar a classe trabalhadora entregue à sua própria espontaneidade. Relembrando uma lição deixada por Lenin, no artigo *Volontà delle masse e volontà dei capi opportunisti*, publicado no *L'Unità*, em 26 de junho de 1925, Gramsci pondera:

[...] “o desenvolvimento espontâneo do movimento operário conduz – escreve Lenin – à subordinação deste à ideologia burguesa, porque o movimento operário espontâneo são as *trade unions* (luta econômica) e as *trade unions* são a servidão ideológica dos operários à burguesia. Eis porque a tarefa de nós comunistas é a de combater a espontaneidade, de desviar o movimento operário desta aspiração espontânea que tem as *trade unions* de refugiar-se sob as asas da burguesia e de atirá-lo, ao contrário, sob a asa do marxismo-revolucionário, isto é, do comunismo” (2008, p.268-269).

Essa direção consciente conduziria o movimento operário à organização de uma vontade coletiva que representasse os seus interesses e de todos aqueles oprimidos, e não a uma falsa vontade constituída por aderência à ideologia burguesa. Se a visão de vontade coletiva expressa na fase anterior ao cárcere comporta ainda uma certa conotação idealista, ou seja, a “afirmação de um dever ser ético contraposto à ‘materialidade’ dos interesses particulares” (COUTINHO, 2011, p.133), Gramsci avança, nos “Cadernos do cárcere”, no modo de concebê-la. Reiterando a sua relevância nos arranjos que conduzirão à edificação de uma sociedade, explica Coutinho:

A vontade coletiva continua a ter um papel importante na construção da ordem social, porém não mais como “plasmadora” da realidade, mas como um momento decisivo que se articula dialeticamente com as determinações que provêm da realidade objetiva, em particular das relações sociais de produção (2011, p.134).

Desse modo, entende-se que uma vontade coletiva não pode ser imposta de fora, mas deve ser suscitada a partir das situações objetivas, por um trabalho político e educativo consciente. É nesse sentido que Gramsci, no Caderno 13, parágrafo 1 (maio de 1932 a novembro de 1933), enuncia que:

[...] não que se deva criar uma vontade coletiva ex novo, original, orientada para metas concretas e racionais, mas de uma concreção e racionalidade ainda não

⁵⁹ Trecho do Caderno 3, parágrafo 49 (maio a outubro de 1930) (GRAMSCI, 2007).

verificadas e criticadas por uma experiência histórica efetiva e universalmente conhecida (2007, p.1558).

No Caderno 11, parágrafo 52 (2º semestre de 1932), Gramsci nos remete a Marx e David Ricardo ao tratar dos conceitos de regularidade e necessidade no desenvolvimento histórico, e o de “mercado determinado”, definido historicamente pelas relações sociais determinadas pelas condições de produção. Em suas reflexões sobre necessidade histórica, Gramsci cita a emergência da vontade coletiva, e observa a relevância, sob condições materiais determinadas, da presença concomitante de condições “subjetivas”, de uma dimensão cultural, necessárias à suscitação da consciência coletiva:

A “necessidade” no sentido “especulativo-abstrato” e no sentido “histórico-concreto”. Existe necessidade quando existe uma *premissa* eficiente e ativa, cujo conhecimento, nos homens, se tenha tornado operante, ao colocar fins concretos à consciência coletiva e ao constituir um complexo de convicções e de crenças que atua poderosamente como as “crenças populares”. Na *premissa*, devem estar contidas, já desenvolvidas, as condições materiais necessárias e suficientes para a realização do impulso da vontade coletiva; mas é evidente que desta premissa “material”, quantitativamente calculável, não pode ser destacado certo nível de cultura, isto é, um conjunto de atos intelectuais, e destes (como seu produto e consequência), um certo complexo de paixões e de sentimentos imperiosos, isto é, que tenham a força de induzir à ação “a todo custo”.

Como foi dito, somente por este caminho é possível atingir uma concepção historicista (e não especulativo-abstrata) da “racionalidade” na história (e, conseqüentemente, da “irracionalidade”) (GRAMSCI, 2007, p.1479-1480).

Em resumo, a passagem enfatiza alguns aspectos inescusáveis na criação de um novo senso comum, tais como: a constituição da vontade coletiva ser determinada objetiva e subjetivamente; a presença de uma significativa motivação que incite à ação; uma necessária estrutura material e uma direção consciente.

Segundo Forenza:

A criação de um novo senso comum, então, *requer* uma premissa material (deve ser historicamente necessária, ter uma base estrutural) e *torna material* uma filosofia através de uma vontade coletiva operante (eficácia histórica das ideologias, realidade das superestruturas): o senso comum é, portanto o terreno em que se mede a difusão (racionalidade histórica) de uma filosofia, bem como a sua verdade materialmente acordada como *se tornar verdade* ou criação de nova história (2012, p.45).

Compreende-se que um novo senso comum não pode ser criado por uma filosofia que se pretende atemporalmente verdadeira. Opondo-se a qualquer tipo de dogmatismo, Gramsci considera que a filosofia da práxis não pode ser entendida como verdade absoluta; trata-se de uma formulação teórica sobre as contradições, determinada historicamente e, como tal, a contradição é inerente à sua constituição. Assim sendo:

O novo senso comum (e esta é uma questão nodal para a filosofia da práxis) não pode ser criado por uma filosofia verdadeira (que se coloca como meta-histórica e,

portanto, é conservadora), mas somente por uma ideologia racional, ou seja, uma filosofia verdadeira com a definição do seu limite (e fundamento) materialista e que se torna verdadeira porque (somente) tornando-se ideologia (vontade coletiva que constitui o sujeito da transformação histórica) se faz história (FORENZA, 2012, p.46).

É importante resgatar a ressalva feita por Gramsci no Caderno 11, parágrafo 12 (2º semestre de 1932), a respeito da presença da filosofia, em alguma medida, em todas as manifestações humanas, inclusive no folclore:

É necessário, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características dessa “filosofia espontânea”, peculiar a “todo mundo”, isto é, da filosofia que está contida: 1. na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2. no senso comum e no bom senso; 3. na religião popular e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que geralmente se chama folclore” (GRAMSCI, 2007, p. 1375).

A esse respeito, no Caderno 27, parágrafo 1 (janeiro a março de 1935), Gramsci discorre sobre o folclore, apontando o equívoco de se desconsiderá-lo e demarcando a sua relevância como ponto de partida para a constituição de uma concepção do mundo mais coerente e crítica:

Pode-se dizer que, até agora, o folclore foi predominantemente estudado como elemento “pitoresco” [...] Seria preciso estudar o folclore, ao contrário, como “concepção de mundo e de vida”, em grande medida implícita, de determinados estratos (determinados no tempo e no espaço) da sociedade, em contraposição (também esta, na maioria dos casos, implícita, mecânica, objetiva) às concepções do mundo “oficiais” (ou, em sentido mais amplo, das partes cultas das sociedades historicamente determinadas) que se sucederam no desenvolvimento histórico (daí a estreita relação entre folclore e “senso comum”, que é o folclore filosófico). Concepção do mundo não só não elaborada e assistemática – já que o povo (isto é, o conjunto das classes subalternas e instrumentais de toda forma de sociedade que existiu até agora) não pode, por definição, ter concepções elaboradas, sistemáticas e politicamente organizadas e centralizadas em seu (ainda que contraditório) desenvolvimento –, como também múltipla. E múltipla não apenas no sentido de algo diversificado e justaposto, mas também no sentido de algo estratificado, do mais grosseiro ao menos grosseiro, se é que não se deve até mesmo falar de um aglomerado indigesto de fragmentos de todas as concepções do mundo e da vida que se sucederam na história, da maioria das quais, aliás, somente no folclore é que podem ser encontrados os documentos mutilados e contaminados que sobreviveram. Também o pensamento e a ciência moderna fornecem continuamente novos elementos ao “folclore moderno”, na medida em que certas noções científicas e certas opiniões, subtraídas de seu contexto e mais ou menos desfiguradas, caem continuamente no domínio popular e são “inseridas” no mosaico da tradição (a *Scoperta dell’America*, de C. Pascarella, mostra como as noções sobre Cristóvão Colombo, divulgados pelos manuais escolares e pelas “Universidades populares”, bem como toda uma série de hipóteses científicas podem ser assimiladas de modo bizarro). O folclore só pode ser compreendido como um reflexo das condições de vida cultural do povo, ainda que certas concepções próprias do folclore ou perdurem

mesmo depois que as condições foram (ou pareçam ter sido) modificadas, ou, então, deem lugar a combinações bizarras (2007, p.2311-2312)⁶⁰.

O folclore não deve ser encarado apenas como constituído por ideias incoerentes, esquisitas, excêntricas e desconectadas da realidade, pois é uma concepção de mundo resultante da relação das classes subalternas com o mundo concreto. Possui elementos explicativos que perduram por gerações, resistindo na forma como o povo enxerga o mundo. A questão é que o folclore, essa filosofia espontânea, deve estar interligado a uma direção consciente. Conforme aponta Saviani:

As relações entre senso comum e filosofia assumem, para o proletariado, o caráter de uma luta hegemônica que se expressa na forma de um processo de desarticulação-rearticulação: trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante, e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, isto é, de uma filosofia (SAVIANI, 2014, p.155).

O próprio processo de conscientização determina a conjunção de uma nova concepção de mundo com uma ética compatível e, ao se edificar como necessidade consciente, expressa a liberdade. Como nos mostra Gramsci no Caderno 11, parágrafo 59 (2º semestre de 1932):

[...] deve-se colocar o problema de modo “historicista” e, simultaneamente, colocar na base da filosofia a “vontade” (em última instância, a atividade prática ou política), mas uma vontade racional, não arbitrária, que se realiza na medida em que corresponde às necessidades objetivas históricas, isto é, em que é a própria história universal no momento da sua realização progressiva; se essa vontade é inicialmente representada por um indivíduo singular, a sua racionalidade é atestada pelo fato de ser ela acolhida por um grande número, e acolhida permanentemente, isto é, de se tornar uma cultura, um “bom-senso”, uma concepção de mundo, com uma ética conforme a sua estrutura. [...] Ao que parece, somente a filosofia da práxis realizou um passo à frente no pensamento; com base na filosofia clássica alemã, evitando qualquer tendência para o solipsismo, historicizando o pensamento, na medida em que o assume como concepção de mundo, como “bom senso” difuso a grande número (e esta difusão não seria concebível sem a racionalidade ou historicidade), e difuso de tal maneira que se converte em norma ativa de conduta (2007, p.1485-1486).

A teoria das superestruturas, em Gramsci, supera o materialismo idealista e o solipsismo, pois coloca a filosofia como necessidade histórica na formação da vontade racional coletiva. O nexos entre senso comum e filosofia, portanto, concatena-se na identificação com a política. Em interlocução com a tese XI sobre Feuerbach (MARX; ENGELS, 2002), Gramsci afirma que apenas uma filosofia ancorada na vontade das massas ao tornar-se senso comum pode transformar a “realidade real”⁶¹ (2007, p.1472).

⁶⁰ Correspondente texto A, com algumas alterações na escrita, mas sem variação no sentido, encontra-se no Caderno 1, parágrafo 89 (janeiro/fevereiro de 1929 a maio de 1930) (GRAMSCI, 2007, p.89).

⁶¹ Extraído do Caderno 11, parágrafo 49 (2º semestre de 1932) (GRAMSCI, 2007).

Esse axioma interliga-se à sua concepção de objetividade, pois, para Gramsci, “objetivo significa sempre ‘humanamente objetivo’, o que pode corresponder exatamente a ‘historicamente subjetivo’” (2007, p.1415-1416). A objetividade não é a-histórica, não pode ser entendida descolada das ações humanas. Desse modo, Gramsci reitera, no Caderno 11, parágrafo 17 (2º semestre de 1932):

O homem conhece objetivamente na medida em que o conhecimento é real para todo gênero humano *historicamente* unificado em um sistema cultural unitário; mas este processo de unificação histórica ocorre com o desaparecimento das contradições internas que dilaceram a sociedade humana, contradições que são a condição da formação dos grupos e do nascimento das ideologias não universal-concretas, mas que envelhecem imediatamente, por causa da origem prática da sua substância (2007, p.1416).

Gramsci, desse modo, critica o materialismo metafísico, por compreender que a crença na existência de uma realidade independente do homem só seria cabível ao misticismo. Por isso, na sequência da passagem anterior, afirma: “conhecemos a realidade apenas em relação ao homem e, como o homem é um devir histórico, também o conhecimento e a realidade são um devir, também a objetividade é um devir etc.” (2007, p.1416).

Afinal, não existe uma realidade estanque, mas realidades históricas que se modificam com a ação dos homens. O que sinaliza a fundação de um novo senso comum não como utopia, mas como uma possibilidade da racionalidade histórica que deve ser buscada com vistas à emancipação da própria espécie humana.

Em um extrato do Caderno 8, parágrafo 175 (setembro/outubro de 1930 a maio de 1932), Gramsci remete a Marx para discutir a necessidade de novas normas de conduta:

Quando Marx refere-se à “validade das crenças populares”, faz uma referência histórico-cultural para indicar a “solidez das convicções” e a sua eficácia na regulação da conduta dos homens, mas, implicitamente, afirma a necessidade de “novas crenças populares”, isto é, de um novo “senso comum” e, assim, de uma nova cultura, ou seja, de uma nova filosofia (GRAMSCI, 2007, p.1047).

Essa passagem será melhor explicitada no Caderno 11, parágrafo 13 (2º semestre de 1932):

Referências ao senso comum e à solidez de suas crenças encontram-se frequentemente em Marx. Entretanto, trata-se de referências não à validade do conteúdo de tais crenças, mas sim à sua solidez formal e, conseqüentemente, à sua imperatividade quando produzem normas de conduta. Alias, em tais referências, está implícita a afirmação da necessidade de novas crenças populares, isto é, de um novo senso comum e, portanto, de uma nova cultura e de uma nova filosofia que se enraízem na consciência popular com a mesma solidez e contundência das crenças tradicionais (GRAMSCI, 2007, p.1400).

No Caderno 10, parágrafo 11 (abril de 1932 a junho de 1935), por meio da analogia Renascimento-Reforma, Gramsci explica o desenvolvimento e a natureza da reforma

intelectual e moral, de criação de uma nova concepção de mundo, a qual deveria promover a elaboração de uma cultura superior difundida por um movimento socialmente abrangente, de grande penetração popular:

[...] a criação de uma nova cultura integral, que tenha as características de massa 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).

A reflexão gramsciana sobre ideologia, filosofia, senso comum e política associam-se a uma teoria da história e ao “problema político da constituição da subjetividade” (FORENZA, 2012, p.49). Pensado ao redor da dialética entre hegemônico e subalterno, propõe um projeto político-pedagógico de criação de uma direção consciente, da vontade racional das massas, na criação de novas subjetivações, de conformação de novos intelectuais da classe trabalhadora para um movimento histórico de base.

Se as formas desse alcance não são definidas por Gramsci como receituário, entre as suas importantes indicações está a mobilização da “paixão” nos homens, sem a qual “não se faz política-história” ⁶²(GRAMSCI, 2007, p.1505).

2.5 A concepção gramsciana de ideologia e sua relação com as noções de verdade e práxis social

Para compreender, de fato, o significado de senso comum e sua relação com a filosofia na constituição da realidade e, dessa maneira, a afirmação da necessidade de edificação de um plano revolucionário de transformação social, é imprescindível analisar a formulação gramsciana de ideologia e como ela se integra a uma rede conceitual de interpretação e análise dialética e histórica.

Ideologia na visão gramsciana não se refere à “falsa consciência”, como concepção traiçoeira disseminada para impor a dominação sobre outrem. Gramsci inicia, na juventude, a reflexão sobre a temática, amadurecida ao longo de sua trajetória, na qual modifica ao mesmo tempo a interpretação que, a um dado momento, possuiu da concepção de ideologia formulada por Marx. Como relembra Liguori, “para o jovem Gramsci, a concepção da ideologia em

---

⁶² Retirado do Caderno 11, parágrafo 67 (2º semestre de 1932) (GRAMSCI, 2007).

Marx (aquela que hoje consideramos ‘clássica’, na acepção de visão distorcida da realidade) é inaceitável” (2006, p.57).

No artigo “Abstracionismo e intransigência”, publicado em *Il Grido del Popolo*, em 11 de maio de 1918, Gramsci afirma:

Marx zomba as ideologias, mas é ideólogo enquanto homem político efetivo, enquanto revolucionário. A verdade é que as ideologias são risíveis quando são pura conversa fiada, quando estão voltadas para criar confusão, para iludir e subjugar energias sociais, potencialmente antagônicas, a um fim que é alheio a essas energias. [...] Mas como revolucionário, isto é, como homem efetivamente de ação, não pode prescindir das ideologias e dos esquemas práticos, que são as entidades históricas potenciais, em formação; apenas que as coordenam com a força da organização, do partido político, da associação econômica (1972, p.378).

Gramsci já sinalizava, nesse texto de juventude, com alguns elementos de uma certa compreensão, que se aprimorará, posteriormente, da noção de ideologia, entendendo que a conotação negativa do termo, em Marx, estaria relacionada à crítica de algumas e não de todas as ideologias.

Nessa direção, critica a afirmação de Croce de que Marx reduziria as ideologias à ilusão e à aparência. Conforme expresso no Caderno 4, parágrafo 15 (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932):

O ponto que mais interessa examinar é aquele das “ideologias” e do seu valor: revelar as contradições em que Croce cai a esse propósito. [...] Como Marx poderia ter pensado que as superestruturas são aparência e ilusão? Também as suas doutrinas são uma superestrutura. Marx afirma explicitamente que os homens tomam consciência das suas tarefas no terreno ideológico, das superestruturas, o que não é pequena afirmação da “realidade”. A sua teoria quer exatamente isso: “fazer tomar consciência” das próprias tarefas, da própria força, do próprio devir para um determinado grupo social. Mas ele destrói as “ideologias” dos grupos sociais adversários, que, na verdade, são instrumentos práticos de domínio político sobre o restante da sociedade: ele demonstra como elas são privadas de sentido, porque contradizem a realidade atual (GRAMSCI, 2007, p.436-437).

Ainda a esse respeito, no Caderno 10, parágrafo 41 (abril de 1932 a junho de 1935), Gramsci considera que:

Algumas questões colocadas por Croce são puramente verbais. Quando escreve que as superestruturas são concebidas como aparências, não se dá conta de que isto pode significar simplesmente algo similar à sua afirmação da não “definitividade”, ou seja, da “historicidade” de toda filosofia? Quando, por razões “políticas”, práticas, para tornar um grupo social independente da hegemonia de um outro grupo, fala-se de “ilusão”, como é possível confundir de boa-fé uma linguagem polêmica com um princípio gnosiológico? (2007, p. 1298-1299).

Para Gramsci, o marxismo é também uma ideologia, assemelha-se às outras no sentido de ser relevante para um grupo social, mas distingue-se delas por não se colocar acima da história, ou seja, como absoluta e imune às contradições. Pelo contrário, propõe-se a revelar e

analisar as contradições (LIGUORI, 2009). Portanto, a acepção marxista de ideologia não apresenta apenas uma conotação de consciência distorcida. Em “A ideologia alemã”, Marx e Engels tratam da intervenção ideológica pela classe que anseia ser dominante:

Com efeito, cada nova classe que ocupa o lugar daquela que dominava antes dela é obrigada, mesmo que seja apenas para atingir seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum de todos os membros da sociedade ou, para exprimir as coisas no plano das ideias: essa classe é obrigada a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade e representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos universalmente válidos (MARX; ENGELS, 2002, p.50).

Denota-se a correlação da ideologia enquanto modo de conceber o mundo e a prática correspondente e mantenedora dessa visão. Todavia, esse não foi o entendimento mais difundido de ideologia no pensamento marxista, e sim o de “falsa consciência”. Essa expressão tornou-se “canônica” em uma carta escrita por F. Engels a Franz Mehring, em 14 de julho de 1893, na qual ele afirma: “a ideologia é um processo [...] realizado pelo chamado pensador com consciência, mas com falsa consciência” (MARX; ENGELS, 1977, p.50 *apud* LIGUORI, 2006, p. 55⁶³).

De acordo com Liguori (2006; 2009); Gramsci não teve a oportunidade de ter contato com a obra “A ideologia alemã”, de Marx e Engels. No entanto, conhece a perspectiva marxista de ideologia presente no “Prefácio à crítica da economia política” de 1859 (MARX, 2008) e também as “Teses sobre Feuerbach”⁶⁴ (MARX; ENGELS 2002), o que lhe possibilitou delinear as concepções ideológicas também em termos positivos.

Na passagem seguinte do Caderno 11, parágrafo 63 (2º semestre de 1932), Gramsci tece considerações sobre a origem do termo ideologia:

O seu significado original era o de “ciência das ideias” e, já que a análise era o único método reconhecido e aplicado pela ciência, significava “análises das ideias”, isto é, “investigação da origem das ideias” (GRAMSCI, 2007, p.1490).

Para ele, as ideologias: “enquanto historicamente necessárias, [...] têm uma validade que é validade ‘psicológica’, elas ‘organizam’ as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência da sua posição, lutam etc” (GRAMSCI, 2007, p. 868-869)⁶⁵.

⁶³ MARX; ENGELS. Opere complete. Roma: Riuniti, 1977. V. 50, p.109 *apud* LIGUORI, Guido. **Sentieri gramsciani**. Roma: Carocci, 2006, p.55.

⁶⁴ As “Teses sobre Feuerbach” foram escritas por Marx em 1845 e publicadas pela primeira vez por Engels, em 1888, como apêndice à edição da obra “Ludwing Feuerbach e o fim da filosofia alemã clássica”. Entretanto, posteriormente, as “Teses sobre Feuerbach” passaram a ser publicadas como apêndice nas edições da obra “A ideologia alemã”.

⁶⁵ Passagem retirada do Caderno 7, parágrafo 19 (maio de 1930 a dezembro de 1931) (GRAMSCI, 2007).

A ideologia, imperativa para a edificação do sujeito, para a vontade coletiva concebida como alimento da disputa hegemônica, é por Gramsci compreendida como “eficácia histórica”. Até por isso, o termo “ideologia” é mencionado 231 vezes na obra *carcerária*⁶⁶.

Segundo Frosini, para Gramsci:

Cada ideologia, enquanto ideologia de uma força social e não capricho individual, representa uma eficácia histórica, isto é, a *realidade* do antagonismo, no sentido que organiza e explica a luta daquela força social que em tal ideologia se reconhece e da qual é constituída (2010, p.73).

No Caderno 11, parágrafo 12, Gramsci afirma que ideologia é “o significado mais alto de uma concepção do mundo”, e “se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas [...]” (2007, p.1380). O trecho do parágrafo 19, Caderno 7 (maio de 1930 a dezembro 1931), traz considerações fundamentais para a conceituação do termo:

Um elemento de erro na consideração sobre o valor das ideologias, ao que me parece, deve-se ao fato (fato que, ademais, não é casual) de que se dê o nome de ideologia tanto à superestrutura necessária de uma determinada estrutura, como às elucubrações arbitrárias de determinados indivíduos. O sentido pejorativo da palavra tornou-se exclusivo, o que modificou e desnaturou a análise teórica do conceito de ideologia. O processo deste erro pode ser facilmente reconstruído: 1º) identifica-se a ideologia como sendo distinta da estrutura e afirma-se que não são as ideologias que modificam a estrutura, mas sim vice-versa; 2º) Afirma-se que uma determinada solução política é “ideológica”, isto é, insuficiente para mudar a estrutura, enquanto crê poder modificá-la se afirma que é inútil, estúpida, etc.; 3º) Passa-se a afirmar que toda ideologia é “pura” aparência, inútil, estúpida, etc. É necessário, então, distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias a uma determinada estrutura, e ideologias arbitrárias, racionalísticas, “voluntaristas”. [...] Enquanto são “arbitrárias”, não criam mais que “movimentos” individuais, polêmicas, etc. (nem mesmo estas são completamente inúteis, já que funcionam como o erro que se contrapõe à verdade e a afirma) (GRAMSCI, 2007, p.868-869).

Gramsci esclarece que, historicamente, as ideologias recebem interpretações distintas quanto às suas manifestações. Nem todas são “necessárias” ou “orgânicas”. Adverte que é necessário distinguir entre ideologias facciosas, individuais daquelas fundamentais para determinada estrutura, para compreender o seu real alcance. Além disso, ressalta que não há descolamento entre o campo ideológico e político e o âmbito estrutural.

A visão gramsciana concatena-se com uma passagem de Marx e Engels expressa na “Ideologia alemã”:

---

⁶⁶ O “Apêndice G - Citações do verbete Ideologia” ilustra o emprego que o termo teve dentro da obra, detalhando os Cadernos em que apareceu, os parágrafos, as páginas e quantas vezes foi citado em cada página.

A produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparecem aqui ainda como a emanção direta de seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual tal como se apresenta na linguagem da política, na das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de todo um povo. São os homens que produzem suas representações, suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente [...] (MARX; ENGELS, 2002, p.18-19).

Nesse sentido, no Caderno 7, parágrafo 21 (maio de 1930 a dezembro de 1931), afirma que o bloco histórico é constituído por forças materiais e ideologias, de maneira que:

[...] as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma; a distinção entre forma e conteúdo é puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma, e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais (GRAMSCI, 2007, p.869).

E prossegue enfatizando sua discordância com leituras errôneas e simplistas do marxismo. Por exemplo, no Caderno 7, parágrafo 24, intitulado “Estrutura e superestrutura”, observa:

A pretensão (apresentada como postulado essencial do materialismo histórico) de apresentar e expor qualquer flutuação da política e da ideologia como uma expressão imediata da infraestrutura deve ser combatida, teoricamente, como um infantilismo primitivo, ou deve ser combatida, praticamente, com o testemunho autêntico de Marx, escritor de obras políticas e históricas concretas. Para este aspecto, são importantes notadamente o *18 Brumário* e os escritos sobre a *Questão oriental*, mas também outros (*Revolução e contrarrevolução na Alemanha*, *A guerra civil na França* e menores). Uma análise destas obras permite fixar melhor a metodologia histórica marxista, complementando, iluminando e interpretando as afirmações teóricas esparsas em todas as obras. Poder-se-á observar quantas cautelas reais Marx introduz em suas investigações concretas, cautelas que não poderiam encontrar lugar em obras gerais [...] (GRAMSCI, 2007, p.871-872).

Conforme ressalta Liguori:

A ideologia não é em si negativa, mas nem todas as ideologias são iguais. Elas constituem o terreno comum e necessário da consciência e também do conhecimento, mas a superioridade da ideologia marxista é dada pela consciência do próprio caráter não absoluto e não eterno: consciência da *parcialidade*, ligada a uma classe e a um momento histórico (2009, p.400).

Entretanto, a leitura mais propalada adquiriu um cunho fortemente negativo que desconsiderava os aspectos relevantes da ideologia, ignorando que não existe atribuição de sentido e realidade sem ela. Gramsci opunha-se, portanto, à visão “ideológica” da ideologia que resultava na inabilitação de todos os fenômenos ideológicos (KONDER, 2002).

Além disso, Gramsci incita sobre a “equiparação da questão da ideologia ao conhecimento” (FROSINI, 2009, p.33), ao indagar a respeito da posição expressa por Marx,

no Prefácio de 1859, relativa à separação entre conhecimento e ideologia, avançando na sua conceituação, como se verifica no Caderno 4, parágrafo 37 (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932):

[...] o ponto de partida deve ser a afirmação de Marx (na introdução a *Crítica da economia política*, trecho famoso sobre o materialismo histórico) que “os homens tornam-se conscientes (do conflito) no terreno ideológico” das formas jurídicas, religiosas, artísticas ou filosóficas. Mas esta consciência é limitada apenas ao conflito entre as forças materiais de produção e relações de produção – como materialmente diz o texto marxista – ou se refere a qualquer consciência, isto é a todo conhecimento? (GRAMSCI, 2007, p.455).

Ao tomar o Prefácio de 1859 como ponto de partida, Gramsci não se opõe, mas inova a sua interpretação, relacionando ideologia a conhecimento. Na direção das “Teses sobre Feuerbach”, em especial a segunda tese, considera:

A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas sim uma questão prática. É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento. A discussão sobre a realidade ou a irrealidade do pensamento – isolado da práxis – é puramente escolástica (MARX; ENGELS, 2002, p.100).

A verdade se personifica na práxis e as práticas sociais são constituídas por concepções e convicções. Na acepção gramsciana, aquilo que se conhece e se vive está em absoluta relação com as ideologias. Desse modo, equiparando ideologia com produção de conhecimento, iguala também ideologia à verdade (FROSINI, 2009). Nesse sentido, no Caderno 10, parágrafo 12 (abril de 1932 a junho de 1935), Gramsci faz a seguinte ponderação:

A proposição contida na introdução à *Crítica da Economia Política*, que os homens tomam consciência dos conflitos da estrutura no terreno das ideologias, deve ser considerada como uma afirmação de valor gnosiológico e não puramente psicológico e moral (2007, p.1249)⁶⁷.

As verdades não estão dadas, mas são construídas historicamente no lócus de circulação das ideologias e orientam a prática cotidiana e política. De acordo com Semeraro: “o conhecimento é fruto de um movimento coletivo, é processual e conflituoso, como a arte política” (2015, p.23). E como afirma Gramsci no Caderno 10, parágrafo 41 (abril de 1932 a junho de 1935): “a ideologia empresta o cimento mais íntimo à sociedade civil e, portanto, ao Estado” (2007, p.1306).

Graças à ideologia é que um sujeito coletivo torna-se consciente de si e, portanto, pode-se contrapor à hegemonia adversária: a ideologia como lugar de construção da subjetividade coletiva. Isto não exclui o fato de que, se não se compreender que este

⁶⁷ Trata-se de um texto C. O referido texto A encontra-se no Caderno 4, parágrafo 38 sobre a relação entre estrutura e superestrutura (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932) (GRAMSCI, 2007, p.464-465).

sujeito, tornado consciente de si e capaz de empreender a própria luta pela hegemonia, deve dotar-se dos próprios “aparelhos hegemônicos” ou “ideológicos”, ou melhor, não pode deixar de travar sua luta nas concretas “fortalezas e casamatas” do Estado “integral”, restaremos ancorados em uma concepção idealista e ao mesmo tempo racionalista-iluminista (LIGUORI, 2009, p.401).

A percepção da ideologia como elemento cerne constituidor da assimilação do conhecimento, da realidade e da consciência é fundamental para a compreensão do real como historicista e dialético e, portanto, não absoluto nem relativista, mas passível de transformação na história pela apreensão de outra concepção de mundo orientadora de outras práticas sociais. Conforme sublinha Gramsci no Caderno 11, parágrafo 20 (2º semestre de 1932):

Racional e real se identificam. Sem ter compreendido esta relação, ao que parece, é impossível compreender a filosofia da práxis, sua posição em face do idealismo e do materialismo mecânico, a importância e a significação da doutrina das superestruturas (2007, p.1420)⁶⁸.

Recai-se, aqui, sobre a questão da ciência, da neutralidade e da objetividade. Na perspectiva gramsciana, a ciência não é expressão de verdades absolutas, mas de verdades provisórias. Não há neutralidade na ciência, assim como não há neutralidade em nenhuma esfera, o que não significa que não haja objetividade. Contudo, a objetividade não é prova da absolutização das certezas, pode ser refutável pelo próprio movimento das construções históricas.

Segundo Gramsci, o trabalho científico abrange fundamentalmente: a refundação constante do conhecimento com o aperfeiçoamento dos métodos investigativos para a distinção entre o que é restrito, arbitrário, efêmero e o que é necessário. Desse modo, conforme explica no Caderno 11, parágrafo 37 (2º semestre de 1932):

“Objetivo” significa precisamente e apenas o seguinte: que se afirma ser objetivo, realidade objetiva, aquela realidade que é verificada por todos os homens, independentemente de qualquer ponto de vista meramente particular ou de grupo. Mas, no fundo, também esta é uma concepção particular do mundo, uma ideologia. Todavia, esta concepção, em seu conjunto e pela direção que assinala, pode ser aceita pela filosofia da práxis, enquanto deve ser rejeitada a do senso comum [...] (2007, p.1456).

Por isso Gramsci afirma, ainda no mesmo parágrafo do Caderno 11:

[...] o que interessa à ciência não é tanto a objetividade do real quanto o homem que elabora os seus métodos de pesquisa, que retifica continuamente os seus instrumentos materiais que reforçam os órgãos sensoriais e os instrumentos lógicos (inclusive as matemáticas) de discriminação e de verificação, isto é, a cultura a concepção do mundo, a relação entre o homem e a realidade com a mediação da tecnologia. [...] Toda a ciência é ligada às necessidades, à vida, à atividade do

⁶⁸ O correspondente texto A encontra-se no Caderno 7, parágrafo 25 (maio de 1930 a dezembro de 1931) (GRAMSCI, 2007, p.874-875). Gramsci utiliza, nessa primeira escritura, “materialismo histórico” na posição em que encontramos “filosofia da práxis” na segunda redação (ver nota 45).

homem. Sem a atividade do homem, criadora de todos os valores, inclusive os científicos, o que seria a “objetividade”? Um caos, isto é, nada, o vazio, se é possível dizer assim, já que, realmente, se se imagina que o homem não existe, não se pode imaginar a língua e o pensamento. Para a filosofia da práxis, o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto, se se faz esta separação, cai-se numa das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido (2007, p.1457).

A ciência não pertence a uma ordem superior, mas é determinada pelas relações humanas datadas no tempo. Ela não estabelece por si a objetividade do real, porque, como resultado da ação humana, é edificada nas relações de força que conformam a vida social. Conforme Semeraro: “a ciência recorre a representações e teorias para se expressar e as representações são produtos humanos, construções históricas que nascem de práticas científicas, sociais e interesses políticos” (2015, p.27).

No âmbito dessas reflexões, suscitadas a partir de Marx, Gramsci desenvolve o conceito de revolução permanente. Conforme passagem do Caderno 4, parágrafo 38 (abril/maio de 1930 e setembro de 1932), “pode-se dizer [...] que a mediação dialética entre os dois princípios do materialismo histórico relatados no início dessa nota é o conceito de revolução permanente.” (GRAMSCI, 2007, p.456-457).

Os princípios citados, retirados do “Prefácio de 1859”, de Marx, seriam:

1º) o princípio de que “nenhuma sociedade se põe tarefas para cuja solução ainda não existam as condições necessárias e suficientes” [ou que pelo menos não estejam em vias de aparecer e se desenvolver]; 2º) que “nenhuma sociedade se dissolve e pode ser substituída antes que se tenham desenvolvido todas as formas de vida implícitas em suas relações” (GRAMSCI, 2007, p.455).

A apropriação gramsciana “desconstrói o nexos linear entre as condições objetivas e as condições subjetivas, problematizando aquelas passagens que haviam sido lidas de modo mecânico e evolutivo” (BIANCHI, 2008, p. 244).

A mediação dialética e o conceito de revolução permanente validam o axioma marxista da identidade entre história e política. Segundo Frosini, a atualização feita por Gramsci da revolução permanente, “está, portanto, a designar duas mudanças concatenadas: a) a redução de todos os nexos de condicionamento estrutural (‘econômico’) para as relações prático-políticas; b) a reconstrução de todas as relações práticas como ‘relações de forças’” (2009, p.36).

Na formulação gramsciana, a relação entre estrutura e superestrutura não é abstrata, a política vincula-se à práxis por meio de relações de força edificadas ideologicamente, afastando, assim, qualquer leitura essencialista da política. A política é fruto de um processo

histórico desenhado no bojo das relações de força que expressam o nexo entre ideologia, verdade e práxis.

No Caderno 13, parágrafo 17 (maio de 1932 a novembro de 1933), Gramsci destaca:

Mas a observação mais importante a ser feita sobre qualquer análise concreta das relações de força é a seguinte: tais análises não podem e não devem ser fins em si mesmas (a não ser que se trate de escrever um capítulo da história do passado), mas só adquirem um significado se servem para justificar uma atividade prática, uma iniciativa de vontade (2007, p.1588).

A importância da conceituação de “relações de força” nos escritos do cárcere não é representada pelo número direto de citações realizadas por Gramsci. Embora contenha apenas 26 referências diretas, é uma formulação essencial para a compreensão da conformação do Estado, da sociedade política e da sociedade civil na disputa pela hegemonia.

De acordo com Coutinho:

[...] é preciso levar em conta, na análise das situações e das relações de força, tanto o momento subjetivo (as tarefas postas, o “dever ser”) quanto o objetivo, o “ser”, ou seja, o desenvolvimento das formas de vida necessárias para que as tarefas se tornem realistas (2011, p.129).

O desenvolvimento de estratégias de luta para a edificação do comunismo só se concretizará como expressão de uma vontade coletiva orientada por uma prática coerente, que se constitua em política tradutora de uma teoria compartilhada. O pensamento não pode figurar apenas em ideologia, precisa tornar-se práxis coletiva, na verdade que dirige as massas. Por esse motivo, a filosofia da práxis, colocando-se em oposição ao idealismo, nega a especulação como caráter essencial da filosofia.

A esse respeito, relaciona-se uma passagem de Marx e Engels da “A ideologia alemã”:

[...] partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital. [...] É aí que termina a especulação, é na vida real que começa, portanto, a ciência real, positiva, a análise da atividade prática, do processo, do desenvolvimento prático dos homens (2002, p.19-20).

A teoria da ideologia é colocada em outro patamar, não exprimindo um campo especulativo, mas concepções reveladas em relações de força e no engendramento do que se considera verdade a partir da realidade concreta.

Como acentua Frosini: “[...] a ‘revolução permanente’ é tanto uma estratégia política como uma nova teoria da verdade; esta teoria da verdade deverá compreender no seu interior também uma nova teoria da ideologia” (2009, p.39).

A formulação de tradutibilidade, desenvolvida em Gramsci, engrandece as noções de ideologia, verdade e práxis, possibilitando, pela realidade concreta, a ressignificação das

estratégias de luta sem a queda na ilusão de um certo universalismo: “na tradutibilidade das linguagens se encontra de fato a gramática ontológica que permite a Gramsci colocar de modo radicalmente novo a relação entre o universal e o particular, e, portanto, a relação entre a busca da verdade e o exercício do poder” (FROSINI, 2009, p.43).

É nesse contexto que Gramsci evoca uma questão fundamental na sua concepção de teoria política, explicitada no Caderno 13, parágrafo 17 (maio de 1932 a novembro de 1933):

[...] no estudo de uma superestrutura, devem-se distinguir os movimentos orgânicos (relativamente permanentes) dos movimentos que podem ser chamados de conjuntura (e que se apresentam como ocasionais, imediatos, quase acidentais). Também os fenômenos de conjuntura dependem, certamente, de movimentos orgânicos, mas seu significado não tem um amplo alcance histórico: eles dão lugar a uma crítica política miúda, do dia-a-dia, que envolve os pequenos grupos dirigentes e as personalidades imediatamente responsáveis pelo poder. Os fenômenos orgânicos dão lugar à crítica histórico-social, que envolve os grandes agrupamentos, para além das pessoas imediatamente responsáveis e do pessoal dirigente (2007, p.1579).

Gramsci distingue, portanto, a “pequena política”, voltada para questões circunstanciais dentro da própria conjuntura, da “grande política”, que implica a atuação sobre questões orgânicas com maior impacto sobre o sistema. E adverte:

O erro em que se incorre frequentemente nas análises histórico-políticas consiste em não saber encontrar a justa relação entre o que é orgânico e o que é ocasional: chega-se, assim, ou a expor como imediatamente atuantes causas que, ao contrário, atuam mediamente, ou a afirmar que as causas imediatas são as únicas causas eficientes. Num caso, tem-se excesso de “economicismo” ou de doutrinário pedante; no outro, excesso de “ideologismo”. Num caso, superestimam-se as causas mecânicas; no outro, exalta-se o elemento voluntarista e individual (a distinção entre “movimentos” e fatos orgânicos e movimentos e fatos de “conjuntura” ou ocasionais deve ser aplicada a todos os tipos de situação, não só àquelas em que se verifica um processo regressivo ou de crise aguda, mas àquelas em que se verifica uma estagnação das forças produtivas) (2007, p.1580).

O processo revolucionário em prol da hegemonia popular precisa analisar as situações concretas, apreender os distintos momentos das relações de força e praticar a “grande política”, de modo a não se perder em postulações ocasionais, episódicas, de ordem economicista ou voluntarista, que não alteram as bases de um sistema que se sustenta na desigualdade social, na subalternidade popular.

A consciência concatena-se a prática, portanto, faz-se necessário incidir sobre a construção da consciência em sentido amplo para a modificação da prática política.

Brandão e Dias sintetizam a problemática levantada por Gramsci:

[...] o que leva uma classe a construir sua visão de mundo de forma fragmentária, subordinada intelectualmente à outra e sem se conhecer/conceber como produto histórico, sendo seu pensar e agir incompatíveis? Uma pista para responder esta questão está na incapacidade desta mesma classe de elaborar uma concepção de mundo própria, autônoma e realizar sua hegemonia (2007, p.85).

A disputa hegemônica é uma batalha ideológica; por isso, a elaboração da ideologia do proletariado consiste em condição e, ao mesmo tempo, em garantia para o prosseguimento de sua ação revolucionária. É o elemento cerne na disputa pela concepção de mundo hegemônica, isto é, pela emergência de uma nova ordem social.

A construção de uma nova hegemonia, a das classes subalternas, constitui-se como estratégia pedagógica, política e cultural destinada a empreender transformações na argamassa social, a remodelar as relações de força presentes nas distintas esferas sociais. Este é, para Gramsci, o caminho irrenunciável para o alcance da hegemonia popular e política.

Conforme ressalta Gramsci, no Caderno 8, parágrafo 163 (setembro/outubro de 1930 a maio de 1932):

Portanto, o elemento decisivo de cada situação é a força permanentemente organizada e há muito tempo preparada, que se pode fazer avançar quando se julga que uma situação é favorável (colapso do adversário, crise etc.). Por isso, a tarefa essencial consiste em dedicar-se de modo sistemático e paciente a formar essa força, desenvolvê-la, torná-la cada vez mais homogênea, compacta e consciente de si (2007, p.1039).

A rede dos conceitos ideologia, filosofia, hegemonia e senso comum, correlacionados entre si, “desenha, no seu todo, a noção gramsciana de ideologia” (LIGUORI, 2006, p.64). Essas formulações teóricas que atuam de modo simultâneo e diferem no grau de consciência e de atuação mediadora em relação à práxis, à política, balizam o pensamento gramsciano sobre como se edifica um “movimento histórico com base na estrutura”, como se configura um Estado integral e um determinado bloco histórico.

3 HEGEMONIA, INTELECTUAIS E PARTIDO: TEORIA E PRÁTICA PARA A MUDANÇA POLÍTICA

3.1 O amadurecimento do conceito de hegemonia em Gramsci

Ao longo dos 29 Cadernos do cárcere, o termo “hegemonia” surge 287 vezes⁶⁹, e, se esse número pode, por si mesmo, indicar a relevância desse conceito, o leitor cuidadoso da obra gramsciana certamente não terá dúvidas de que essa formulação não se encerra nas passagens em que Gramsci a cita nominalmente, mas permeia toda a sua produção, é “o fio condutor dos Cadernos” (VACCA, 2008, p.92).

Exatamente por essa importância, o conceito de hegemonia tem sido objeto de estudo há mais de meio século e ainda permeia as contribuições dos comentaristas gramscianos. De acordo com Liguori (2008), o debate e a produção sobre o tema iniciou-se após 1956 com a crescente indagação sobre as estratégias necessárias para novos rumos políticos e com a resposta de Togliatti apresentada em um Congresso em 1958, em Roma, sobre “Gramsci e o Leninismo”. De lá em diante muitas discussões e algumas significativas colaborações interpretativas acerca do assunto ocorreram ratificando o imenso valor da questão para o legado gramsciano.

Apesar de não ser o objetivo destrinchar todos os apontamentos feitos pelo autor, convém destacar aqui alguns deles para delimitar a conceituação gramsciana e o peso que ela adquire no desenvolvimento de seu pensamento.

A primeira menção a “hegemonia” aparece no primeiro volume da terceira série do *L'Ordine Nuovo*, em 1º de março de 1924, em uma biografia de Lenin. De acordo com Vacca:

O escrito constituía originariamente a introdução do primeiro volume das *Obras* de Zinov'ev, lançado no ano anterior em Moscou, que Gramsci publicou anonimamente, inserindo-a e adaptando-a ao contexto italiano. A fórmula em que aparece o conceito é a hegemonia do proletariado, e refere-se à aliança entre operários e camponeses que haviam permitido o sucesso da Revolução de Outubro e na história do socialismo constituía uma inovação estratégica de valor universal (2008, p.77).

---

⁶⁹ O “Apêndice H - Citações do verbete Hegemonia” ilustra o emprego que o termo teve dentro da obra do cárcere, detalhando os Cadernos em que apareceu, os parágrafos, as páginas e quantas vezes foi citado em cada página.

Foi Lenin quem elaborou o conceito de “hegemonia do proletariado” em 1905, no ensaio *Due tattiche della socialdemocrazia nella rivoluzione democratica*, expressando a oposição dos bolscheviques na primeira Revolução Russa em contraposição aos menscheviques e à teoria de Trotsky sobre revolução permanente. Disputas sobre a sucessão na união soviética ocorreram com a piora da saúde de Lenin em 1923, e a controvérsia com a teoria troskyana fez com que a concepção de “hegemonia do proletariado” fosse considerada um modelo do bolschevismo nas “Obras” de Zinov’ev (VACCA, 2008).

Na Itália, a noção de hegemonia é marcadamente influenciada pela obra *Il Rinnovamento civile d'Italia*, de 1851, escrita por Vincenzo Gioberti. A leitura dessa obra, no segundo semestre de 1933, desempenhou um papel relevante para Gramsci no processo de consideração de que à variedade de formas hegemônicas compete a distinção das inter-relações sociais conflitantes tecidas em determinados contextos. O que possibilitou a reavaliação do modo como lia Gioberti, não mais enquanto “classicista nacional”, “federalista”, mas enquanto teórico associável à guerra de posição, revolução passiva e também ao jacobinismo (FROSINI, 2014).

Nesse sentido, Frosini ressalta que:

A avaliação que Gramsci dá de Gioberti, como jacobino, não é, portanto, oposta à de teórico da revolução passiva. Daí o significado da explicação *conjuntural* de sua mudança de posição. De modo mais geral, a hegemonia é, nas suas várias formas, o efeito contingente de uma situação concreta, que por sua vez resulta do modo como a relação de forças vem a definir as dinâmicas conflitantes dentro de uma nação e no contexto da situação internacional (2014, p.9).

As reflexões surgidas com a leitura dessa obra também contribuirão para o amadurecimento do pensamento de Gramsci, aliadas à experiência vivida na URSS, à vivência como militante político e, principalmente ao seu empenho em analisar as situações concretas.

Gramsci esteve em Moscou de maio de 1922 a novembro de 1923, em um momento em que a formulação de “hegemonia do proletariado” era muito difundida nos escritos soviéticos. Desse momento em diante, dedica-se não à transposição do conceito para a Itália, mas, a partir da compreensão da revolução russa e das estratégias de luta, esforça-se por realizar a sua tradutibilidade para o contexto histórico italiano, desenvolvendo, assim, inovações tanto em relação à noção leninista de hegemonia, quanto à posição giobertiana e a toda a tradição moderna do tema.

Na prisão, o pensador sardo debruçou-se sobre essa temática durante praticamente todo o seu plano de estudo; a resposta sobre o fracasso revolucionário no Ocidente e as alternativas para o seu real alcance impulsionavam as ações intelectuais gramscianas.

Já no primeiro Caderno, parágrafo 44 (janeiro/fevereiro 1929 a maio de 1930), Gramsci escrevia sobre hegemonia política:

A direção política torna-se um aspecto de domínio, quando a absorção das elites das classes inimigas leva à decapitação dessas e à sua impotência. Pode e deve ser uma “hegemonia política”, mesmo antes da chegada ao Governo, e não necessita contar somente com o poder e a força material que ele dá para exercitar a direção ou hegemonia política (2007, p.41).

Nesse trecho, o autor tratava do *Risorgimento* e sinalizava a necessidade de uma determinada concepção política em disputa se estabelecer como majoritária no contexto social antes da chegada ao governo, possibilitando não só a governabilidade, mas o direcionamento político sobre os demais sujeitos.

Gramsci parece equiparar “hegemonia política” e “direção política”. Entretanto, vale ressaltar, como o faremos no desenrolar do capítulo, que o seu pensamento amadurece ao longo do percurso de sua reflexão nos Cadernos.

No Caderno 6, parágrafo 200 (novembro de 1930 e janeiro de 1932), Gramsci manifesta:

No desenvolvimento de uma classe nacional, ao lado do processo de sua formação no terreno econômico, deve-se levar em conta o desenvolvimento paralelo nos terrenos ideológico, jurídico, religioso, intelectual, filosófico, etc.: aliás, deve-se dizer que não há desenvolvimento no terreno econômico sem estes outros desenvolvimentos paralelos. Mas cada movimento da “tese” leva a movimentos de “antítese”, e [portanto] a “sínteses” parciais e provisórias (2007, p.839-840).

Esse excerto denota uma fase do processo de desenvolvimento do pensamento do autor em que já começa a se revelar a importância que a ideologia irá adquirir na realização da hegemonia e no nexo com o Estado. A hegemonia, uma vez estabelecida, acarreta implicações no terreno econômico, enquanto expressar a condução de um Estado.

A esse respeito, Gramsci no Caderno 13, parágrafo 18 (maio de 1932 a novembro de 1933), aprimorando a sua escrita anterior do Caderno 4, parágrafo 39⁷⁰, afirma:

[...] se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (2007, p.1591).

De acordo com Christinne Buci-Glucksmann:

⁷⁰ “[...] a hegemonia é política, mas também e, especialmente, econômica, tem a sua base material na função decisiva que o grupo hegemônico exerce sobre o núcleo decisivo da atividade econômica” (GRAMSCI, 2007, p.461). Passagem redigida entre abril/maio de 1930 e agosto/setembro de 1932.

[...] se o Estado não é uma coisa, nem um simples instrumento, e sim a condensação de uma correlação de forças, não é possível permanecer em uma clivagem potencial (ou real) entre o campo da produção econômica (aparelho de produção) e o da reprodução, principalmente ideológica, sem empobrecer o próprio conceito de relações de produção. Porque é evidente que a função hegemônica de classe ultrapassa o campo exclusivamente superestrutural: as práticas ideológicas aparecem desde o aparelho de produção econômica, desde a fábrica (1980, p.93).

Gramsci explorará a ideia de “hegemonia cultural” como complementar à de “hegemonia política”. O trecho do Caderno 29, parágrafo 3 (abril de 1935), apresenta:

[...] a questão da língua, isto significa que está se impondo uma série de outros problemas: a formação e a ampliação da classe dirigente, a necessidade de estabelecer relações mais íntimas e seguras entre os grupos dirigentes e a massa nacional-popular, isto é, de reorganizar a hegemonia cultural (2007, p.2346).

A hegemonia cultural determinaria a supremacia de uma ordem de pensamento, uma concepção de mundo sobre as demais na sociedade em questão, essencial para a dirigência política.

Segundo Giuseppe Cospito:

No que diz respeito ao significado a ser atribuído ao termo hegemonia, do início ao fim, Gramsci parece oscilar entre um sentido mais restrito de *direção*, que alguém poderia aproximar daquele weberiano de *poder legítimo*, contraposto a (mesmo antes) domínio, e um mais amplo que compreende a ambos (*direção + domínio*) (2011, p.81-82).

A esse respeito, retoma-se uma passagem anterior do já referenciado excerto do Caderno 1, parágrafo 44 (janeiro/fevereiro 1929 a maio de 1930):

O critério histórico-político sobre o qual necessita fundar as próprias pesquisas é esse: que uma classe é dominante de dois modos, isto é, “dirigente” e “dominante”. É dirigente das classes aliadas, é dominante das classes adversárias. Por isso uma classe já antes de chegar ao poder pode ser “dirigente” (e deve ser): quando está no poder torna-se dominante, mas continua a ser também “dirigente” (GRAMSCI, 2007, p.41).

Trata-se de um texto A, reescrito por Gramsci, com algumas alterações no Caderno 19, parágrafo 24 (julho/agosto de 1934 a fevereiro de 1935):

[...] a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social domina os grupos adversários que visa a “liquidar” ou a submeter, inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve mesmo ser dirigente, já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e, mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também “dirigente” (2007, p. 2010- 2011).

A hegemonia não é puro “domínio”, mas é também “direção intelectual e moral”. É a permanente combinação de ambos, mas em medidas distintas. Para que um grupo social

alcance o domínio político, é preciso que exerça concomitantemente a direção intelectual e moral, do mesmo modo que nenhum grupo conseguirá manter a sua posição sem obter o consenso. É necessária a coexistência mútua entre coerção e consenso. A ausência de consenso, da legitimidade social, levaria a classe dominante a fazer uso da força para se manter no poder, o que designaria o momento da ditadura, da crise de hegemonia.

Como enfatiza no parágrafo 48 do Caderno 1 (janeiro/fevereiro 1929 a maio de 1930):

O exercício “normal” da hegemonia no terreno que se tornou clássico do regime parlamentar é caracterizado por uma combinação de força e consenso que se equilibram, sem que a força sobressaia muito ao consenso, ao invés, apareça apoiada pelo consenso da maioria expresso pelos chamados órgãos de opinião pública (os quais, por conseguinte, em certas situações, são multiplicados artificialmente) (GRAMSCI, 2007, p.59).

Portanto, o exercício “normal” da hegemonia não se refere apenas à capacidade das classes dominantes de subordinarem as classes inimigas por meio da violência jurídico-estatal, mas também à sua capacidade simultânea de direção, com a primazia do consenso sobre o uso da força direta. É a direção exercida em todas as esferas, da superestrutura à estrutura, do terreno ideológico ao político econômico. O autor frisa o termo “normal” para demarcar as situações de crise de autoridade, ocasiões em que ocorre uma crise de hegemonia, abalando a capacidade de direção do grupo no poder, desequilibrando a relação entre o uso da força e do consenso.

A hegemonia existe se a direção é exercida “em todas as articulações das formações sociais”; “se a capacidade de direção diminui, *mesmo que em um só terreno entre os muitos em que se exercita*, abre-se uma ‘crise de hegemonia’” (BURGIO, 2008, p.262).

No universo gramsciano, a formulação de hegemonia prevê no seu bojo também a “crise de hegemonia”, justamente porque a hegemonia não é uma condição imutável e necessita de estratégias não apenas para a sua conquista como para a sua manutenção. Configurando-se como um tipo de relação que pressupõe a direção política, cultural e intelectual, existe a necessidade da constante revalidação da representatividade desse grupo no poder. Sem o consentimento dos grupos sociais subordinados, o equilíbrio entre força e consenso desaparece e a hegemonia se esvai. Por outro lado, toda crise de hegemonia pressupõe a abertura de um novo espaço hegemônico.

Ao longo dos escritos, a concepção de hegemonia, para Gramsci, parece oscilar entre o sentido estrito de “direção” (inicialmente “direção política”, mas depois ampliada para também “direção intelectual e cultural”) e a justa combinação de “direção” e “domínio” como

os trechos acima corroboram. De todo modo, a dimensão intelectual e moral adquire papel irrenunciável no processo de aquisição e manutenção da hegemonia.

Segundo Alberto Burgio:

[...] a hegemonia é o poder fundado sobre a autoridade [...], enquanto o domínio é poder fundado sobre a força. Ou, se preferir, o domínio pode ser um simples poder de fato, enquanto a hegemonia é sempre um poder reconhecido e, dessa forma (não necessariamente ligado à esfera do direito), legítimo (2008, p.256).

Gramsci relaciona hegemonia e democracia, conforme explicita na passagem do Caderno 8, parágrafo 191 (setembro/outubro de 1930 a maio de 1932):

Entre os muitos significados de democracia, parece-me que o mais realista e concreto se possa deduzir em conexão com o conceito de hegemonia. No sistema hegemônico, existe democracia entre o grupo dirigente e os grupos dirigidos, na medida em que [o desenvolvimento da economia e, por conseguinte] a legislação [que exprime este desenvolvimento] favorece a passagem [molecular] dos grupos dirigidos ao grupo dirigente (2007, p.1056).

Nessa perspectiva, a acepção gramsciana confronta a condução política e a teoria do bolchevismo, superando essa concepção de Estado, porque concebe a possibilidade de o processo hegemônico de conquista e condução do poder vir a ser um processo democrático. Ao mesmo tempo em que evidencia que toda democracia é pautada na hegemonia.

O que não significa que Gramsci vincule toda forma de hegemonia à existência de um processo democrático de obtenção de consentimento e condução do poder. Isso estaria em desacordo, inclusive, com o próprio momento histórico em que vivia, afinal ele presenciou a avalanche fascista na Itália e o avanço de um discurso hegemônico por métodos de governo nada democráticos. Assim, “entender então a hegemonia como forma política das sociedades complexas, ocidentais e democráticas, não faz justiça à sua história e à própria complexidade do seu significado” (FROSINI, 2014, p.15).

De acordo com Gerratana, (1977) na perspectiva gramsciana, os aparelhos de hegemonia não seriam os mesmos para classes e grupos sociais distintos. Desse modo, a disputa hegemônica das classes subalternas, coerentemente com o fim que elas almejam alcançar, não se estabeleceria com o uso de estratégias políticas que contribuíssem com a continuidade da existência de sujeitos em condição de subalternidade, a proposição e condução seria por “uma hegemonia sem aliados subalternos, uma hegemonia que seja educação permanente para o autogoverno” (GERRATANA, 1977, p.50-51).

3.2 As formulações de Oriente, Ocidente, sociedade civil e Estado ampliado na conceituação de hegemonia

A hegemonia implica, necessariamente, em entes relacionados; é, portanto, também uma forma de relação social. Por isso a reflexão sobre as particularidades do “Ocidente” e “Oriente” no que se refere ao relacionamento entre Estado e sociedade civil foram essenciais para o aprofundamento do conceito de hegemonia em Gramsci.

O autor dedicou atenção às estratégias de luta, justamente na ânsia de dar resposta às questões de seu tempo, à indagação dos motivos de a revolução proletária não ter tido êxito no Ocidente, com os fracassos, por exemplo, das revoltas operárias na Itália, em 1922, e na Alemanha, em 1923. A partir das distinções evidenciadas entre Ocidente e Oriente no que se refere à sociedade civil e à sociedade política, percebeu que os métodos de luta necessitariam ser distintos.

Segundo 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).

A distinção entre Oriente e Ocidente é apresentada por Gramsci na seguinte passagem do Caderno 7, parágrafo 16 (maio 1930 a dezembro 1931):

No Oriente, o Estado era tudo, a sociedade civil era primitiva e gelatinosa; no Ocidente, entre o Estado e a sociedade civil existia uma justa relação e, ao oscilar o Estado, podia-se imediatamente reconhecer uma robusta estrutura da sociedade civil. O Estado era apenas uma trincheira avançada, por trás da qual se situava uma robusta cadeia de fortalezas e casamatas [...] (GRAMSCI, 2007, p.866).

Na acepção gramsciana, “Oriente” e “Ocidente” não são designações meramente espaciais. O autor enfatiza no Caderno 11, parágrafo 20⁷¹, que as relações entre Leste e Oeste, Norte e Sul foram edificadas historicamente pelos homens a partir das formações sociais e

---

⁷¹ Escrita no 2º semestre de 1932: “Que significaria Norte-Sul, Leste-Oeste, sem o homem? Elas são relações reais e, contudo, não existiriam sem o homem e sem o desenvolvimento da civilização. É evidente que Leste e Oeste são construções arbitrárias, convencionais, isto é, históricas, já que fora da história real qualquer ponto da terra é simultaneamente Leste e Oeste. [...] Assim, através do conteúdo histórico que se anexou ao termo geográfico, as expressões Oriente e Ocidente terminaram por indicar determinadas relações entre conjuntos de civilizações diversas” (GRAMSCI, 2007, p.1419-1420). Essa passagem corresponde ao texto C do excerto redigido, inicialmente, no Caderno 7, parágrafo 25 (maio de 1930 a dezembro de 1931), com alterações gráficas, mas sem distinções de conteúdo (GRAMSCI, 2007, p.874).

políticas dos povos e da relação entre eles, afinal, por uma delimitação cardeal, qualquer ponto do planeta pode estar a Leste ou a Oeste, dependendo do que está sendo utilizado como referência.

No Oriente, caracterizado por uma sociedade civil mais frágil e uma sociedade política forte, o Estado é estrito aparato governamental corporativo e repressivo; e, portanto, a guerra de movimento, ou seja, a tomada do poder pelo “assalto”, pode determinar uma mudança de Estado.

Já no Ocidente, em que a sociedade civil é muito mais sólida e influente, passando a compor, junto com a sociedade política, o Estado (na acepção gramsciana de Estado ampliado), a luta pela via única da guerra de movimento, na visão de Gramsci, inviabilizaria o seu êxito, uma vez que a sociedade civil apresenta um peso muito maior do que nas sociedades orientais, exigindo a recriação das formas de luta das classes subalternas. Gramsci não acreditava ser possível exportar o modelo de revolução russa, como, aliás, acreditava ser impossível copiar qualquer modelo. Toda revolução é inédita e exige análise das situações concretas.

Gramsci no Caderno 6, parágrafo 138, (novembro de 1930 a janeiro 1932) ressalta:

A guerra de posição exige enormes sacrifícios de massas imensas da população; por isso, é necessária uma concentração inaudita da hegemonia e, portanto, 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 isto indica que se entrou em uma fase culminante da situação político-histórica, porque na política a “guerra de posição”, uma vez vencida, é definitivamente decisiva. Ou seja, na política subsiste a guerra de movimento enquanto se trata de conquistar posições não decisivas e, portanto, não se podem mobilizar 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, em que se exigem qualidades excepcionais de paciência e de espírito inventivo (GRAMSCI, 2007, p.802).

Na ótica gramsciana, pressupor que pelo “ataque frontal” seria possível modificar a superestrutura, os “corações e mentes”, o senso comum e, conseqüentemente, instaurar uma prática modificada promotora de mudanças estruturais, seria subestimar a complexidade do processo de transformação social.

Entretanto, como frisa 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 que não significava invalidar a guerra de movimento, excluí-la do plano de ação revolucionário a ser construído. Pelo contrário, a compreensão das estratégias de luta e dos seus diferentes usos de acordo com o contexto histórico constitui um pressuposto à construção de cada degrau na edificação de uma outra ordem social econômica e política.

De acordo com Bianchi, para Gramsci:

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).

Nesse sentido, no âmbito das sociedades ocidentais, o desenvolvimento/continuidade do processo revolucionário, a edificação da hegemonia, pressupõe o aprimoramento da guerra de posição com a conjunção circunstancial da guerra de movimento.

Se Gramsci recusa a transformação social exclusivamente via guerra de movimento, também não cai no erro oposto de resumir toda a luta na guerra de posição, conforme apontamento do Caderno 13, parágrafo 7 (maio de 1932 a novembro de 1933):

Ocorre na arte da política o que ocorre na arte militar: a guerra de movimento torna-se cada vez mais guerra de posição; e pode-se dizer que um Estado vence uma guerra quando a prepara de modo minucioso e técnico no tempo de paz. A estrutura maciça das democracias modernas, seja como organizações estatais, seja como conjunto de associações na vida civil, constitui para a arte política algo similar às “trincheiras” e às fortificações permanentes da frente de combate na guerra de posição: faz com que seja apenas “parcial” o elemento do movimento que antes constituía toda a guerra, etc. (2007, p.1566-1567).

Para Lincoln Secco:

O mérito irrefutável de Gramsci foi realocar o termo “hegemonia” (introduzido nos círculos socialistas pelos russos) para o contexto da especificidade do poder capitalista no Ocidente, onde as crises econômicas não abalavam tanto o Estado e a classe operária não só era dominada (passiva), mas concedia “voluntariamente” o consentimento para a dominação burguesa, participando e legitimando suas instituições (o que não elimina o fato de que estas, em grande parte tenham sido justamente o resultado de suas lutas, particularmente os direitos sociais adquiridos no século XX) (1996, p.84).

Nesse contexto, a hegemonia não apenas é disputada como é conquistada na sociedade civil, ou seja, primeiramente no âmbito em que ela se concebe como rivalidade por direção moral e intelectual e não especificamente força, já que não está na estrita esfera da sociedade política. A sociedade civil é constituída como um locus privilegiado do exercício hegemônico, por ser primordialmente onde se estabelecem as disputas ideológicas e lutas para a conquista

ou manutenção da hegemonia. Entretanto, a sociedade civil e a sociedade política não funcionam de modo absolutamente segregado. Para o marxista sardo, a política não está circunscrita a uma única esfera; o sistema social é fruto de um complexo de relações estabelecido em todo campo social. Nessa direção, o vasto programa de estudos realizado por Gramsci, o fluxo de sua reflexão levariam ao aprofundamento do conceito de Estado, à concepção integral do Estado. Não corresponderia à observação das situações concretas e da análise das mesmas o Estado restringir-se a sociedade política.

Como afirma no Caderno 6, parágrafo 88 (novembro de 1930 a janeiro de 1932), “Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção” (GRAMSCI, 2007, p.763-764). Gramsci não pode ser entendido como um teórico do consenso. Ele compreende que a coerção não está presente somente no aparelho governativo, pode ser encontrada na esfera civil, conforme demonstra no Caderno 14, parágrafo 13 (dezembro de 1932 a março de 1935), em sua análise sobre o caráter legislativo em sentido ampliado:

Como todos são “homens políticos”, todos são também “legisladores”. Mas será necessário fazer distinções. [...] Em geral, pode-se dizer que a distinção entre o conjunto dos homens e outros homens mais especificamente legisladores é dada pelo fato de que este segundo grupo não só elabora diretrizes que se devem tornar norma de conduta para os outros, mas, ao mesmo tempo, elabora os instrumentos através dos quais as próprias diretrizes serão “impostas” e será controlada sua aplicação. Deste segundo grupo, o poder legislativo máximo reside no pessoal estatal (funcionários eleitos e de carreira), que têm à disposição as forças coercitivas legais do Estado. Mas não se pode dizer que os dirigentes de organismos e organizações “privadas” também não disponham de sanções coercitivas, até a pena de morte. A capacidade máxima do legislador pode se deduzir do fato de que, à perfeita elaboração das diretrizes, corresponde uma perfeita predisposição dos organismos de execução e de controle e uma perfeita preparação do consenso “espontâneo” das massas, que devem “viver” aquelas diretrizes, modificando seus hábitos, sua vontade e suas convicções de acordo com aquelas diretrizes e com os objetivos que elas se propõem atingir (GRAMSCI, 2007, p.1668-1669).

No parágrafo 15 do Caderno 10 (abril de 1932 a junho de 1935), Gramsci afirma que: “Entre a estrutura econômica e o Estado com a sua legislação e a sua coerção está a sociedade civil” (2007, p.1253). Diferentemente de Marx, portanto, não caracteriza a sociedade civil como base econômica, mas como integrante da superestrutura.

Essa formulação gramsciana suscitou interpretação polêmica de Norberto Bobbio⁷², proferida inicialmente no encontro de Cagliari, em 1967, o que gerou a reação de gramscianos

⁷² Sobre a interpretação de Norberto Bobbio do conceito de sociedade civil: BOBBIO, N. Gramsci e la concezione della società civile. In: AAVV. **Gramsci e la cultura contemporanea**. 2 vols., Roma: Riuniti, 1969, vol.I, pp.75-101.

de diferentes partes do mundo. Bobbio, em linhas gerais, ao interpretar que Gramsci deslocava a significância da infraestrutura para a superestrutura, entendia que tal posição colocava-o em divergência com o marxismo.

Entretanto, a leitura do autor sardo sobre a sociedade civil não significa que discorde substancialmente de Marx e negue o marxismo estabelecendo um peso maior à superestrutura, inclusive porque não compreende a estrutura descolada da superestrutura. A distinção, para a apreensão de ambas, é metódica e até didática, mas não orgânica. Estrutura e superestrutura encontram-se dialeticamente relacionadas na construção do bloco histórico⁷³.

De acordo com Vacca:

Como é notável, o momento crucial da inovação gramsciana é o abandono da dupla conceitual estrutura-superestrutura, substituída pela fórmula “análise das situações – relações de força”. Gramsci chegará a tal conclusão fazendo do conceito de hegemonia uma categoria analítica geral da política e da história. (2008, p.92).

A referência a seguir, presente no Caderno 13, parágrafo 17 (maio de 1932 a novembro de 1933)⁷⁴, mostra o aprofundamento dos conceitos de hegemonia e Estado e ressalta que o estabelecimento de qualquer Estado é marcado pela necessidade de um “equilíbrio de compromisso da classe dominante tanto com as classes aliadas, quanto com as classes subordinadas” (VACCA, 2008, p.104).

O estado é concebido sim como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima do próprio grupo, mas este desenvolvimento e expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias "nacionais", isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, isto é, até o estreito interesse econômico-corporativo (GRAMSCI, 2007, p.1584).

⁷³ Maiores informações sobre a leitura de Bobbio e contraposições de comentaristas gramscianos encontram-se no capítulo 1 da minha dissertação de mestrado: SILVA, Deise Rosalio. **Intelectuais, cultura e escola única no pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, USP, 2010.

⁷⁴ O correspondente texto A apresenta diferenças de redação, mas não divergências conceituais, conforme se verifica no trecho apresentado no Caderno 4, parágrafo 38 (abril/maio 1930 a agosto/setembro de 1932): “O Estado-governo é concebido sim como organismo próprio de um agrupamento, para criar o terreno favorável à máxima expansão desse mesmo grupo, mas também esse desenvolvimento e essa expansão são vistas concretamente como universais, isto é, coligadas aos interesses dos grupos subordinados como um desenvolvimento de equilíbrios instáveis entre os interesses do grupo fundamental e aqueles dos grupos subordinados nos quais os interesses do grupo fundamental prevalecem, mas até certo ponto, isto é, pelo menos até o egoísmo econômico-corporativo” (GRAMSCI, 2007, p.458).

A permanência do domínio na esfera governamental pressupõe a manutenção da direção na sociedade, o que implica o alcance do consentimento da maioria. A hegemonia não significa a neutralização de todas as divergências na esfera social, mas a administração do tecido social de tal maneira que as discordâncias não implodam a aderência majoritária a uma concepção de mundo que será traduzida em uma forma política que dirigirá a sociedade.

De acordo com Leonardo Paggi:

O consenso não exclui a latência e até mesmo a presença ativa do conflito. E, na realidade, toda a força de representação da teoria política gramsciana é inteiramente dependente da capacidade de pensar conjuntamente a unidade e a contradição, seja tratando da desagregação do velho bloco social ou da construção do novo (1984, p. X).

Por isso, o conceito de hegemonia em Gramsci é mais que estratégico e está calcado na análise concreta da história. E suas circunstâncias históricas eram distintas daquelas vivenciadas por Marx. O grau de complexidade da sociedade civil na época de Gramsci era muito maior e isso se refletia no modo como as relações se estabeleciam no Estado, inclusive em âmbito internacional e, como não poderia deixar de ser, impactou a análise gramsciana de hegemonia, aprofundando a sua formulação, que de “hegemonia do proletariado” passou para “hegemonia civil”, no sentido de abarcar todas as dimensões da sociedade. Isso significou, ao mesmo tempo, a redefinição do conceito de Estado e uma visão ampliada do conceito de política no interior do marxismo.

Segundo Giuseppe Cospito:

A aparente contradição a respeito da preliminar identificação entre hegemonia e sociedade civil se resolve tendo presente a polissemia deste último conceito e a do Estado a ele correlacionado, que lança mais luz sobre a relação entre hegemonia, direção e domínio [...] (2011, p.90).

Gramsci explora a relação entre sociedade civil e hegemonia no Caderno 13, parágrafo 17 (maio de 1932 a novembro de 1933)⁷⁵ intitulado “Análises das situações: relações de força” em que afirma ser esse um problema essencial para o materialismo histórico, distinguindo três graus de relações de força.

Em linhas gerais, o primeiro é o das relações de força ligadas à estrutura, ao modo como a própria sociedade está organizada com suas classes sociais, os sujeitos ocupando determinadas funções e a própria divisão espacial material da sociedade. O segundo grau seria o das relações políticas, no qual se pode distinguir três momentos de acordo com a

⁷⁵ Trata-se de uma segunda escritura, presentes entre as páginas 1583-1586. O referido texto A encontra-se no Caderno 4, parágrafo 38, intitulado “Relações entre estrutura e superestruturas” (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932) (GRAMSCI, 2007, p.457-460).

consciência política coletiva: 1º, econômico-corporativo; 2º, o “da consciência da solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social” (GRAMSCI, 2007, p.1584), mas ainda no âmbito puramente econômico, que impede a transformação do modo como a estrutura social é edificada; 3º, a consciência política e de classe atingidas, superando a esfera corporativa, demonstram a necessidade de rompimento com a estrutura social vigente para a construção de um outro modelo que atenda realmente as necessidades de todo o grupo social. O terceiro grau seria o da “relação das forças militares”, onde se encontram dois graus: “o militar, em sentido estrito, ou técnico militar, e o grau que pode ser chamado de político-militar” (GRAMSCI, 2007, p.1585-1586).

No segundo grau das relações de força, portanto, se encontraria o momento da superação dos interesses corporativos, a “passagem nítida da estrutura para a esfera das superestruturas complexas” (GRAMSCI, 2007, p.1584),

[...] a fase em que as ideologias geradas anteriormente se transformam em “partido”, entram em confrontação e lutam até que uma delas, ou, pelo menos, uma única combinação delas, tenda a prevalecer, a se impor, a difundir-se por toda a área social, determinando, além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral, pondo todas as questões em torno das quais ferve a luta não no plano corporativo, mas num plano “universal”, criando assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados (GRAMSCI, 2007, p.1584)⁷⁶.

Assim, conforme Gramsci, no Caderno 13, parágrafo 18⁷⁷ (maio de 1932 a novembro de 1933), para um grupo social subalterno se tornar hegemônico é necessário “se desenvolver para além da fase econômico-corporativa a fim de alcançar a fase de hegemonia ético-política na sociedade civil e de tornar-se dominante no Estado” (2007, 1590).

A esse respeito, no parágrafo 65 do Caderno 11 (2º semestre de 1932), Gramsci afirma:

À fase econômico-corporativa, à fase da luta pela hegemonia na sociedade civil, à fase estatal, correspondem atividades intelectuais determinantes que não podem ser arbitrariamente improvisadas ou antecipadas. Na fase da luta pela hegemonia, se desenvolve a ciência da política; na fase estatal, todas as superestruturas devem desenvolver-se, sob pena de dissolução do Estado (2007, p.1493).

O aprofundamento das superestruturas no jogo político através da elevação das atividades intelectuais e culturais para a atuação prática possibilita o avanço da luta hegemônica.

⁷⁶ O referente texto A encontra-se no Caderno 4, parágrafo 38 (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932) (GRAMSCI, 2007, p.457-458).

⁷⁷ Essa passagem encontra-se diferente da primeira escritura (Caderno 4, parágrafo 38), em que Gramsci não utiliza a designação de Estado: “Sair da fase econômico-corporativa para elevar-se a fase da hegemonia político-intelectual na sociedade civil e tornar-se dominante na sociedade política” (2007, p.460).

3.3 O problema do alcance da consciência organizada e a complexidade da teoria da hegemonia

A luta pela hegemonia, segundo Gramsci, implicaria o uso de aparatos hegemônicos para processos de disputa ideológica no seio da sociedade civil. Esses aparelhos teriam um forte cunho formativo, destacando-se o papel de intelectuais e organizações políticas e culturais.

De acordo com o excerto do Caderno 6, parágrafo 136 (novembro de 1930 a janeiro de 1932):

[...] em uma determinada sociedade, ninguém é desorganizado e sem partido, desde que se entendam organização e partido em um sentido amplo e não formal. Nesta multiplicidade de sociedades particulares, de caráter duplo, natural e contratual ou voluntário, uma ou mais prevalecem relativamente ou absolutamente, constituindo o aparelho hegemônico de um grupo social sobre o resto da população (ou sociedade civil), base do Estado entendido estritamente como aparelho governamental-coercitivo (GRAMSCI, 2007, p.800).

Evidencia-se o uso de Estado, nesse trecho, como designação de sociedade política, para marcar distinção da sociedade civil, sem prejuízo, evidentemente, da teoria do Estado integral que Gramsci desenvolve nos Cadernos. Entretanto, dessa passagem interessa especificamente sua análise sobre a existência de organizações na sociedade civil que mobilizam sujeitos em torno de ideologias e concepções de mundo, e a conformação das que “prevalecem”, as concepções dominantes, como aparelho hegemônico, com consequentes implicações políticas e práticas.

Gramsci afirma no Caderno 10, parágrafo 12 (abril 1932 a junho de 1935):

A realização de um aparelho hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento; é um fato de conhecimento, um fato filosófico. Em linguagem crociana: quando se consegue introduzir uma nova moral conforme a uma nova concepção de mundo, termina-se por introduzir também esta concepção, isto é, determina-se uma completa reforma filosófica (2007, p.1250).

A partir do momento em que uma concepção de mundo determinasse mudanças reais no modo de pensar, ser e agir das pessoas, uma revolução já estaria acontecendo, pois essa reforma na consciência designaria modificações nas práticas sociais. O que seria necessário é que essa concepção de mundo a ser alargada para os mais diversos grupos sociais fosse

condizente com o ideal de uma sociedade sem exploração, sem opressores e oprimidos, uma sociedade sem classes.

Como ressalta no Caderno 7, parágrafo 33 (maio de 1930 a dezembro de 1931), “a fundação de uma classe dirigente (isto é, de um Estado) equivale à criação de uma *Weltanschauung*” (GRAMSCI, 2007, p.881), de uma “cosmovisão”, uma concepção de mundo; ou seja, a fundação de uma nova ordem tinha por pressuposto o desenvolvimento de uma nova visão de mundo que cimentasse esse novo bloco histórico.

No mesmo parágrafo 33, Caderno 7, Gramsci frisa que: “a hegemonia realizada significa a crítica real de uma filosofia, a sua real dialética” (2007, p.882). Nessa direção, a realização da hegemonia não ocorre fortuitamente, mas é o resultado de um trabalho político que nunca está definitivamente pronto para ser desfrutado. É sempre um projeto em disputa. Afinal, como enfatiza Marx no “18 Brumário e Luis Bonaparte”:

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar a nova cena da história do mundo nesse disfarce tradicional e nessa linguagem emprestada (MARX, 1968, p.15).

O passo inicial seria a tomada de consciência da existência da correlação de forças. Como afirma Gramsci “conhecer a si mesmo quer dizer ser a si mesmo, quer dizer ser senhor de si mesmo, distinguir-se, sair fora do caos” (1972, p.25)⁷⁸.

A esse respeito, Dario Ragazzini destaca que, no pensamento gramsciano:

A atenção ao tema do indivíduo não deriva somente dos temas sociais (o quanto a sociedade influencia o indivíduo, como se exprime e se constrói o consenso social), mas, ao contrário, segue um percurso de raciocínio que possui as suas margens de autonomia: o que significa ser criadores de si próprios? Quais os critérios de uma nova moralidade? (2005, p. 45).

Diferentemente do feudalismo, por exemplo, em que a opressão era escancarada, no capitalismo, a dominação é velada sob a aparente liberdade de todos. Porém, a dita liberdade não é, de fato, a de todos, é a liberdade de alguns, assim como a igualdade. A ideia tão bem veiculada de um mundo de igualdade de oportunidades e de liberdade para todos, a visão meritocrática de os melhores, os esforçados e talentosos “crescerem” na vida, esconde as

⁷⁸ Trecho retirado do artigo “Socialismo e cultura”, publicado no jornal *Il Grido del popolo*, no dia 29 de janeiro de 1916.

relações de opressão e exploração que jamais tornarão possível o acesso da massa a essa “igualdade e liberdade” (DIAS, 1996; MARX, 2012).

Referindo-se à fase atual do capitalismo globalizado, convém lembrar, conforme enfatiza Pasquale Voza, que:

“Não existe Estado sem hegemonia”: tinha dito Gramsci [...] Bem agora, deveríamos dizer, há uma hegemonia capitalista *sem Estado*, isto é sem a ativa mediação social e cultural do Estado-nação. As casamatas dessa hegemonia capitalista não são atribuíveis dentro dos limites tradicionais dos “aparatos ideológicos do Estado”, mas se articulam e interligam-se em uma rede de poderes e saberes de ordem supranacional, que contribuem para a formação do espírito público e aos novos processos de regulação social (1999, p. 105-106).

Para que uma nova vontade coletiva seja construída e estabeleça o motor da ação:

Desagregar esse senso comum é vital para romper a unidade ideológica vigente; é separar os “simples”, que consentem, dos intelectuais que organizam esse consentimento. Criar, em suma, as bases da ruptura entre as superestruturas vigentes e sua base material (DIAS, 1996, p. 17).

A importância do processo de desenvolvimento hegemônico, além de evidentemente político, está no âmbito filosófico, justamente pelo impacto que imprime nessa esfera e que, com a transmutação de modos de pensar, agir e ser e das relações estabelecidas socialmente, interligando consciência de classe, análise das relações de força, possibilitará real associação entre teoria e prática e um novo arranjo social, político e econômico. Sobre essa questão, Gramsci traz considerações relevantes no Caderno 11, parágrafo 12 (2º semestre de 1932)⁷⁹:

O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, a qual, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, aliás, que sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir. É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma implícita na sua ação e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. Todavia, esta concepção “verbal” não é inconsequente: ela liga a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, que pode até mesmo atingir um ponto no qual a contraditoriedade da consciência não permita nenhuma ação, nenhuma escolha, e produza um estado de passividade moral e política. A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força

⁷⁹ Trata-se de uma reelaboração mais detalhada de uma passagem presente, como texto A, no Caderno 8, parágrafo 169 (setembro/outubro 1930 a maio de 1932): “O trabalhador médio opera praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desse seu operar-conhecer o mundo; a sua consciência teórica, ao invés, pode estar ‘historicamente’ em contraste com o seu operar. Isto é, ele terá duas consciências teóricas, uma implícita em seu trabalho e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática no mundo, e uma ‘explícita’, superficial, que herdou do passado. A posição prático-teórica, neste caso, não pode não tornar-se ‘política’, isto é, questão de ‘hegemonia’. A consciência de ser parte da força hegemônica (ou seja, a consciência política) é a primeira fase de uma nova e progressiva autoconsciência, isto é, da unificação da prática e da teoria” (GRAMSCI, 2007, p.1041-1042).

hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam (2007, p.1385).

A esse respeito, outro excerto, de primeira escritura ⁸⁰do Caderno 4, parágrafo 38 (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932), mostra-se significativo:

Este conceito [hegemonia] [...] sobre a declaração de Marx de que os homens tomam consciência dos conflitos econômicos no terreno das ideologias tem um valor gnosiológico e não psicológico e moral, teria também ele, portanto, um valor gnosiológico e seria considerado por isso a contribuição máxima de Iliíç à filosofia marxista, ao materialismo histórico, contribuição original e criadora. Deste ponto de vista, Iliíç teria feito progredir o marxismo não só na teoria política e na economia, mas também na filosofia (isto é, tendo feito progredir a doutrina política teria feito progredir também a filosofia) (GRAMSCI, 2007, p.464-465).

Gramsci tributa a Lenin a criação do conceito de hegemonia e destaca a sua importância na elaboração da concepção de superestrutura. Ao se opor ao espontaneísmo economicista, Lenin sinalizaria a importância da cultura na organização política para a hegemonia do proletariado, principalmente nas últimas produções sobre a “Nova política econômica”, de 1921 a 1923, como no “Melhor menos, mas melhor”, de 1923, em que demarcava a indispensabilidade da elevação cultural, tanto para a superação do analfabetismo, quanto para a valorização da disputa ideológica em todos os âmbitos no processo de modificação das relações sociais (FROSINI, 2010).

Acompanhando o percurso dos estudos desenvolvidos por Gramsci na prisão e o amadurecimento da concepção de hegemonia ao longo de sua obra, é possível estabelecer algumas considerações sobre a temática e o peso que ela adquire no conjunto de seu pensamento.

Nem o processo nem a materialização da hegemonia são unívocos, ela pode se apresentar em formas distintas, pois as relações e os arranjos que se organizam compondo um equilíbrio de forças não podem ser postos dentro das mesmas formas em cada tecido social, em todas as circunstâncias históricas.

A hegemonia não está restrita a uma esfera específica da sociedade, pode ocorrer em diversos níveis, seja em âmbito nacional, internacional, entre regiões, como, por exemplo, “hegemonia do Norte sobre o Sul na relação territorial cidade-campo”⁸¹ (GRAMSCI, 2007, p. 47) e entre classes, grupos, organizações e dentro deles.

⁸⁰ O texto C, de segunda escritura, encontra-se no Caderno 10, parágrafo 12 (abril de 1932 a junho de 1935) (GRAMSCI, 2007, p.1249-1250).

⁸¹ Retirado do Caderno 1, parágrafo 44 (janeiro/fevereiro de 1929 a maio de 1930) (GRAMSCI, 2007).

Demarca-se o caráter dialético que a conceituação de hegemonia adquirirá ao longo dos Cadernos do cárcere, em coerência com a própria forma de pensar e com o método gramsciano.

Ao longo dos Cadernos, encontramos distintas denominações associadas a hegemonia, tais como:

Tabela 9 – Associações encontradas ao termo “hegemonia”

(continua)

Hegemonia	Caderno	Parágrafo	Página
“política”	1	49	41
	2	16, 125	166, 267
	4	38	461
	5	55, 85, 126	589, 614, 655
	6	10, 81	692, 752
	7	83	914-915
	8	185	1053
	10	8	1245
	17	9	1914
“econômica”	1	73	82
	4	38, 61	461, 506
	16	7	1849
“cultural”	1	73	82
	2	109, 4	255, 292
	9	132	1192
	13	26	1618
	21	4	2113
	23	40	2237
	28	3	2346
“espíritual”	2	138	275
“intelectual”	3	76	354
	4	38	461
	5	85	614
	6	39	713
	13	18	1590
“político-intelectual”	4	38	460

(conclusão)			
Hegemonia	Caderno	Parágrafo	Página
	13	26	1618
“política e cultural”	6	24, 85	703, 759
	8	179	1049
	20	4	2094
“político-social”	6	118	789
“cultural e moral”	7	71	908
“civil”	8	54	973
	13	7	1566
“social”	4	49	476
	8	112	1007
	10	10	1230
	12	1	1519
“política e diplomática”	9	93	1158
	19	20	2007
“político-cultural”	9	132	1193
	13	26	1618
“ético-política”	13	18	1590-1591
“político-democrática”	16	37	1648
“intelectual e moral”	21	5	2117
	23	58	2253
“comercial e financeira”	23	40	2237
“política e militar”	17	9	1914
“territorial”	19	1	1959
“intelectual e civil”	19	3	1966
“intelectual, moral e política”	19	24	2011

Fonte: GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. Edizione critica di Valetino Gerratana. Edizione elettronica a cura dell International Gramsci Society, v.1.0 [s.d].

Essas 21 denominações de hegemonia denotam o caráter plural e complexo que a conceituação adquire no pensamento gramsciano, evidenciando a sua não circunscrição a uma única esfera. Como já se viu, o seu exercício se dá através de aparelhos hegemônicos públicos ou privados, como escolas, polícia, parlamento, associações culturais, sindicais, partidos, organizações religiosas, editoras ou jornais. Todos os ambientes em que exista o

relacionamento social entre os sujeitos, onde circulam ideologias, configura-se a manutenção ou o combate a uma determinada forma hegemônica.

Em situações de crise de hegemonia, a harmonia entre força e consenso desaparece, tornando a coerção mais explícita, mais violenta, sobrepondo o domínio à direção. No Ocidente capitalista, essa situação não pode e não deve perdurar muito tempo, pela própria solidez da sociedade civil, na qual os intelectuais, “comissários”⁸² da hegemonia, exercem papel crucial no estabelecimento da hegemonia. De acordo com Giuseppe Cospito:

O aparato teórico desta luta é constituído pelo marxismo, doutrina que não só foi libertada [...] da hegemonia das filosofias “burguesas” (neo-idealismo, kantismo, positivismo, pragmatismo e assim por diante) – processo que, sobre o plano subjetivo, recebe o nome de autoconsciência [...] –, mas tende, por sua vez, a impor a própria hegemonia, apesar deles mesmos, sobre seus expoentes mais prestigiosos, que também entenderiam combatê-la [...]. Nesse sentido, o materialismo histórico, purificado dos seus antigos elementos de mecanicismo e determinismo, é ou torna-se filosofia da práxis (2011, p.125).

Uma nova práxis balizará a difícil guerra de posição que os grupos subalternos necessitarão empreender na disputa pela hegemonia e instauração de uma nova ordem social e política. Processo de redefinição das relações sociais em direção à reabsorção da sociedade política pela sociedade civil, marcando, quem sabe, novos tempos com a superação da subalternidade social e o alcance do “reino da liberdade”.

3.4 O nexa entre intelectuais e hegemonia

Analisando a sociedade civil com o consequente desenvolvimento da sua teoria do Estado integral, Gramsci compreenderá a importância dos intelectuais como seus protagonistas, enquanto elos de mediação entre os grupos sociais, elementos chaves do intercâmbio entre as classes, da intervenção ideológica, política e, por isso, prática, nas massas, na conformação de uma vontade política nacional-popular. Ordenadores do vínculo orgânico entre a esfera ideológica e a esfera econômica que compõem o bloco histórico. Por isso, a teoria da hegemonia está intimamente relacionada à teoria dos intelectuais em Gramsci.

---

⁸² Em referência à expressão usada por Gramsci nos trechos presentes nos respectivos Caderno 4, parágrafo 49 e Caderno 12, parágrafo 1 (GRAMSCI, 2007, p.475; 1513).

A questão dos intelectuais influenciou ao mesmo tempo em que denotou a evolução do conceito de hegemonia gramsciano, que teve a “hegemonia do proletariado” como ponto de partida.

O texto “Alguns temas da questão meridional”, de 1926, já trazia indícios do desenvolvimento posterior da análise das relações entre Estado e sociedade e da proeminência do consenso, do alcance da hegemonia cultural e da chave intelectual política nesse processo. Na passagem em que afirma a necessidade da aliança estratégica entre operários e camponeses, Gramsci destaca a importância da formação autônoma e independente das massas através do partido, o intelectual coletivo, mas ressalta que isso só será possível “[...] na medida mais ou menos ampla em que a sua tarefa obrigatória também se subordina à sua capacidade de desagregar o bloco intelectual que é a armadura flexível, mas resistentíssima, do bloco agrário” (GRAMSCI, 1964, p.819).

Todo o contexto histórico vivido e clamoroso naquele momento após a morte de Lenin, os crescentes conflitos que prejudicavam a aliança entre operários e camponeses e deflagravam a ruptura no grupo dirigente russo corroboravam para que as desconfianças de Gramsci crescessem em relação à maneira como o jogo político estava sendo conduzido na URSS, comprometendo o estabelecimento do socialismo (GRAMSCI, 1964; VACCA, 2008).

Se, na ocasião da revolução de 1917, a Rússia detinha uma sociedade civil “primitiva”, “gelatinosa”, se a sociedade política era “tudo” e a sociedade civil era “nada”, a mesma situação não figurava naquele momento. Gramsci percebia a necessidade de outro posicionamento estratégico na URSS, o que, evidentemente, teria ressonâncias no cenário mundial e no modo como deveria ser conduzida a Internacional Comunista. Em carta destinada ao Comitê Central do Partido Comunista Russo, em 14 de outubro de 1926 ⁸³, escreve:

A agudeza da atual crise e da ameaça de cisão aberta ou latente que ela contém paralisa este processo de desenvolvimento e de reelaboração dos nossos partidos, cristaliza os desvios da direita e da esquerda, distancia mais uma vez o sucesso da unidade orgânica do partido mundial dos trabalhadores (GRAMSCI, 1964, p.823).

E continua em outra passagem da mesma carta:

É o princípio e a prática da hegemonia do proletariado que são postos em discussão, são as relações fundamentais da aliança entre operários e camponeses que são perturbadas e colocadas em perigo, isto é, as pilastras do Estado operário e da revolução (GRAMSCI, 1964, p.824).

---

⁸³ Ofício político do Partido Comunista Italiano, escrito por Gramsci, ao Comitê Central do Partido Comunista Soviético (GRAMSCI, 1964, p.820-826).

O problema da URSS era o de continuar a utilizar os mesmos métodos políticos, apesar das mudanças na sociedade russa. Faltava a afluência coletiva a uma concepção que representasse de fato a congregação de interesses de operários e camponeses.

Palmiro Togliatti, em carta dirigida a Gramsci, datada de 18 de outubro de 1926, comenta, em resposta ao posicionamento que este havia apresentado na correspondência ao Partido Comunista Russo, argumentando sobre algumas diferenças que percebe em relação a sua interpretação. O texto explicita tensões e divergências na leitura do momento político e a respeito do direcionamento a ser assumido pela esquerda frente aos problemas crescentes. Entre os 5 pontos assinalados por Togliatti, destaca-se o último:

A carta é muito pessimista, não só sobre as consequências da discussão russa, mas em geral sobre a capacidade da vanguarda proletária de compreender qual é a linha do PC russo e fazê-la compreensiva as massas operárias. Por isso você superestima as danosas consequências da discussão russa dentro do proletariado ocidental e seu pessimismo dá a impressão de que você julga não de todo justa a linha do partido. Se esta linha é justa e correspondente às condições objetivas, nós devemos ser capazes de fazer as massas compreenderem o valor e temos também de ser capazes de manter as massas unidas ao redor da Rússia e do partido bolchevique, apesar das discussões (TOGLIATTI, 1979, p.70).

Entretanto, na perspectiva gramsciana, não era possível validar as ações do Partido Comunista Russo, apesar do papel revolucionário que desempenhara, sem precedentes na história, ao levar a classe trabalhadora ao poder. Segundo Gramsci, já haviam se passado 9 anos desde a Revolução Russa, e o momento deveria ser orquestrado por um conjunto de medidas que exigiam uma consciência teórica e política muito desenvolvida para não prejudicar os rumos do socialismo.

Em 26 de outubro de 1926, ao responder a Togliatti em uma carta destinada a “Ercoli”, pseudônimo usado pelo companheiro do partido, Gramsci deixou ainda mais explícita a sua posição:

Hoje, depois de nove anos de outubro de 1917, não é mais o fato da tomada do poder pelos bolcheviques que pode revolucionar as massas ocidentais, porque ele já tinha sido dado por certo e produziu os seus efeitos; hoje é ativa, ideologicamente e politicamente, o convencimento (se existe) de que o proletariado, uma vez tendo tomado o poder, pode construir o socialismo. A autoridade do partido está ligada a esta persuasão, que não pode ser inculcada nas massas com os métodos da pedagogia escolar, mas somente por meio de uma pedagogia revolucionária, isto é, apenas pelo fato político de que o Partido russo como um todo é persuasivo e luta unitariamente (2008, p.395).

Não era verdade que sem a construção do consenso se edificaria uma sociedade livre. A “hegemonia do proletariado”, no sentido em que estava sendo desenvolvida concretamente, não expressava mais – na acepção gramsciana – um horizonte a ser vislumbrado. As situações

históricas concretas das sociedades capitalistas ocidentais com sua sociedade civil complexa exigiam outra luta e condução política.

Entretanto, não é possível dizer que Gramsci rechaçasse completamente a ideia jacobina e pregasse que a hegemonia compreendia apenas a luta política democrática. Distinguiu apenas as metodologias de disputas de poder nos diferentes tempos/circunstâncias sociais e históricas, ao mesmo tempo em que desenvolvia uma leitura enriquecida do próprio jacobinismo, ampliando a visão de possibilidade estratégica com o mesmo objetivo (FROSINI, 2014).

Segundo Frosini: “A hegemonia se forma no momento em que, de algum modo, *qualquer* modo, uma ideologia política faz ‘bloco’ com os sentimentos difusos nos subalternos, realizando a unidade real de governantes e governados” (2014, p.13).

Assim sendo, a representatividade política adquire um peso importante no desenvolvimento do conceito de hegemonia gramsciano e, exatamente por isso, na inter-relação com a categoria de intelectuais.

Em consonância com a proposição da 11ª tese sobre Feuerbach, “os filósofos só *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras, do que se trata é de *transformá-lo*” (MARX; ENGELS, 2002, p.103), Gramsci demarcará que os intelectuais são mais que interpretes, são agentes ativos da sociedade civil, terreno em que a hegemonia deve se estabelecer e perdurar para ser mantida e possibilitar a direção e o domínio do Estado. Na acepção gramsciana, a função do intelectual é tão complexa quanto essencial para a vida social.

De acordo com Marco Gervasoni (2008), dois intelectuais exerceram influência na formação gramsciana e na sua concepção sobre a relevância do investimento cultural para o avanço das ações políticas revolucionárias: Romain Rolland e Henri Barbusse⁸⁴. Romain Rolland foi pioneiro na crítica à noção de cultura como saber enciclopédico e Henri Barbusse havia apontado a necessidade da produção de uma cultura para o proletariado.

---

⁸⁴ Romain Rolland (Clamecy 1866 – Vézelay 1944), escritor francês de história e crítica musical, autor de inúmeras obras, dentre elas *Jean-Christophe (1904-1912)*. Ganhou o prêmio Nobel de literatura em 1915. Pacifista e antifascista, participou de uma campanha pela libertação de Gramsci em 1934. Em 1935, fundou, com outros intelectuais, um Comitê internacional de ajuda aos prisioneiros e aos deportados antifascistas italianos. AAVV. **Enciclopedia italiana** – II Apêndice, 1949. Rolland, Romain (XXIX, p.586). Disponível em: <<http://WWW.treccani.it/enciclopedia/romain-rolland/>>. Acesso em: 26 jul.2015.

Henri Barbusse (Asnières 1873 – Moscou 1935), escritor francês, entre suas produções destaca-se a famosa obra antimilitarista e pacifista *Le feu: journal d'une escouade*, de 1916. Aproximou-se da política, fundou o grupo *Clarté*, de tendência comunista e mudou para Rússia, passando a dedicar-se à propaganda entre os intelectuais. Escreveu também um livro sobre a vida de Stalin. AAVV. **Enciclopedia italiana**, 1930. Disponível em: <<http://www.treccani.it/enciclopedia/henri-barbusse/>>. Acesso em: 26 jul.2015.

No período de militância no *L'Ordine Nuovo*, Gramsci já iniciara sua análise sobre o papel da cultura na luta política revolucionária, reflexão marcada por essas influências intelectuais, entre elas, a criação da revista *Clarté*, protagonizada por Henri Barbusse em 1919, fruto de um movimento intelectual em que “as lutas pela verdade, a justiça e a razão perdem o caráter abstrato e pedante, ainda presente em um Rolland, para ligar-se ao movimento real do proletariado europeu e do russo” (GERVASONI, 2008, p.132).

No excerto do Caderno 12, parágrafo 1 (abril a maio de 1932), Gramsci aborda o tema dos intelectuais indicando que o lugar ocupado por eles na sociedade moderna era definido pelo desenvolvimento histórico do Estado e por sua ampliação:

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é mediada, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários”. Seria possível medir a “organicidade” dos diversos estratos intelectuais, sua conexão mais ou menos estreita com um grupo social fundamental, fixando uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima (da base estrutural para o alto). Por enquanto, podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil”, isto é, o conjunto dos organismos vulgarmente designados como “privados”, e o da “sociedade política ou Estado”, que correspondem, respectivamente, à função da “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela do “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico” (GRAMSCI, 2007, p. 1518-1519).

Os intelectuais são sujeitos chaves na manutenção ou combate de ideologias. No trecho retirado do Caderno 4, parágrafo 49 (abril/maio 1930 a agosto/setembro de 1930), Gramsci reforça sua interpretação da posição dos intelectuais na sociedade civil, pelo protagonismo que apresentam na obtenção do consenso e na construção da hegemonia:

Os intelectuais têm uma função na “hegemonia” que o grupo dominante exercita em toda a sociedade e no “domínio” sobre ela que se encarna no Estado, e esta função é precisamente “organizativa” ou conectiva: os intelectuais têm a função de organizar a hegemonia social de um grupo e o seu domínio estatal, isto é, o consenso dado pelo prestígio da função no mundo produtivo e o aparato de coerção para aqueles grupos que não “consentem” nem ativamente nem passivamente ou para aqueles momentos de crise de comando e de direção em que o sentimento espontâneo passa por uma crise. Desta análise resulta uma extensão muito grande do conceito de intelectuais, mas apenas assim me parece possível chegar a uma aproximação concreta da realidade (GRAMSCI, 2007, p.476).

O próprio autor frisa o alargamento que a conceituação de intelectuais adquire no bojo do estudo e análise que empreende. Também o faz em uma correspondência a Tatiana, escrita em Turi, em 7 de setembro de 1931:

O estudo que fiz sobre os intelectuais é muito amplo como esquema e não creio que existam livros na Itália sobre esse assunto. Existe, por certo, muito material erudito, mas disperso em um número infinito de revistas e arquivos históricos locais. Por outro lado, eu amplio muito a noção de intelectual, não me limitando à noção corrente que se refere aos grandes intelectuais. Este estudo leva também a certas

determinações do conceito de Estado, que comumente é entendido como Sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para amoldar a massa popular ao tipo de produção e à economia de dado momento) e não como um equilíbrio da Sociedade política com a Sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a sociedade nacional inteira, exercida através das chamadas organizações privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc.) e justamente na sociedade civil em particular operam os intelectuais (Benedetto Croce, por exemplo, é uma espécie de papa leigo e instrumento efficacíssimo de hegemonia, ainda quando, vez por outra, esteja em desacordo com este ou aquele governo, etc.) (GRAMSCI, 2013, p.456-457).

Elucida-se a correlação entre o aprofundamento do conceito de intelectual com o de Estado. A percepção de como o poder é concebido e a hegemonia atingida possibilita uma melhor reflexão sobre a configuração do Estado e a influência dos intelectuais na disseminação ou combate de concepções de mundo.

Na passagem⁸⁵ do Caderno 19, parágrafo 24 (julho/agosto 1934 a fevereiro de 1935), Gramsci analisa a relação de interdependência entre os grupos sociais fundamentais e seus intelectuais:

[...] não existe uma classe independente dos intelectuais, mas todo grupo social tem uma própria camada de intelectuais ou tende a formá-la; porém, os intelectuais de classe historicamente (e realisticamente) progressista, nas condições dadas, exercem um tal poder de atração, que terminam, em última análise, por subordinar a si os intelectuais dos outros grupos sociais e, assim, criar um sistema de solidariedade entre todos os intelectuais com laços de ordem psicológica (vaidade, etc.) e muitas vezes de casta (técnico-jurídicos, corporativos, etc.) (GRAMSCI, 2007, p.2012).

A intersecção com os intelectuais se conjuga no âmbito em que o Estado se estabelece na existência de equilíbrio entre dirigentes e dirigidos. Apenas com esse compromisso e efetiva representação, a hegemonia é proeminente e perdura. Desse modo, inovando a filosofia marxista sob o ponto de vista da relação entre teoria e prática, o desenvolvimento teórico sobre hegemonia realizado por Gramsci implica também uma reformulação no modo de encarar a luta de classes.

De acordo com Schlesener:

Considerando-se a hegemonia como correlação de forças e a luta por novas relações hegemônicas, a atuação dos intelectuais torna-se imprescindível: para as classes dominantes, no sentido de criar as bases de sustentação e legitimação da ordem social instituída; para as classes dominadas, pela necessidade histórica de superar as divisões sociais, unir as forças populares emergentes e lutar por uma nova ordem social (2007, p.38).

No Caderno 4, parágrafo 49 (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932), Gramsci afirma:

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria junto a si, organicamente, uma classe ou mais

⁸⁵ Trata-se de um texto C. O referente texto A encontra-se no Caderno 1, parágrafo 44 (janeiro/fevereiro de 1929 a maio de 1930), sem significativas modificações na escrita (GRAMSCI, 2007, p.42).

de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função no campo econômico. [...] (GRAMSCI, 2007, p.474-475).

No referido excerto de segunda escritura do Caderno 12, parágrafo 1 (abril a maio de 1932), Gramsci acrescenta que os intelectuais dão “homogeneidade e consciência” à função do grupo social ao qual pertencem, não apenas no campo econômico, “mas também no social e político” (GRAMSCI, 2007, p.1513).

Como Gramsci reitera no parágrafo 12, Caderno 11 (2º semestre de 1932):

Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se “distingue” e não se torna independente “para si” sem organizar-se (em sentido lato), e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico de nexos teoria e prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas “especializadas” na elaboração conceitual e filosófica (2007, p. 1386).

Todo grupo social alicerça-se em seu *corpus* intelectual que é ideológico-prático, condição indispensável à sustentação hegemônica. No que se refere à construção da hegemonia das classes subalternas, processo no qual a elevação intelectual das massas é pressuposto para a criação de uma nova consciência, de uma nova sociedade, é de vital relevância estratégica a formação e a atuação de intelectuais para uma efetiva reforma intelectual e moral.

Já em maio de 1925, em um artigo intitulado *Necessità di una preparazione ideologica di massa*, Gramsci defendia: “A preparação ideológica de massa é assim uma necessidade da luta revolucionária, é uma das condições indispensáveis à vitória” (1964, p.748).

O papel da filosofia da práxis é o oposto daquele que a Igreja católica assumiu historicamente, por exemplo, como denota Gramsci no Caderno 11, parágrafo 12 (2º semestre de 1932), não visa “manter os ‘simples’ na sua filosofia primitiva de senso comum, mas, ao contrário, busca conduzi-los a uma concepção de vida superior” (2007, p.1384), exatamente por isso, enfatiza que os intelectuais devem estar em contato frequente com os simples.

A concepção gramsciana de filósofo e intelectual está expressa, em linhas gerais, no Caderno 8, parágrafo 204 (setembro/outubro de 1930 a maio de 1932):

[...] 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).

Segundo Anita Helena Schlesener:

Sendo a realidade contraditória e a sociedade civil o espaço do antagonismo, pode-se encontrar brechas, pontos de cisão da hegemonia existente. A contradição, gerada no mundo da produção, expressa-se na cultura, no modo como os trabalhadores vivenciam as concepções de mundo recebidas e assimiladas no seio da sociedade civil. [...] assim, as ideias e as crenças mais conservadoras convivem com elementos embrionários renovadores que se manifestam na ação, muitas vezes em contradição com elementos culturais, morais, religiosos, da concepção de mundo dominante. Quando a conduta é submissa e subordinada, as contradições passam despercebidas; só a organização política, a conduta independente e autônoma, pode transformá-las em formas de resistência. Formar uma concepção de mundo coerente e unitária significa tomar consciência das contradições vividas no cotidiano, criticá-las e superá-las, unificando teoria e prática (2007, p.40).

Para mudar a realidade, em primeiro lugar é preciso conhecê-la, entender suas contradições, porque elas ocorrem e como superá-las. A tomada de consciência das contradições vivenciadas na sociedade é a primeira condição para a mobilização das pessoas. O que novamente reforça a importância da questão política da atuação do intelectual e do partido na conformação da vontade coletiva.

Gramsci se posiciona contrário às clássicas formas de classificação, como aparece no trecho do Caderno 12, parágrafo 1 (abril a maio de 1932):

O erro metodológico mais difundido, ao que me parece, é ter buscado este critério de distinção no que é intrínseco às atividades intelectuais, em vez de buscá-lo no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram no conjunto geral das relações sociais (2007, p. 1516).

O autor rejeita a concepção simplista de intelectual, amplia o conceito, não se limitando à noção corrente do “grande intelectual”, destacado detentor de saberes superiores e acima da maioria. Não é possível destituir de nenhuma atividade humana uma dimensão intelectual. Para ele, todos os homens são intelectuais porque influem de algum modo na propagação ou combate de uma concepção de mundo. Entretanto, como observa no Caderno 12, parágrafo 1 (fevereiro a maio de 1932):

[...] seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens tem na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgo de um paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates). Formam-se, assim, historicamente, as categorias especializadas para o exercício da função intelectual, formam-se em conexão com todos os grupos, mas, sobretudo, em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em correlação com o grupo social dominante (GRAMSCI, 2007, p.1516-1517).

O que difere, portanto, é que nem todos os homens exercem a função de intelectuais na sociedade. Nem todos assumem essa posição e nem todos tiveram uma formação que lhes possibilitasse atuar em elaborações mais complexas. O que não impede que venham a obtê-la

no futuro, o que, novamente, reforça o papel educativo, pedagógico, de toda relação de hegemonia.

3.4.1 Categorias de intelectual

Gramsci diferencia as categorias de intelectuais de acordo com o modo como foram constituídas e com a função que exercem no atual bloco histórico, seriam: intelectuais tradicionais e orgânicos. Também distingue o caráter da atividade intelectual: cosmopolita e nacional-popular e realiza uma demarcação em referência ao espaço em que atuam: rural e urbano. Toda essa delimitação demonstra a amplitude conceitual de intelectual desenvolvida por Gramsci.

Os intelectuais orgânicos são aqueles verdadeiramente vinculados à classe que representam enquanto atuantes na teoria e na prática. Ou seja, o intelectual “*produzido autonomamente pela classe*” (PAGGI, 1984, p.315). Podem, então, ser encontrados intelectuais orgânicos tanto da classe dominante quanto da classe trabalhadora.

De acordo com Giovanni Semeraro, os intelectuais orgânicos:

[...] 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).

No Caderno 12, parágrafo 1 (abril a maio de 1932), Gramsci destaca que esses intelectuais devem

[...] possuir uma certa capacidade técnica, não somente na esfera circunscrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas também em outras esferas, pelo menos nas mais próximas da produção econômica (deve ser um organizador de massa de homens, deve ser um organizador da “confiança” dos que investem em sua empresa, dos compradores de suas mercadorias, etc.). Se não todos os empresários, pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe; ou, pelo menos, deve possuir a capacidade de escolher os “prepostos” (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à empresa. Pode-se observar que os intelectuais “orgânicos” que cada nova classe cria consigo e elabora no seu desenvolvimento progressivo são, na

maioria das vezes, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz (2007, p.1513-1514).

Os intelectuais tradicionais são originários de um modo de produção anterior, não mais vigente na sociedade, como os eclesiásticos, por exemplo, que eram os intelectuais orgânicos do sistema feudal. A esse respeito Gramsci aborda também no Caderno 12, parágrafo 1:

Todo grupo social “essencial”, contudo, emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou, ao menos na história até agora transcorrida, categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais mudanças das formas sociais e políticas. A mais típica destas categorias intelectuais é a dos eclesiásticos, que monopolizaram durante muito tempo (numa inteira fase histórica, que é parcialmente caracterizada, aliás, por este monopólio) alguns serviços importantes: a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época, com a escola, a instrução, a moral, a justiça, a caridade, a assistência, etc. A categoria dos eclesiásticos pode ser considerada como a categoria intelectual organicamente ligada à aristocracia fundiária [...] (2007, p.1514).

Nas relações de força, os intelectuais tradicionais são sujeitos que apresentam valor estratégico na luta pela hegemonia, pois, não estando organicamente ligados nem a classe dominante nem a trabalhadora, deveriam ser disputados para que pudessem vir a representar, aliados aos intelectuais orgânicos, os mesmos interesses de determinados grupos sociais. Por essa razão, ainda no Caderno 12, parágrafo 1 (abril a maio de 1932), Gramsci afirma que:

Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tanto mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos (2007, p.1517).

Eis porque, no Caderno 4, parágrafo 49 (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932), ele trata da:

[...] soldadura entre intelectuais orgânicos de um grupo social e intelectuais tradicionais, função que pode cumprir em dependência da sua função fundamental de elevar os membros “econômicos” de um grupo social para a qualidade de “intelectuais políticos”, isto é, de organizadores de todas as funções inerentes ao orgânico desenvolvimento de uma sociedade integral, civil e política (GRAMSCI, 2007, p.478).

A organicidade ideológica e prática de um determinado grupo social é estabelecida por meio da atuação de seus intelectuais, executores do influxo político na condução de um projeto de sociedade.

Na continuação do trecho, Gramsci ressalta a atribuição preponderante do partido enquanto estrategista e articulador da vontade coletiva.

De acordo com Portinaro:

[...] o intelectual orgânico não é nem o demagogo que se baseia na emoção das massas desorganizadas nem o funcionário burocrático, prisioneiro das malhas da organização. Nem mesmo o técnico da racionalização taylorística do trabalho, mas um ator histórico de particular complexidade: o construtor da hegemonia (1977, p. 576).

Não são, portanto, sujeitos imparciais ou neutros, inclusive pela impossibilidade de isenção da história e do grupo em que atuam em prol de uma concepção de mundo da qual são representantes e difusores.

Os intelectuais cosmopolitas, na visão gramsciana, são aqueles que se debruçam sobre questões universais e não sobre as demandas nacionais e as problemáticas cotidianas. Para Gramsci, historicamente, no sentido corrente de sua atividade intelectual, a maioria dos intelectuais italianos apresentava caráter cosmopolita.

O cosmopolitismo era um elemento constituidor em consonância com a própria edificação tardia da Itália enquanto nação unificada, com a “ausência do caráter nacional da cultura”⁸⁶ (GRAMSCI, 2007, p.651). No Caderno 3, parágrafo 80 (maio a outubro de 1930), o autor aponta essa característica dos intelectuais italianos:

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 sim cosmopolita (GRAMSCI, 2007, p.360).

A Itália deteve historicamente uma função europeia e não constituiu uma tradição nacional italiana de intelectuais. No Caderno 4, parágrafo 49 (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932), o autor insiste:

Para a Itália, o fato central é exatamente a função internacional ou cosmopolita dos seus intelectuais que é causa e efeito do estado de desagregação em que permanece a península desde a queda do Império Romano até 1870 (GRAMSCI, 2007, p.479).

Gramsci reitera esse ponto no Caderno 5, parágrafo 55 (setembro/outubro de 1930 ao início de 1932):

[...] a Itália, por sua função “cosmopolita”, durante o período do Império Romano e durante a Idade Média, sofreu passivamente as relações internacionais, isto é, no desenvolvimento da sua história, as relações internacionais prevaleceram sobre as relações nacionais (2007, p.589).

A esse respeito, Gervasoni afirma:

Uma tal “inacionalidade” dos intelectuais italianos não pode não gerar, aos olhos de Gramsci, a grande penetração de tradições intelectuais estrangeiras. No século XIX faltavam, à classe dirigente italiana, intelectuais dotados de perspicácia política para legitimar a nova burguesia nacional; enquanto os movimentos sociais, artesãos,

⁸⁶ Trecho retirado do Caderno 5, parágrafo 123 (outubro de 1930 ao início de 1932) (GRAMSCI, 2007).

operários e, principalmente, camponeses, que os intelectuais deveriam interpretar e orientar, fracassavam por sua vez porque a classe intelectual era constituída de deslocados, capazes apenas de empurrar o povo a revoltas e insurreições tão extremas quanto estéreis, ao invés de educar o proletariado e os camponeses para a revolução (2008, p. 136).

Gramsci opõe-se à visão de intelectual universalista imparcial de Julien Benda⁸⁷, por não conceber um alheamento da história e o apartidarismo (GERVASONI, 2008). Julgava que a mera defesa de princípios gerais de liberdade e justiça, desligados das lutas sociais e das questões nacionais-populares, era vazia, por nem traduzir as demandas das massas, nem viabilizar práticas políticas e sociais.

Os intelectuais nacionais-populares, na acepção gramsciana, seriam aqueles “que se sentem ligados organicamente a uma massa nacional-popular”⁸⁸(GRAMSCI, 2007, p.1676), são sujeitos capazes de sair do campo das ideias e das divagações universais e chegar ao povo pensando e atuando sobre o cotidiano e os problemas da sociedade em que se inserem. Em sua acepção, “cada movimento intelectual torna-se ou torna-se novamente nacional se houver uma ‘ida ao povo’” (GRAMSCI, 2007, p.1030)⁸⁹. Por isso, no Caderno 12, parágrafo 3 (abril a maio de 1932), considera que:

O problema da criação de uma nova classe intelectual consiste, portanto, em elaborar criticamente a atividade intelectual que cada um possui em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e fazendo com que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova perpetuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo. [...] O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentânea dos afetos e paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro - mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista+ político) (GRAMSCI, 2007, p.1551).

Já que a distinção entre os homens no que se refere à intelectualidade deve-se a “natureza de seu papel e da sua função social” (PAGGI, 1984, p.320), importava, fundamentalmente, a elaboração crítica dessa intelectualidade, existente, em alguma medida, em todos os homens, para a construção de uma nova concepção de mundo que possibilitasse na prática a disputa real pela tradução de um novo mundo estruturado sob outras relações

⁸⁷ Julien Benda (Paris 1867- Fontenay-aux-Roses 1956) filósofo francês. Na literatura, arte e filosofia atravessou o misticismo, o intuicionismo e o romantismo. A sua defesa pelo intelecto puro o fez polemizar com o clero, artistas, cientistas e filósofos por julgar que eles traem a sua vocação pelas pesquisas desinteressadas, a sua religião da verdade pura participando de paixões sociais e políticas. Destaca-se entre suas produções a obra *La trahison des clercs* de 1927. AAVV. **Enciclopedia italiana**. III Apêndice, BENDA, Julien, VI, 1961, p.598. Disponível em: <<http://www.treccani.it/enciclopedia/julien-benda/>> Acesso em: 27 jul.2015.

⁸⁸Retirado do Caderno 14, parágrafo 18 (dezembro de 1932 a março de 1935) GRAMSCI, 2007.

⁸⁹ Trecho do Caderno 8, parágrafo 145 (setembro/outubro de 1930 a maio de 1932) GRAMSCI, 2007.

sociais e de produção. Uma vez entendido que o papel dos intelectuais era de “determinar e organizar a reforma moral e intelectual, isto é, adequar a cultura à função prática” (2007, p.1407-1408)⁹⁰, tornava-se imprescindível a formação e atuação de intelectuais que aliassem a dimensão internacional, não apartando do mundo e das suas defluências, as questões nacionais-populares.

Gramsci parece recuperar as proposições de Lenin presentes na obra “Que fazer?”⁹¹, ao relacionar espontaneísmo com consciência organizada. Dessa maneira, compreende que é preciso superar o espontâneo partindo do simples, do real, ou seja, partindo do senso comum para alcançar a consciência organizada, a filosofia, uma outra maneira de conceber as relações existentes e, principalmente, o modo como elas podem ser conduzidas.

No Caderno 7, parágrafo 16 (maio de 1930 a dezembro de 1931), intitulado “Guerra de posição e guerra manobrada ou frontal” Gramsci denota ainda sua posição sobre intelectual cosmopolita ao afirmar:

[...] seria possível dizer que Bronstein⁹², que aparece como um “ocidentalista” era, ao contrário, um cosmopolita, isto é, superficialmente nacional e superficialmente ocidentalista ou europeu. Em vez disso, Ilici era profundamente nacional e profundamente europeu (2007, p.866).

No parágrafo seguinte, aponta ser Croce “o último homem do Renascimento” e que expressaria “relações internacionais ou cosmopolitas mais que relações puramente nacionais” (GRAMSCI, 2007, p.867).

No Caderno 9, parágrafo 135 (janeiro/fevereiro de 1929 a novembro de 1932)⁹³, o autor evidencia sua posição sobre a tarefa dos intelectuais ao apresentar Dostoiévski como um intelectual nacional-popular, ao mesmo tempo em que revela uma crítica aos intelectuais italianos historicamente distantes dessa questão.

Em Dostoiévski existe o poderoso sentimento nacional-popular, isto é, a consciência de uma “missão dos intelectuais” para o povo que talvez seja “objetivamente” constituído de “humildes”, mas deve ser liberado dessa “humildade”, transformado, regenerado. No intelectual italiano, a expressão dos “humildes” indica uma relação de proteção paternalista, o sentimento “arrogante” de uma própria indiscutível superioridade, a relação como entre duas raças, uma julgada superior e outra inferior, a relação como entre adultos e crianças na antiga pedagogia e, pior ainda, uma relação da “sociedade protetora dos animais”, ou do exército da saúde anglo-saxônica para os canibais da Guiné (GRAMSCI, 2007, p.1197).

⁹⁰ Passagem do Caderno 11, parágrafo 16 (2º semestre de 1932) (GRAMSCI, 2007).

⁹¹ LENIN, V.I. **Que fazer: problemas candentes de nosso movimento**. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

⁹² Aqui Gramsci usa Bronstein para referir-se a Trotsky (Lev Davidovic Bronstein).

⁹³ Trata-se de um trecho de primeira escritura. O referido texto C encontra-se no Caderno 21, parágrafo 3 (2º semestre de 1934), sem alterações significativas (GRAMSCI, 2007, p.2112).

A ausência de intelectuais italianos ligados à massa refletia a falta de um caráter nacional-popular também na literatura e na arte, característica da própria Itália, o que representava uma “debilidade nacional e estatal”⁹⁴ (GRAMSCI, 2007, p.1692-1693).

Gramsci também aborda esse aspecto no Caderno 21, parágrafo 5 (2º semestre de 1934), ao ressaltar que a ausência dessa especificidade nacional-popular também na literatura é por que:

[...] falta uma identidade de concepção de mundo entre “escritores” e “povo”, ou seja, os sentimentos populares não são vividos como próprios pelos escritores, nem os escritores desempenham uma função “educadora nacional”, isto é, não se propuseram e nem se propõem o problema de elaborar os sentimentos populares após tê-los revivido e deles se apropriado (2007, p.2114).

A literatura na Itália “é separada do desenvolvimento real do povo italiano, é de casta, não sente o drama da história, isto é não é popular-nacional”⁹⁵ (GRAMSCI, 2007, p.720).

Desse modo, Gramsci diferencia “nacionalismo” de “nacional-popular”. A seguinte passagem do Caderno 6, parágrafo 135 (novembro de 1930 a janeiro de 1932), mostra essa distinção: “países onde existem nacionalismo, mas não uma situação ‘nacional-popular’, isto é, onde as grandes massas populares são consideradas como gado” (2007, p.799).

Um caráter “nacional-popular” implica a consideração real do povo enquanto integrante fundamental e constituidor da nação, da cultura, da língua, dos costumes e não como coadjuvantes de uma ordenação imposta.

Segundo Giorgio Baratta:

Se não afirma e conquista uma função nacional, se não pratica então uma política perspicaz de alianças movendo-se simultaneamente entre os dois pólos da “cisão” e da “unidade”, a classe operária – o povo trabalhador – não poderia nem mesmo pôr-se o objetivo da hegemonia e do poder (2000, p.53).

É nesse sentido que, no Caderno 13, parágrafo 1 (maio de 1932 a novembro de 1933), Gramsci aponta para:

Estes dois pontos fundamentais – formação de uma vontade coletiva nacional-popular, da qual o moderno Príncipe é ao mesmo tempo o organizador e a expressão ativa e operante, e reforma intelectual e moral – deveriam constituir a estrutura do trabalho (2007, p.1561).

Por isso, como afirma no Caderno 6, parágrafo 170 (novembro de 1930 a janeiro de 1932):

Um sistema de governo é expansivo quando facilita e promove o desenvolvimento a partir de baixo, quando eleva o nível da cultura nacional-popular e, portanto, torna

⁹⁴ Trecho do Caderno 14, parágrafo 35 (dezembro de 1932 a março de 1935) (GRAMSCI, 2007).

⁹⁵ Retirado do Caderno 6, parágrafo 44 (novembro de 1930 a janeiro de 1932) (GRAMSCI, 2007).

possível uma seleção de “excelências intelectuais” numa área mais ampla (GRAMSCI, 2007, p.821).

O nexo entre intelectuais e hegemonia configura-se na proposição de um indispensável plano estratégico que vincule a elevação cultural das massas e a constituição da vontade coletiva para a conquista da revolução.

Segundo Schlesener:

[...] a noção de cultura se entrelaça ao projeto revolucionário e permite redefinir conceitos como crítica, organização, história, liberdade, disciplina, base para a crítica tanto dos seus limites no contexto da democracia burguesa, onde seu significado assume um aspecto formal e instrumental, quanto no âmbito da política socialista, onde uma interpretação mecanicista e dogmática do marxismo também desvincula conteúdo e forma. Essas noções não foram construídas em abstrato por Gramsci, porém se produziram na análise de situações históricas concretas e na polêmica com dirigentes do Partido Socialista e toda a gama de tendências políticas que conviviam no interior do PSI, além da crítica às teorias liberais, idealistas, católica, defendidas por intelectuais e políticos da época (2002, p.194).

Dentro dessa realidade, Gramsci entendia o desenvolvimento de um número cada vez maior de intelectuais nacionais-populares como uma condição para o avanço desse plano de ação revolucionário.

No Caderno 23, parágrafo 7 (julho/agosto a setembro/novembro de 1934), Gramsci retrata que cada manifestação cultural tem uma língua determinada historicamente e explica:

Do ponto de vista da história da cultura e, portanto, também da “criação” cultural (que não deve ser confundida com a criação artística, mas deve ser aproximada, ao contrário, das atividades políticas, e, de fato, neste sentido, pode-se falar de uma “política cultural”), existe, entre a arte literária e as demais formas de expressão artística (figurativas, musicais, orquestrais, etc.), uma diferença que seria necessário definir e precisar de modo teoricamente justificado e compreensível. A expressão “verbal” tem um caráter estritamente nacional-popular-cultural: uma poesia de Goethe, no original, só pode ser compreendida e revivida completamente por um alemão (ou por quem se “alemanizou”). Dante só pode ser compreendido e revivido por um italiano culto, etc. Uma estátua do Michelângelo, uma peça musical de Verdi, um balé russo, um quadro de Rafael, etc., ao contrário, podem ser compreendidos quase imediatamente por qualquer cidadão do mundo, mesmo de espírito não cosmopolita, mesmo se não ultrapassou o círculo estreito de uma província de seu país. Contudo, a coisa não é tão simples como poderia parecer à primeira vista. A emoção artística experimentada por um japonês ou um lapão diante de uma estátua do Michelângelo ou ao escutar uma melodia de Verdi é, certamente, uma emoção artística (o mesmo japonês ou lapão permaneceria insensível e surdo se escutasse a declamação de uma poesia de Dante, de Goethe, de Shelley ou admiraria a arte do declamador como tal); todavia, a emoção artística do japonês ou do lapão não terá a mesma intensidade e calor que a emoção de um italiano médio e, menos ainda, de um italiano culto. Isto significa que, ao lado, ou melhor, abaixo da expressão de caráter cosmopolita da linguagem musical, pictórica, etc. existe uma profunda substância cultural, mais restrita, mais “nacional-popular”. E isso não basta: os graus desta linguagem são diversos; existe um grau nacional-popular (e, frequentemente, antes deste, um grau provincial-dialetal-folclorístico), depois o grau de uma determinada “civilização”, que pode ser empiricamente fixada pela tradição religiosa (por exemplo, cristã, mas diferenciada em católica, protestante, ortodoxa, etc.), bem como, no mundo moderno, de uma determinada “corrente cultural-política”. Durante a guerra, por exemplo, um orador inglês, francês, russo, podia

falar a um público italiano, em sua língua incompreendida, das devastações provocadas pelos alemães na Bélgica; se o público simpatizava com o orador, o público o escutava atentamente e o “seguia”, pode-se dizer que o “compreendia”. É verdade que, na oratória, a “palavra” não é o único elemento: existe o gesto, o tom da voz, etc., isto é, um elemento musical que comunica o *leitmotiv* do sentimento predominante, da paixão principal, e um elemento orquestral: o gesto, em sentido amplo, que escande e articula a onda sentimental e passional. Para estabelecer uma política cultural, estas observações são indispensáveis; para uma política de cultura de massas populares, são fundamentais. Eis a razão atual para o “sucesso” internacional do cinema e, antes, do melodrama e da música em geral (GRAMSCI, 2007, p.2194-2195).

Gramsci afirma, nesse excerto que, muitas vezes, independentemente da técnica, da estrutura, ou mesmo da linguagem, seja musical, plástica, pictórica, etc., existe uma dimensão nacional-popular e até “um grau provinciano-diaeto-folclorístico” de identificação e reconhecimento entre um sujeito e uma manifestação cultural de sua nacionalidade, para muito além de uma mera identificação linguística. E esse é um dado não apenas curioso, mas relevante para a definição dos rumos da ação política.

Os intelectuais nacionais-populares ligados ao povo teriam condições de passar “do saber ao compreender, ao sentir e vice-versa, do sentir ao compreender, ao saber” (GRAMSCI, 2007, p.1505)⁹⁶. E, assim, com a luta política e o trabalho educativo e cultural, rompendo o silêncio do solitário saber intelectual e a dor do sentir cotidiano, construindo novas relações sob um novo senso comum, erguer uma nova hegemonia.

Evidencia-se assim o imbricamento indispensável do intelectual à política na concepção gramsciana. E, conseqüentemente, a importância educativa e cultural na condução estratégica de luta política.

De acordo com 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).

Gramsci discordava da visão maximalista de que existiria o “grande dia” da revolução. Segundo Coutinho:

[...] os maximalistas limitavam-se a esperar passivamente a Hora-H, o “grande-dia”, que chegariam trazidos “naturalmente” pela evolução do capitalismo; enquanto isso, tratava-se de evitar qualquer compromisso com a ordem vigente, empenhando todas

⁹⁶ Trecho do Caderno 11, parágrafo 67 (2º semestre de 1932) (GRAMSCI, 2007, p.1505).

as forças numa ação de propaganda radical e intransigente; o resultado dessa posição era uma mistura de radicalismo verbal e de impotência prática (2007, p.14).

Na acepção gramsciana, era preciso construir o amanhã nas decisões tomadas e nas ações cotidianas, dia após dia. A história continuaria a ser escrita no presente e delinear a amanhã. Não concordava com a ideia de se esperar que as condições econômicas estivessem prontas para a mudança, pois acreditava que a mudança estrutural seria consequência de uma modificação na maneira de conceber o mundo. Portanto, não há o que esperar, é preciso construir hoje.

3.5 Partido como agente teórico-prático da hegemonia

Para Gramsci, não apenas o intelectual enquanto indivíduo tem o seu peso no processo de construção da hegemonia, mas também o intelectual enquanto organismo, o intelectual coletivo, ou seja, o partido. Sobre a importância do partido, Gramsci afirma no Caderno 13, parágrafo 1 (maio de 1932 a novembro de 1933):

O moderno príncipe, o mito-príncipe não pode ser uma pessoa real, um indivíduo concreto, só pode ser um organismo; um elemento complexo da sociedade no qual já tenha tido início a concretização de uma vontade coletiva reconhecida e afirmada parcialmente na ação. Esse organismo já está dado pelo desenvolvimento histórico e é o partido político, a primeira célula na qual se sintetizam germes da vontade coletiva que tendem a tornar-se universais e totais (GRAMSCI, 2007, p.1558) ⁹⁷.

O interesse de Gramsci por Maquiavel não é manifestado primeiramente por essa alegoria ao “Príncipe”. Já no primeiro Caderno encontra-se um trecho sobre ele⁹⁸, assim como em inúmeras outras passagens dos Cadernos, somando 435 menções diretas ao seu nome, num total de 511 referências.

No Caderno 8, parágrafo 86 (setembro/outubro de 1930 a maio de 1932), Gramsci utiliza a metáfora do Centauro maquiavélico para tratar dessa relação entre a ação política e o Estado, ao reportar-se à hegemonia: “[...] da dupla natureza do Centauro maquiavélico, da força e do consenso, do domínio e da hegemonia, da violência e da civilidade [...]” (2007,

⁹⁷ Essa passagem refere-se a um texto C. Aparece, inicialmente, como texto A, no Caderno 8, parágrafo 21 (setembro/outubro de 1930 a maio de 1932), com algumas alterações: “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 reassem as vontades coletivas parciais que tendem a tornar-se universais e totais” (GRAMSCI, 2007, p.951).

⁹⁸ Caderno 1, parágrafo 10 (GRAMSCI, 2007, p.8-9).

p.991). Passagem retomada no Caderno 13, parágrafo 14 (maio de 1932 a novembro de 1933), com os seguintes acréscimos e alterações: “[...] a dupla natureza do Centauro maquiavélico, ferina e humana, da força e do consenso, da autoridade e da hegemonia, da violência e da civilidade, do momento individual e daquele universal [...]” (GRAMSCI, 2007, p.1576).

Entretanto, não cabe a esse trabalho uma análise sobre a influência de Maquiavel na obra de Gramsci. É seu propósito apenas enfatizar, como ressalta Donzelli (1981), que o interesse de Gramsci pela obra daquele intelectual aumenta ao longo do seu processo de estudo e da análise da complexidade da crise histórica do mundo em que vivia. A visão gramsciana de partido evidencia esse processo de reflexão, principalmente com as decorrências em curso da revolução soviética. O trecho do Caderno 5, parágrafo 127, (setembro/outubro 1930 a início de 1932), revela:

Na realidade de qualquer Estado, o “chefe de Estado”, ou seja, o elemento equilibrador dos diversos interesses em luta contra o interesse predominante, mas não exclusivista em sentido absoluto, é precisamente o “partido político”; ele, porém, ao contrário do que se verifica no direito constitucional tradicional, não reina nem governa juridicamente: tem “o poder de fato”, exerce a função hegemônica e, portanto, equilibradora de interesses diversos, na “sociedade civil”, mas de tal modo esta se entrelaça de fato com a sociedade política que todos os cidadãos sentem que ele reina e governa. Sobre esta realidade, que está em constante movimento, não se pode criar um direito constitucional do tipo tradicional, mas apenas um sistema de princípios que afirmam como finalidade do Estado seu próprio fim, seu próprio desaparecimento, isto é, a reabsorção da sociedade política na sociedade civil (GRAMSCI, 2007, p.662).

O partido assume um caráter absolutamente preponderante no arranjo de novas redes de relações sociais para que, com os devidos sustentáculos ideológicos fortalecidos, possam modelar uma outra hegemonia sob um novo bloco histórico.

De acordo com Saviani “à semelhança do que ocorreu com o conceito de Estado, Gramsci entende o partido em sentido ampliado, distinguindo entre ‘partidos políticos’ e ‘partidos ideológicos’” (2014, p.153).

Gramsci indaga-se sobre a “forma-partido” já durante a sua militância política, ao refletir sobre a necessidade de uma direção coletiva, e questiona, também, os métodos do partido russo, pois acredita que “o partido deixa de ser aquilo que sempre descreveu Sorel, uma máquina política que se sobrepõe aos produtores, apenas na medida em que ele opera como um organismo coletivo” (PAGGI, 1984, p.310).

Portanto, não se tratava de qualquer partido, não seria qualquer organismo que exerceria um papel tão fundamental no combate de concepções de mundo dominantes. O partido deveria ser a encarnação do espírito de cisão. Afinal, como explicita no parágrafo 136, Caderno 6 (novembro de 1930 a janeiro de 1932):

1) quando um determinado partido é portador de uma nova cultura e se verifica uma fase progressista; 2) quando um determinado partido quer impedir que uma outra força, portadora de uma nova cultura, torne-se “totalitária”; verifica-se então uma fase objetivamente regressiva e reacionária, mesmo que a reação não se confesse como tal (como sempre acontece) e procure aparecer como portadora de uma nova cultura (GRAMSCI, 2007, p.800).

O partido deveria ser o lócus da formação de intelectuais orgânicos associados à classe trabalhadora, deveria ter consciência do seu papel e uma atuação verdadeiramente revolucionária, sem clientelismos e sem estar ligado a interesses imediatos. E para adquirir uma função de fato hegemônica e democrática na sociedade, era imprescindível exercer antes internamente, como destaca Gramsci no parágrafo 90 do Caderno 7 (maio de 1930 a dezembro de 1931):

A função hegemônica ou de direção política dos partidos pode ser avaliada pelo desenvolvimento da vida interna dos próprios partidos. Se o Estado representa a força coercitiva e punitiva de regulamentação jurídica de um país, os partidos, representando a adesão espontânea de uma elite a tal regulamentação, considerada um tipo de convivência coletiva para qual toda a massa deve ser educada, devem mostrar em sua vida particular interna terem assimilado, como princípios de conduta moral, aquelas regras que no Estado são obrigações legais. Nos partidos, a necessidade já se tornou liberdade, e daí nasce o enorme valor político (isto é, de direção política) da disciplina interna de um partido e, portanto, o valor de critério que tem tal disciplina para avaliar a força de expansão dos diferentes partidos. Deste ponto de vista, os partidos podem ser considerados como escolas da vida estatal. Elementos de vida dos partidos: caráter (resistência aos impulsos das culturas ultrapassadas), honra (vontade destemida ao sustentar o novo tipo de cultura e de vida), dignidade (consciência de operar por um propósito superior), etc. (2007, p.919-920).

Gramsci opõe-se à visão do partido como síntese de interesses representados por determinados sujeitos capacitados. Tal concepção, manifesta na esquerda da época, baseava-se na ideia de que apenas os intelectuais como homens políticos poderiam ser realmente revolucionários, enquanto os trabalhadores eram encarados como menos capazes. Discorda, nessa direção, com a distinção entre os sujeitos na formação do partido, porque acredita que isso causaria uma ruptura entre o partido e a classe operária, o que comprometeria o seu próprio papel e desconsideraria a sua função formativa no processo educativo das massas. A seu ver, “apenas uma forte elevação cultural dos militantes poderia deter os fenômenos de autoritarismo presentes na vida do partido” (PAGGI, 1984, p.315).

Gramsci atribui caráter histórico e político ao processo de constituição do partido. Em resposta à posição de Bordiga, formulará posteriormente, no cárcere, no Caderno 12, parágrafo 1 (abril a maio de 1932), as seguintes considerações:

Que todos os membros de um partido político devam ser considerados como intelectuais é uma afirmação que pode prestar-se à ironia e à caricatura; contudo, se refletirmos bem, nada é mais exato. Será preciso fazer uma distinção de graus; um

partido poderá ter uma maior ou menor composição do grau mais alto ou do grau mais baixo, mas não é isto que importa: importa a função, que é diretiva e organizativa, isto é, educativa, isto é, intelectual (GRAMSCI, 2007, p. 1523).

Gramsci, mais uma vez, inova ao realizar uma reinterpretação da teoria do partido, através do “anti-intelectualismo” de inspiração soreliana (PAGGI, 1984), ao atribuir aos trabalhadores a capacidade da autonomia, ao elevar a importância do papel dos intelectuais, alargando o conceito ao referi-lo a todos os sujeitos, em vez de apenas ressaltar a patente de saberes de alto grau, e ampliando a relevância da função educativa e organizativa.

Na acepção gramsciana, a luta hegemônica é também cultural e indissociavelmente política, eis a razão da urgente necessidade de se levar a sério um projeto de elevação cultural das massas. Como aponta Gramsci em “Leninismo”, artigo publicado no *L'Unità*, em 10 de setembro de 1925: “Para serem socialistas devem ter uma própria concepção de mundo, e ela não se pode formar sem conhecer as ciências” (1974, p.334).

O cenário político da época era dominado por burgueses e latifundiários e a ação dos intelectuais e dos partidos tinha peso decisivo na formação de consciência e na consolidação de uma concepção de mundo. A atividade política concreta para o progresso histórico “requer uma orgânica unidade entre teoria e prática, entre camadas intelectuais e massa, entre governantes e governados”⁹⁹ (GRAMSCI, 2007, p.1140).

Gramsci, já no artigo *La scuola di Partito*, publicado no *L'Ordine Nuovo* de 1 abril de 1925, destacava que o partido:

É a vanguarda do proletariado, que forma e instrui seus quadros, que acrescenta uma arma - a sua consciência teórica e a doutrina revolucionária, - àqueles com os quais ela se prepara para enfrentar seus inimigos ou suas batalhas. Sem essa arma o partido não existe, e sem partido nenhuma vitória é possível (1964, p.742).

Segundo Giuseppe Cospito, o partido se configura no aparato prático “do qual os subalternos em luta se servem até a definitiva afirmação da dimensão internacional sobre aquela nacional” com o emprego oportuno de “instrumentos, seja do consenso, seja do domínio [...] para conservar a unidade e a disciplina ao próprio interior” (2011, p.126).

O partido não é um simples agente formador de opinião; tem a missão de empreender um corpo teórico-prático que designe um modo de pensar, ser e agir, “fabricar o fabricante” (GRAMSCI, 2007, p. 2018)¹⁰⁰. Para isso, adquire a tarefa fundamental de ocupar uma posição na vida das pessoas que antes era preenchida pela religião, que “deve mobilizar as vontades” individuais e coletivas, “organizá-las, dar-lhes homogeneidade e sentido” (DIAS, 1996, p.11).

⁹⁹ Extraído do Caderno 9, parágrafo 68 (janeiro/fevereiro de 1929 a 1932) (GRAMSCI, 2007, p.1140).

¹⁰⁰ Retirado do Caderno 19, parágrafo 24 (julho/agosto de 1934 a fevereiro de 1935) (GRAMSCI, 2007).

Afinal, “somente em um terreno organizado podem ser determinadas as condições do sucesso político” (PAGGI, 1984, p.336).

Entretanto, convém ressaltar que, embora o partido detenha uma atribuição pedagógica, é uma forma organizativa construída historicamente pelos homens e para os homens no anseio de responder às suas lutas concretas. Não apenas deve fornecer caminhos e respostas como deve estar pronto a colhê-los da sociedade. O partido não só “ensina”, mas também “aprende”. Não é somente “professor”, mas constitui-se ele próprio em “aluno”, na medida em que, concatenado às circunstâncias e à luta das classes subalternas, deve ressignificar suas estratégias, seu locus de atuação, redimensionando seu peso em cada forma de luta.

Conforme destaca Guido Liguori:

Acredito que seja possível resumir da seguinte forma as argumentações gramscianas: a) um forte movimento social é uma condição necessária, mas não suficiente para a abertura de um processo revolucionário consciente; b) uma direção política que se pretende revolucionária não é nada se não é motivada pelo movimento de classe e o faz crescer; c) não pode e não deve haver oposição entre partido e as massas, porque não pode e não deve existir distinção qualitativa, mas apenas quantitativa (2011a, p.64).

É nessa perspectiva que Gramsci, entre os anos de 1922 a 1924, opor-se-á a Bordiga e sua concepção de partido, definido “como *órgão* da classe”, em vez de um “partido que seja *parte* da classe” (LIGUORI, 2011a, p. 64), debate que resultará nas Teses e no Congresso de Lyon em 1926.

De acordo com Liguori, para Gramsci:

O partido não pode ser externo à classe. Deve partir do existente estágio de consciência das massas, para elevá-lo. Não pode ser um *órgão* em posse de um ilusório saber teórico-político, uma vanguarda ilusória “acima”, de fato separada dos movimentos, da classe, do povo dotado apenas de “senso comum” (2011a, p.65).

No já referenciado artigo *La scuola di Partito*, publicado em 1 abril de 1925 no *L'Ordine Nuovo*, considera que o partido “[...] deve se propor a preencher o vazio que existe entre aquilo que deveria ser e aquilo que é” (GRAMSCI, 1964, p.742). E, desse modo, atesta o seu duplo papel enquanto uma “organização de luta” em que

[...] se estuda para aumentar, para afinar as capacidades de luta dos indivíduos e de toda a organização, para compreender melhor quais são as posições do inimigo e as nossas, para poder melhor adequar a ele a nossa ação de cada dia. Estudo e cultura são para nós a consciência teórica dos nossos fins imediatos e supremos e o modo como podemos conseguir traduzi-los em ato (GRAMSCI, 1964, p.741-742).

O partido, como “pensador coletivo”, deve orientar a prática política cotidiana. As situações concretas e as suas contradições postas no terreno de disputas da sociedade civil não

são monolíticas e exigem que o “educador seja também educado”¹⁰¹. Organizador das massas em prol da construção hegemônica, o partido deve estar sempre pronto a questionar suas práticas e a se reinventar, aprendendo com os movimentos sociais, com as dores das massas, para que continue representando e expressando a vontade coletiva.

A disputa do projeto revolucionário não está restrita ao campo da batalha da argumentação, das opiniões, da eloquência, do mero debate em si. O conflito não se situa no âmbito abstrato, mas na vida prática. Entretanto, a teoria está indissoluvelmente associada à prática, pois todas as ideias e concepções de mundo só apresentam real validade quando se refletem em práticas sociais. Portanto, se era imprescindível para se chegar à hegemonia a construção de uma nova concepção de mundo, um novo senso comum, era inerentemente irrenunciável que novas práticas sociais transformadoras fossem edificadas a partir dessa nova *Weltanschauung*¹⁰².

De acordo com Edmundo Fernandes Dias:

A crítica real de uma concepção de mundo requer o embate hegemônico [...] requer que a concepção criticada não tenha condições de racionalizar as práticas sociais. Ideias não se negam como ideias; ou se inviabilizam como práticas ou permanecem no imaginário e nas práticas sociais. A capacidade que a nova visão de mundo tenha de subtrair os intelectuais às antigas ideologias dominantes é absolutamente decisiva para a liquidação de uma dada visão de mundo. É, precisamente, nesse sentido que Gramsci afirma a necessidade de que o partido, e a concepção de mundo a ele subjacente, ocupem nas consciências o posto anteriormente ocupado pela religião (1996, p.20).

Frosini (2014) ressalta que a hegemonia apresenta um caráter de fanatismo ligado tanto à posição que a nação ocupa internacionalmente quanto à religião. O patriotismo e o nacionalismo são elementos ético-políticos que se arrolam como aspectos de uma religião popular.

De acordo com Gramsci, existe um vínculo entre religião e hegemonia que é decisivo, não só para a efetuação desse processo, mas para o caráter que assumirá, seja reacionário ou emancipador.

No Caderno 6, no parágrafo 81, intitulado “Hegemonia (sociedade civil) e divisões de poderes” (novembro de 1930 a janeiro de 1932), Gramsci retrata a divisão de poderes e a relação entre sociedade civil e política exemplificando, com a posição histórica da Igreja e as correspondências que se estabelecem, a possibilidade dela mesma tornar-se Estado, com o

¹⁰¹ Expressão em referência a afirmação de Marx “o próprio educador deve ser educado” das “Teses sobre Feuerbach” publicadas como anexo na obra **A ideologia alemã**. Tradução: Luis Claudio de Castro e Costa. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p.100.

¹⁰² Utilizando o termo usado por Gramsci no Caderno 7 na designação de concepção de mundo, cosmovisão.

grupo que está no domínio agregando-se à Igreja para conseguir o consenso da sociedade civil ligada a ela.

Ainda no Caderno 6, parágrafo 87, chamado *Armi e religione*, Gramsci referencia a afirmação de Guicciardini de que um Estado é composto por armas e religião. E destaca:

A fórmula de Guicciardini pode ser traduzida em várias outras fórmulas menos drásticas: força e consenso, coerção e persuasão, Estado e Igreja, sociedade política e sociedade civil, política e moral (história ético-política de Croce), direito e liberdade, ordem e disciplina, ou, com um juízo implícito de tom libertário, violência e fraude. Em todo caso, na concepção política do Renascimento, a religião era o consenso e a Igreja era a Sociedade civil, o aparelho de hegemonia do grupo dirigente, que não tinha um aparelho próprio, isto é, não tinha uma organização cultural e intelectual própria, mas sentia como tal a organização eclesiástica universal. Não se está fora da Idade Média a não ser pelo fato de que se concebe e analisa abertamente a religião como “*instrumentum regni*”. Deve-se estudar, a partir deste ponto de vista, a iniciativa jacobina de instituir o culto do “Ser supremo”, que surge, portanto, como uma tentativa de criar identidade entre Estado e sociedade civil, de unificar ditatorialmente os elementos constitutivos do Estado em sentido orgânico e mais amplo (Estado propriamente dito e sociedade civil), em uma desesperada tentativa de dominar toda a vida popular e nacional, mas que surge também como a primeira raiz do moderno Estado laico, independente da Igreja, que procura e encontra em si mesmo, em sua vida complexa, todos os elementos de sua personalidade histórica (2007, p.762-763).

Por um período significativo da história da humanidade, a Igreja foi o elemento primordial na organização cultural e intelectual, se não resolutive e praticamente determinadora da concepção de mundo consensual. As circunstâncias históricas alteraram as relações de poder no âmbito do Estado, mas “os elementos” da “personalidade histórica” da igreja estavam contidos no significado geral da religião para o homem e continuariam a estabelecer uma posição fundamental na construção de um processo hegemônico.

Segundo Frosini:

Quando Gramsci fala de religião entende, exatamente como fazia Maquiavel, não propriamente o conteúdo da revelação da fé em questão, isto é, a sua verdade transcendente, mas o conteúdo de potência política, ou seja, a sua verdade real. Se deslocada para este plano, a questão da religião torna-se a questão de cada concepção do mundo que, enquanto “crença”, é capaz de motivar à ação massas humanas relevantes (FROSINI, 2010, p.40).

Religião é aqui entendida no sentido mais amplo, de conteúdos e concepções que guiam como referências míticas as práticas sociais dos sujeitos, e, portanto, não necessariamente revestido de uma roupagem eclesiástica, podendo ser laica. Segundo Frosini, “a religião é o resultado eficaz, do ponto de vista de grandes massas humanas, de um sistema hegemônico” (2010, p.40).

Em um artigo intitulado *Stregoneria*, publicado em 4 de março de 1916 no *Avanti!*, Gramsci apontava que:

A religião é uma necessidade do espírito. Os homens sentem-se muitas vezes tão perdidos na vastidão do mundo, sentem-se frequentemente tão deslocados por forças que não conhecem, o complexo das energias históricas tão refinadas e sutis escapam de tal modo ao senso comum, que nos momentos supremos apenas quem substituiu a religião por alguma outra força moral consegue escapar da decadência (1964, p.195).

Durante o fascismo, a Igreja católica foi determinante na propagação de um discurso hegemônico. A hegemonia fascista estabeleceu um tipo de vinculação entre aspectos de crença nos dogmas católicos e o fanatismo político, com a exacerbação do patriotismo e nacionalismo, com o mesmo objetivo da prevalência do regime.

A postulação de um novo arranjo social, de uma nova hegemonia, torna fundamental que a filosofia da práxis assuma uma posição de religião no sentido de balizar os fundamentos teóricos e a prática cotidiana e política dos diferentes grupos sociais, traduzindo uma nova forma de relacionamento com todos os campos da esfera social.

Gramsci, no Caderno 8, parágrafo 2 (setembro/outubro de 1930 a maio de 1932), enfatiza:

Uma classe que se ponha a si mesma como passível de assimilar toda a sociedade e, ao mesmo tempo, seja realmente capaz de exprimir este processo, leva à perfeição esta concepção do Estado e do direito, a ponto de conceber o fim do Estado e do direito, tornados inúteis por terem esgotado sua missão e sido absorvidos pela sociedade civil (2007, p.937).

Afinal, como destaca no Caderno 13, parágrafo 18 (maio de 1932 a novembro de 1933):

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (GRAMSCI, 2007, p.1591).

A hegemonia, portanto, implicará que as ações do grupo dirigente abarquem e expressem os interesses dos grupos que serão por ele representados, de tal modo que traduzam o novo projeto social almejado.

No Caderno 10, parágrafo 44 (abril de 1932 a junho de 1935), irá complementar:

[...] Todo ato histórico não pode deixar de ser realizado pelo “homem coletivo”, isto é, pressupõe a conquista de uma unidade “cultural-social” pela qual uma multiplicidade de vontades desagregadas, com fins heterogêneos, solda-se conjuntamente na busca de um mesmo fim, com base numa (idêntica) e comum concepção de mundo (geral e particular, transitoriamente operante – por meio da emoção – ou permanente, de modo que a base intelectual esteja tão enraizada,

assimilada e vivida que possa se transformar em paixão) (GRAMSCI, 2007, p. 1331).

A classe trabalhadora deve colocar “o fim do Estado e de si mesmo como o fim a se atingir”, só através da reforma intelectual e moral unida à luta política, pela intermediação do partido, “pode criar um Estado ético, tendente a eliminar as divisões internas dos dominados, etc. e a criar um organismo social unitário técnico-moral” ¹⁰³ (GRAMSCI, 2007, p.1050).

3.6 Hegemonia-educação e teoria-prática: a necessária tradutibilidade

Neste momento do texto, a partir das reflexões realizadas sobre a teoria da hegemonia em Gramsci e de seu percurso teórico nos Cadernos, o alargamento da concepção de Estado, o aprofundamento da leitura do jogo político e da interpretação histórica, é possível tecer algumas considerações sobre a relação entre hegemonia e educação, na unidade teoria e prática, no bojo da luta revolucionária.

A hegemonia é uma relação social essencialmente educativa, expressão teórica e prática do processo de conquista e manutenção da direção política, intelectual, moral, cultural e, por isso tudo, ao mesmo tempo econômica, mediante a obtenção da legitimidade da vontade coletiva, materializada no consenso.

Como enfatiza Gramsci no Caderno 10, parágrafo 44 (abril de 1932 a junho de 1935):

Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (GRAMSCI, 2007, p.1331).

A correspondência entre as chaves “hegemonia e educação” e “teoria e prática” é metodológica e processual na estratégia e comando de todo jogo político.

O agir político, a configuração de uma nova hegemonia, requer estratégia e ela passa pela via formativa, afinal, não se edifica um programa de ação política, não se difunde uma concepção de mundo e se constrói a vontade coletiva sem formação. É fundamental o erigir da consciência. Ao tomar “consciência de si”, a classe postula mudanças e atua enquanto sujeito da história. É a teoria entranhada à prática no processo político revolucionário.

---

¹⁰³ Retirado do Caderno 8, parágrafo 179 (setembro/outubro de 1930 a maio de 1932) (GRAMSCI, 2007).

A noção de Estado ampliado, a percepção da sociedade civil como um espaço *sui generis* de confronto de ideologias, de concepções de mundo em disputa pela realização de um projeto hegemônico situa a grandiosa tarefa posta à educação na promoção de uma reforma intelectual e moral emancipatória. O plano revolucionário gramsciano de transformação da ordem social e conquista da hegemonia pelas classes subalternas tem por condição a necessária batalha educativa e cultural a ser travada em todas as frentes sociais, ressaltando-se o irrenunciável papel da escola e das organizações de cultura na construção de novos sujeitos sociais e políticos.

O historicismo gramsciano e o amadurecimento de suas formulações levaram-no a desenvolver um outro conceito, o da tradutibilidade. A constatação da impossibilidade de se replicar qualquer experiência vivenciada em um determinado tempo, espaço e cultura, mas também para não incidir no evidente erro de desconsideração dessa bagagem histórica, levaram-no a constatar a necessidade da “tradução” de linguagens, estratégias e experiências vividas no estudo da realidade concreta, visando à construção de um novo repertório capaz de responder às problemáticas daquela sociedade em particular, naquele tempo sob aquelas circunstâncias.

A tradutibilidade das linguagens é a detecção crítica da universalidade presente em cada linguagem-filosofia particular: ela é um limite à total recondução historicista das filosofias e ideologias das quais são expressão, mas não entra com ela em contradição, uma vez que coloca esta universalidade na relação entre diversos contextos particulares. Para a filosofia da práxis a tradutibilidade é essencial [...] (FRANCIONI; FROSINI, 2009a, p.19).

Essa visão de tradutibilidade está absolutamente conectada à concepção da integração entre teoria e prática. No Caderno 3, parágrafo 48, (abril/ maio a outubro de 1930), Gramsci menciona a importância de “‘traduzir’ em linguagem teórica os elementos da vida histórica” (2007, p.332). Toda teoria desenrola-se em um tipo de prática, assim como toda prática é a materialização ativa de uma determinada concepção, de uma teoria. E, do mesmo modo, “a passagem da teoria à ação requer alguma forma de tradução” (BOOTHMAN, 2009, p.858).

O fato de teoria e prática serem indissociáveis, não implica que não sejam linguagens específicas. O âmbito intelectual, cultural e ideológico, ou seja, teórico, apresenta também uma dimensão prática, assim como a prática política dispõe de uma dimensão teórica, mas nem por isso perdem a sua propriedade mais característica. Por isso, conforme aponta Frosini (2014), Gramsci não vê teoria e prática como “distintos”, tal como Croce, nem como idênticos, como prega o atualismo de Gentile, mas compreende que, estando uma incluída na outra, só é possível entendê-las quando uma se traduz na outra.

Embora no período de juventude Gramsci fosse um grande admirador de Croce, com o tempo vai distanciando-se dele por posicionamentos políticos, mas também deixa de vê-lo como uma referência teórica para história e consciência. Assim, no cárcere, não dedica um estudo à filosofia de Benedetto Croce por admiração à sua figura, mas por estar preocupado em estabelecer uma alternativa à revisão marxista crociana. Gramsci empenhava-se em traçar caminhos para a superação da subalternidade e, nesse sentido, a leitura de Croce – com o modo como estabelecia as relações fadadas ao liberalismo e à ausência efetiva de peso cultural – não era uma contribuição, pois se conjugava com o aprofundamento da subalternidade.

O desenvolvimento gramsciano da unidade entre teoria e prática traduz as reflexões críticas feitas às correntes revisionistas marxistas. Entre elas, além da posição de Croce, que cindia a filosofia da história e, conseqüentemente, da política, cabe ressaltar a posição do teórico socialdemocrático belga Henri De Man – apresentada por Gramsci no Caderno 4, parágrafo 30, através da resenha de Paolo Milano da obra *Il Libro del De Man* e retomada, em segunda escritura, no Caderno 11, parágrafo 66¹⁰⁴ – que afirma o caráter mecanicista e racionalista da filosofia da práxis, considerando-a incapaz de explicar os fenômenos e as ações humanas, tendo sido ultrapassada “pelas mais recentes investigações, que atribuíram à concatenação racional apenas um lugar, que não é o mais importante, na série dos motivos dos atos humanos”(GRAMSCI, 2007, p.1503).

Gramsci contesta, no mesmo parágrafo do Caderno 11 (2º semestre de 1932), a posição de De Man de que sua pretensa obra sobre os “valores psicológicos e éticos” do movimento operário demonstraria a superação da filosofia da práxis:

Isso seria como afirmar que o fato de deixar claro que a grande maioria dos homens ainda se encontra na fase ptolomaica signifique refutar as doutrinas de Copérnico, ou que o folclore deva substituir a ciência. A filosofia da práxis sustenta que os homens adquirem consciência de sua posição social no terreno das ideologias; ela exclui o povo, por acaso, deste modo de tomar consciência de si? [...] Que a filosofia da práxis deva estudar objetivamente o que os homens pensam de si mesmos e dos outros é indubitável; mas isto implica aceitar passivamente como eterno este modo de pensar? Não seria isto uma manifestação do pior dos mecanicismos e fatalismos? A tarefa de toda iniciativa histórica é modificar as fases culturais precedentes, tornar a cultura homogênea, em um nível superior ao anterior, etc. Na realidade, a filosofia da práxis trabalhou sempre naquele terreno que De Man acredita ter descoberto, mas trabalhou buscando inová-lo, não conservá-lo passivamente (2007, p.1501).

¹⁰⁴ A primeira escritura do Caderno 4, parágrafo 30 (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932) localiza-se nas páginas 446 e 447. Já a segunda escritura encontra-se no Caderno 11, parágrafo 66 (2º semestre de 1932), especificamente na nota III, entre as páginas 1502 e 1504, em um longo parágrafo em que Gramsci também trata de Sorel e Proudhon (GRAMSCI, 2007).

Ainda no Caderno 11, parágrafo 25 *Riduzione della filosofia della praxis a una sociologia* Gramsci destaca que De Man “[...] não fez nenhuma descoberta nova, nem tampouco encontrou um princípio original que pudesse superar a filosofia da práxis ou demonstrar que ela é cientificamente errada ou estéril” (2007, p.1430).

É nesse sentido que Gramsci aprimora histórica, política e filosoficamente a percepção da unidade entre teoria e prática, tal como expressa no Caderno 11, parágrafo 12 (2º semestre de 1932)¹⁰⁵:

[...] também a unidade de teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de “distinção”, de “separação”, de interdependência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. É por isso que deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos (2007, p.1385-1386).

A percepção da inerência entre teoria e prática por si só não facilita o processo de constituição de uma nova prática política. A chave da questão é como as formas ideológicas se inserem e se expressam traduzindo-se em ações. A tradutibilidade das linguagens teóricas (arcabouço ideológico) e práticas (ações políticas diretas) é condição *sine qua non* no processo de construção revolucionária.

Gramsci registra, no Caderno 7, parágrafo 2 (maio 1930 a dezembro de 1931), uma fala de Lenin em que o militante revolucionário realça essa questão: “Em 1921: questões de organização. Vilici disse¹⁰⁶ e escreveu: “não soubemos ‘traduzir’ nas línguas ‘europeias’ a nossa língua” (2007, p.854)¹⁰⁷.

A tradução das experiências progressistas internacionais seria de grande importância para o caminhar da questão nacional-popular, por exemplo. Beneficiar-se do acúmulo adquirido com as lutas construídas historicamente pelos homens daria forças a uma nova batalha. No entanto, não bastava transportar elementos internacionais para a análise e compreensão da vida nacional; era primordial saber traduzi-los.

¹⁰⁵ Refere-se a uma segunda escritura que reelaborou com ampliações o correspondente texto A, localizado no Caderno 8, parágrafo 169 (setembro/outubro 1930 a maio de 1932): “Também a unidade 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 refletindo observei que o desenvolvimento do conceito-fato de hegemonia representou um grande progresso ‘filosófico’, bem como político-prático” (GRAMSCI, 2007, p.1041-1042).

¹⁰⁶ Fala apresentada no IV Congresso da Internacional Comunista (LIGUORI; VOZA, 2009).

¹⁰⁷ Trata-se de uma nota A. Essa mesma passagem é reescrita no Caderno 11, parágrafo 46 (2º semestre de 1932), sem alterações significativas (GRAMSCI, 2007).

Segundo Frosini:

As “relações de força” devem ser entendidas *em todos os níveis* – ao modo da *Miséria da filosofia* – “ativamente”, como relações práticas. A tradução [...] é, portanto, uma operação muito delicada, realizável corretamente apenas por um corpo histórico-político que tenha compreendido não apenas teoricamente, mas assimilado praticamente (coletivamente) a unidade de teoria e prática (2010, p.210).

Em uma correspondência para Giulia, em 5 de setembro de 1932, Gramsci define o que seria uma boa tradução:

[...] um tradutor qualificado deve ser capaz não só de traduzir literalmente, mas de traduzir os termos, inclusive conceituais, de uma determinada cultura nacional nos termos de uma outra cultura nacional, isto é, esse tipo de tradutor deve conhecer criticamente duas civilizações e ser capaz de fazer com que uma conheça a outra, servindo-se da linguagem historicamente determinada daquela civilização à qual fornece o material informativo (2013, p.611-612).

Como afirma Gramsci em um parágrafo intitulado “Filosofia-política-economia”, no Caderno 11, parágrafo 65 (2º semestre de 1932), a dimensão filosófica, política e econômica também requer uma “convertibilidade de uma para outra, tradução recíproca em sua específica linguagem de cada elemento constitutivo” (2007, p.1492).

Gramsci reconhece grande importância na “tradução” intercultural justamente pelo papel que a cultura adquire na vida social. A possibilidade de o repertório de determinada cultura tornar-se compreensível a outra só poderia ter grande valia para o enriquecimento intelectual, moral e político dessas sociedades. No Caderno 24, parágrafo 3 (2º semestre de 1934), Gramsci destaca: “[...] na esfera da cultura as diferentes camadas ideológicas combinam-se variadamente e o que se tornou ‘ferro velho’ na cidade ainda é ‘utensílio’ no interior” (2007, p.2269). No Caderno 7, parágrafo 81 (maio de 1930 a dezembro de 1931), o autor enfatiza a relevância de “[...] traduzir um mundo cultural na linguagem de outro mundo cultural, sabendo encontrar as semelhanças mesmo onde elas parecem não existir, e sabendo descobrir as diferenças mesmo onde parecem existir apenas semelhanças, etc.” (GRAMSCI, 2007, p.914).

A questão da tradutibilidade em Gramsci alia-se à importância que ele estende à linguagem, não só como concretizadora do pensamento, expressão da cultura e das relações sociais, mas, principalmente, enquanto instrumento de poder. Por isso, a significância histórica e política na tradução da dimensão teórica e prática do pensamento e no plano de unificação linguístico-cultural dos subalternos.

O trabalho educativo e cultural, formando a base ideológica e a prática política, representa as linguagens que, conjuntamente, constroem as relações de força.

Gramsci, no Caderno 8, no parágrafo 208 “Tradutibilidade [recíproca] das culturas nacionais” (fevereiro-março de 1932), aborda essa questão referindo-se a Hegel e a Marx:

Esse trecho de Hegel me parece que seja exatamente a referência literal de Marx, onde na *Sagrada Família* acena a Proudhon contra Bauer. Mas ele parece-me ainda mais importante como “fonte” do pensamento expresso nas *Teses sobre Feuerbach* que os filósofos explicaram o mundo e se trata agora de mudá-lo, isto é, que a filosofia deve tornar-se “política”, “prática”, para continuar a ser filosofia: a “fonte” para a teoria da unidade de teoria e prática (2007, p.1066).

Desenvolve, desse modo, a teoria da tradutibilidade das linguagens, que será o ponto cerne da filosofia da práxis. Não é aleatório que Gramsci afirme, no Caderno 7, parágrafo 33 (maio 1930 e dezembro 1931), que o conceito de hegemonia tem uma “importância filosófica” (2007, p.882). A filosofia precisa alcançar uma eficiência prática para expressar uma sociedade.

No Caderno 11, parágrafo 47 (2º semestre de 1932), Gramsci comenta a particularidade da tradutibilidade na filosofia da práxis: “Na filosofia da práxis a ‘tradução’ é orgânica e profunda, enquanto de outros pontos de vista frequentemente é um simples jogo de ‘esquematismos’ genéricos” (2007, p.1468).

Estabelecendo um paralelo com essa dimensão, podemos afirmar que também entre educação e hegemonia existe esse nexo de duas formulações que se tornam compreensíveis e significativas na unidade da distinção. No pensamento gramsciano, não se entende hegemonia sem educação, assim como não se compreende educação sem hegemonia. O que não implica uma leitura “culturalista” da conceituação de Gramsci, apenas o reconhecimento da interdependência da dimensão formativa na estratégia de disputa de poder e na estruturação política diretiva, na impossibilidade de dissociação entre a teoria da hegemonia e a sua teoria pedagógica. Hegemonia e educação estão dialeticamente integradas na prática social.

Esses quatro elementos indissociáveis, desenvolvidos por Gramsci, podem ser didaticamente dispostos em duas díades, mas só funcionam conjuntamente: hegemonia-educação e teoria-prática constituem uma nova formulação teórica da política, com significativas contribuições para a transformação do bloco histórico e o êxito da revolução comunista.

A teoria da hegemonia é colocada no interior do marxismo porque ele é o instrumento de análise e de ação para a construção de uma alternativa política de postulação de Estado em prol de uma futura sociedade regulada.

Alberto Burgio ressalta que:

Educar implica elevar, inclusive instrumentalmente, o nível cultural [...] a “expansão” do dominante – enquanto sanciona o incremento de seu poder e da sua

capacidade de controle – prepara o terreno de um mais intenso conflito social (2002, p.103).

É importante ter claro que o conceito de hegemonia não tem *per si* caráter emancipatório. Existem diferentes arranjos e percursos hegemônicos possíveis de serem construídos; se o que se almeja é a autonomia dos subalternos, é necessária uma trajetória de edificação hegemônica que traduza a sua concepção de mundo na unidade real entre dirigentes e dirigidos.

Saviani destaca que:

A importância fundamental da educação na luta pela hegemonia reside na elevação cultural das massas. Essa tarefa implica dois momentos simultâneos e articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa trabalhar o senso comum buscando extrair o seu núcleo válido (o bom senso) para lhe dar expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares (2014, p. 155).

Nesse sentido, é importante enfatizar a relação da catarse com a teoria da tradutibilidade.

Graças à teoria da tradutibilidade, Gramsci é capaz de individualizar na filosofia o mais potente e eficaz dispositivo para a produção e reprodução da hegemonia. [...] O termo “catarse” indica [...] a *tradução ideológica* e a *fixação hegemônica* de uma determinada “premissa” material (FROSINI, 2010, p.209).

Atingir a catarse é sair de um estado de consciência fragmentado e contraditório e sob outra consciência mais elaborada e crítica edificar uma nova práxis. Sem a catarse não é possível pensar a política e o movimento histórico. Como acentua Gramsci no Caderno 10, parágrafo 6 (abril de 1932 a junho de 1935), pela catarse passa-se “do momento econômico ao momento ético-político, isto é, a síntese do próprio processo dialético” (2007, p.1222).

Segundo Saviani:

[...] ocorre a assimilação subjetiva das condições objetivas permitindo a passagem da condição de classe-em-si para a condição de classe-para-si. É, enfim, pela catarse que tudo aquilo que era objeto de aprendizagem se incorpora no próprio modo de ser dos homens operando uma espécie de segunda natureza que transforma qualitativamente sua vida integralmente, isto é, no plano das concepções e no plano da ação (2014, p.159).

Gramsci mobiliza o conceito aristotélico de catarse (COUTINHO, 2009) aprimorando a ideia da superação e elevação para demarcar o momento da passagem do predomínio de um pensamento inconsistente e passivo para a consciência crítica e elaborações mais complexas que possibilitem a compreensão das contradições e uma modificação da atuação frente a elas. Corresponderia a uma superação dialética do momento econômico-corporativo, âmbito

particular, para o universal, ético-político e, exatamente por isso, seria capaz de determinar uma comoção coletiva, motor de novas ações sociais.

O desenvolvimento intelectual, cultural e filosófico consistiria em elemento cerne para o erigir de uma vontade coletiva capaz de mobilizar a práxis política dos sujeitos.

Essa conceituação de catarse revela a historicidade que compõe a concepção humana orquestrada por Gramsci e, conseqüentemente, a sua possibilidade transformadora pelas relações pedagógicas ordenadoras da “passagem do ‘objetivo ao subjetivo’ e da ‘necessidade à liberdade’” (GRAMSCI, 2007, p.1244)¹⁰⁸.

---

¹⁰⁸ Trecho retirado do Caderno 10, parágrafo 6 (abril de 1932 a junho de 1935). (GRAMSCI, 2007).

4 OS SUBALTERNOS E A CULTURA NO PROCESSO DE ESTRATÉGIA POLÍTICA DE EMANCIPAÇÃO

4.1 A conceituação de grupos sociais subalternos em Gramsci e a sua difusão

O emprego da categoria de “subalternos”, em italiano, conforme salienta Liguori (2014)¹⁰⁹, data da segunda metade do século XV e era destinado ao âmbito militar para designar oficiais de grau menos elevado. Já na segunda metade do século XIX, o uso demarcava os empregados menos qualificados. Ainda hoje, a utilização no âmbito militar se mantém, e esse foi o primeiro sentido utilizado por Gramsci em seus escritos.

Nos escritos pré-carcerários, Gramsci utiliza “subalterno”, emprestado do âmbito militar, para designar “os graus intermediários de uma cadeia de comando entendida seja a nível social, estatal-burocrático, militar ou partidário” (LIGUORI, 2015, p.42) e corresponderia a uma pequena burguesia. Já nos escritos carcerários, passará a ser compreendido como a base da pirâmide social.

O termo “subalternos” não é empregado, como um conceito, desde o início da produção carcerária de Gramsci, mas é desenvolvido conceitualmente durante o percurso de suas reflexões. Entretanto, não é possível considerar que ele tenha finalizado o seu propósito de pesquisa na temática, dadas as circunstâncias em que a obra foi realizada, afinal, como lembra Marcus Green (2007), o próprio Gramsci desenvolve sua obra em condição de subalternidade, devido à privação de liberdade, à censura carcerária e à autoridade do governo fascista.

É importante ressaltar que ele, na maioria das vezes, não utiliza o termo no singular, mas no plural, justamente por entender que existem distintos grupos sociais subalternos em, inclusive, níveis diferentes de subalternidade.

Nos Cadernos do cárcere, o vocábulo “subalternos” aparece já no primeiro Caderno com acepção semelhante à do uso pré-carcerário, ao designar “oficiais subalternos do exército” (2007, p.37), mas é no terceiro (início de junho de 1930) que surge pela primeira vez o emprego da expressão “classes sociais subalternas” no parágrafo 14, intitulado *Storia*

---

¹⁰⁹ Cfr. Aula *Subalterno/-i nei Quaderni del carcere (e prima)* proferida no dia 11 de setembro de 2014, em Ghilarza Summer School, curso avançado sobre o tema “Hegemônico/ Subalterno” realizado em Ghilarza/Cagliari de 8 a 13 de setembro de 2014.

della classe dominante e storia delle classi subalterne, com o sentido de condição de submissão em contraposição ao de denominação de classe dominante.

Conforme salienta Liguori (2015), Gramsci utiliza, a partir do terceiro caderno, “subalternos” tanto para designar os grupos mais marginais, quanto aqueles que lutam pela hegemonia, embora ainda não sejam hegemônicos, as classes fundamentais “escravos, plebeus, proletariado moderno” (LIGUORI, 2015, p.47).

Entretanto, é no Caderno 25 (2º semestre de 1934), especialmente dedicado ao tema, que Gramsci retomará suas reflexões sobre esse conceito, o que não significa que a análise do Caderno 25 por si só dê conta da compreensão da formulação. É imprescindível interpretar o conceito em associação com as demais passagens em que o emprega e com outras elaborações, desenvolvidas ao longo dos Cadernos do cárcere, que se interligam no estudo que o autor empreende sobre Estado, sociedade civil, hegemonia, cultura, filosofia e luta política.

O Caderno 25 retoma treze excertos de 1930, dos Cadernos 1 e 3, e um do Caderno 9, de 1932. É organizado em 8 parágrafos dispostos em 17 páginas. Trata-se do único Caderno em que o tema não está referido no início do Caderno 1 entre os que seriam trabalhados por Gramsci nem no reagrupamento das temáticas do Caderno 8 (BUTTIGIEG, 2009; FRANCIONI; FROSINI, 2009b). Entretanto, a retomada de duas notas do Caderno 1 e 10 notas do Caderno 3 mostra que a elaboração sobre os grupos subalternos não nascia com o Caderno 25, e sim que a temática já figurava nas preocupações do autor muito antes dele.

Ao longo dos Cadernos do cárcere, o tema dos subalternos aparece 162 vezes, dispostos nas seguintes nomenclaturas: “subalternos” (25), “subalterno” (22), “classe subalterna” (4), “classes subalternas” (53), “grupo subalterno” (3), “grupos subalternos” (20), “grupo social subalterno” (1), “grupos sociais subalternos” (9), “subalterna” (18), “subalternas” (6) e “subalternidade” (1)¹¹⁰.

A seguinte passagem do parágrafo 2 do Caderno 25 (2º semestre de 1934) expressa o pensamento gramsciano sobre os subalternos:

A história dos grupos sociais subalternos é necessariamente desagregada e episódica. É indubitável que, na atividade histórica destes grupos, existe tendência à unificação, ainda que em termos provisórios, mas esta tendência é continuamente rompida pela iniciativa dos grupos dominantes e, portanto, só pode ser demonstrada com o ciclo histórico encerrado, se este se encerra com sucesso. Os grupos sociais subalternos sofrem sempre a iniciativa dos grupos dominantes, mesmo quando se

¹¹⁰ O “Apêndice I- Citações do verbete ‘Subalternos’ com todas as variações de denominação” ilustra o emprego que a conceituação de “subalternos” teve dentro da obra do cárcere, detalhando os Cadernos em que apareceu, os parágrafos, as páginas e quantas vezes foi citada em cada página, em todas as versões encontradas na obra.

rebelam e insurgem: só a vitória “permanente” rompe e, não imediatamente, a subordinação. Na verdade, mesmo quando parecem vitoriosos, os grupos subalternos estão apenas em estado de defesa, sob alerta (pode-se demonstrar esta verdade com a história da Revolução Francesa, pelo menos até 1830). Por isto, todo traço de iniciativa autônoma por parte dos grupos subalternos deve ser de valor inestimável para o historiador integral; daí decorre que uma tal história só pode ser tratada através de monografias e que cada monografia demanda um acúmulo muito grande de materiais frequentemente difíceis de recolher (GRAMSCI, 2007, p.2283-2284).

Apesar de tratar-se de uma condição construída e alicerçada pelo sistema dominante, difícil, portanto, de ser transformada, não significa que não existam movimentos ativos em prol da emancipação e nem que exista aceitação plena da subalternidade. Gramsci ressalta o valor das iniciativas de resistência desses grupos. Existe, porém, uma problemática de representação dos grupos sociais subalternos, a dificuldade na construção de intelectuais orgânicos próprios, o que torna a capacidade de autorrepresentação desses grupos limitada. Além disso, os grupos menos desenvolvidos, por não terem consciência de si enquanto classe, não deixam documentados traços de sua história, dificultando o estudo e a conjunção histórica com outros grupos sociais.

Esse excerto também demarca a percepção gramsciana referente ao desenvolvimento em graus de subalternidade e a provisoriedade característica da ação dos grupos sociais subalternos rumo à unificação e emancipação. Dessa maneira, compreende-se que o estudo dos subalternos possa ocorrer através da abordagem histórica dos diferentes níveis de desenvolvimento dos mesmos.

Embora aponte a relevância das iniciativas autônomas dos grupos subalternos, Gramsci indica a ineficiência da espontaneidade, como demonstra o parágrafo 48, intitulado *Spontaneità e direzione consapevole* do Caderno 3 (maio a outubro de 1930):

[...] o elemento da espontaneidade é característico da “história das classes subalternas”, aliás, dos elementos mais marginais e periféricos destas classes, que não alcançaram a consciência de classe “para si” e que, por isto, sequer suspeitam que sua história possa ter alguma importância e que tenha algum valor deixar traços documentais dela (2007, p.328).

Além disso, frisa a importância de uma direção consciente, ainda no referido excerto:

Negligenciar e, pior, desprezar os movimentos ditos “espontâneos”, ou seja, renunciar a dar-lhes uma direção consciente, a elevá-los a um plano superior, inserindo-os na política, pode ter consequências muito sérias e graves. Ocorre quase sempre que um movimento “espontâneo” das classes subalternas seja acompanhado por um movimento reacionário da ala direita da classe dominante, por motivos concomitantes: por exemplo, uma crise econômica determina, por um lado, descontentamento nas classes subalternas e movimentos espontâneos de massa e, por outro, determina complôs de grupos reacionários que exploram o enfraquecimento objetivo para tentar golpes de Estado. Entre as causas eficientes destes golpes de Estado deve-se por a renúncia dos grupos responsáveis a dar uma

direção consciente aos movimentos espontâneos e, portanto, a torná-los um fator político positivo (GRAMSCI, 2007, p.331).

As classes subalternas, não detendo “as rédeas” da própria história, não são, de fato, autônomas, e a conquista dessa condição é essencial para o êxito de um processo de luta que coloque abaixo “a subordinação da maioria pela minoria” (BUTTIGIEG, 2009, p.828). Para isso, faz-se necessária uma direção consciente, papel dos intelectuais, do partido. Por essa razão não é possível pensar a superação da subalternidade dissociada da ação efetiva dos intelectuais.

No Caderno 13, parágrafo 24 (maio de 1932 a novembro de 1933) Gramsci ao tratar do livro de Rosa Luxemburgo sobre a revolução russa de 1905, apesar de considerar a obra relevante para a teorização da guerra de movimento aplicada à arte política, critica certa propensão economicista da análise que tende a interpretar que as crises acarretariam espontaneamente movimentos revolucionários:

Rosa, com efeito, negligenciou os elementos “voluntários” e organizativos que, naqueles eventos, foram muito mais difundidos e eficientes do que Rosa podia crer, já que ela era condicionada por um certo preconceito “economicista” e espontaneísta (2007, p.1613).

Gramsci também tece crítica semelhante a Sorel, por um “certo fetichismo sindical ou economicista” (2007, p.1808)¹¹¹, pois não partilhava da divisão entre político e econômico e, embora como Rosa e Sorel ele também se interessasse pelo “espírito popular criativo”, julgava que os movimentos espontâneos das massas, por si mesmos, não trariam substratos eficazes à luta política que precisava ser empreendida para a suplantação da subalternidade. Conforme destaca Del Roio:

[...] para Gramsci qualquer forma de economicismo representa uma variante de subalternidade teórica. Mas essa afirmação tem um significado ainda mais incisivo: a emancipação do subalterno supõe que a unificação passe também pela emancipação cultural, pela percepção de que o econômico e o político (e o filosófico) são expressões de uma mesma realidade em movimento (2007, p.69).

Preocupado com essa questão e objetivando estudar a condição das classes sociais subalternas, Gramsci delineia um percurso metodológico com esse fim, como se verifica no Caderno 25, parágrafo 5 (2º semestre de 1934)¹¹²:

A unidade histórica das classes dirigentes acontece no Estado e a história delas é, essencialmente, a história dos Estados e dos grupos de Estados. Mas não se deve acreditar que tal unidade seja puramente jurídica e política, ainda que também esta forma de unidade tenha sua importância, e não somente formal: a unidade histórica

¹¹¹ Retirado do Caderno 15, parágrafo 47 (fevereiro a setembro de 1933) (GRAMSCI, 2007).

¹¹² O correspondente texto A encontra-se no Caderno 3, parágrafo 90 (maio a outubro de 1930), sem variações significativas (GRAMSCI, 2007, p.372-373).

fundamental, por seu caráter concreto, é o resultado das relações orgânicas entre Estado ou sociedade política e “sociedade civil”. As classes subalternas, por definição, não são unificadas e não podem se unificar enquanto não puderem se tornar “Estado”: sua história, portanto, está entrelaçada à da sociedade civil, é uma função “desagregada” e descontínua da história da sociedade civil e, por este caminho, da história dos Estados e dos grupos de Estados. Portanto, deve-se estudar: 1) a formação objetiva dos grupos sociais subalternos, através do desenvolvimento e das transformações que se verificam no mundo da produção econômica, assim como sua difusão quantitativa e sua origem a partir dos grupos sociais preexistentes, cuja mentalidade, ideologia e fins conservam por um certo tempo; 2) sua adesão ativa ou passiva às formações políticas dominantes, as tentativas de influir sobre os programas destas formações para impor reivindicações próprias e as consequências que tais tentativas têm na determinação de processos de decomposição e de renascimento ou de nova formação; 3) o nascimento de novos partidos dos grupos dominantes, para manter o consenso e o controle dos grupos sociais subalternos; 4) as formações próprias dos grupos subalternos para reivindicações de caráter restrito e parcial; 5) as novas formações que afirmam a autonomia dos grupos subalternos, mas nos velhos quadros; 6) as formações que afirmam a autonomia integral, etc. A lista destas fases pode ser ainda mais definida com fases intermediárias ou com combinações de várias fases (2007, p.2288).

Ao estabelecer esses itens como critérios de pesquisa historiográfica, Gramsci está também estabelecendo um plano de estratégia política, na medida em que a compreensão da condição dos grupos sociais subalternos é também um estudo da sociedade civil e, portanto, do Estado, e constitui passo fundamental para a construção de sua superação. Novamente, Gramsci está unindo teoria, prática e análise histórica por meio da filosofia da práxis em prol não só do conhecimento das relações de subalternidade, mas da constituição de uma estratégia revolucionária de libertação dessa condição.

Evidencia-se nesse excerto a relação das classes subalternas com o Estado e a sociedade civil, uma vez que, como ressalta Liguori, “as classes que ficam no nível da sociedade civil permanecem subalternas” (2015, p.45), ou seja, a elaboração de uma proposta de organização social, de Estado, de uma práxis política é condição para a disputa hegemônica e para a posterior transformação da subalternidade.

Além disso, como acentua Green (2007) essas 6 etapas também podem ser entendidas como as fases de desenvolvimento de um grupo subalterno, desde a condição de maior subserviência a uma posição autônoma e passível de tornar-se dirigente. Essas etapas poderiam ser entendidas do seguinte modo: 1) ocorre uma mudança econômica que modifica a organização da sociedade, colocando determinados grupos sociais numa condição subordinada; 2) os subalternos aderem às formas políticas dominantes ou buscam exercer algumas influências nessas formas através de reivindicações; 3) os dirigentes estabelecem novos partidos ou uma política de governo visando o controle das classes subalternas; 4) os grupos subalternos, percebendo que não se encontram representados e atendidos pela política de governo, criam organizações próprias; 5) os subalternos edificam uma formação política

que encarna as suas necessidades e passam a interessar-se pela participação efetiva de cargo político na sociedade; 6) os grupos subalternos compreendem que, no sistema político e social vigente, não conseguirão ter suas necessidades e interesses atendidos e organizam uma outra proposta política social que poderá tornar-se hegemônica e substituir a existente.

A subalternidade não é unívoca, existem diferentes graus variáveis pela relação que esses grupos conseguem estabelecer na sociedade civil com as distintas instâncias organizativas e a sociedade política. Os subalternos integram “desde o proletariado ou qualquer classe em grau de lançar o *desafio hegemônico* e de colocar-se o objetivo concreto de tomada do poder até as camadas sociais mais marginais, periféricas e espontâneas” (LIGUORI, 2015, p.45). De acordo com Buttigieg:

Esses grupos (ou classes) sociais não são somente múltiplos, mas são divididos e um pouco diferentes uns dos outros. Embora alguns deles possam ter conseguido um nível significativo de organização, a outros falta coesão, enquanto nos mesmos grupos existem vários níveis de subalternidade e de marginalidade (2009, p.827).

A esse respeito, Gramsci menciona em correspondência dirigida a Tânia, em 19 de dezembro de 1926, que estava tendo, na prisão, possibilidade de realizar observações sobre folclore e psicologia de caráter único. Apresenta alguns elementos dessas observações sobre os diferentes grupos subalternos, destacando que na prisão:

Existem quatro divisões fundamentais: os setentrionais, os centrais, os meridionais (com a Sicília), os sardos. Os sardos vivem absolutamente separados do resto. Os setentrionais tem uma certa solidariedade entre si, mas, ao que parece, nenhuma organização; estes fazem ponto de honra do fato de que são ladrões, batedores de carteira, assaltantes, mas nunca derramaram sangue. Entre os centrais, os romanos são os melhor organizados; não denunciam nem sequer os delatores de outras regiões, reservando para si a desconfiança. Os meridionais são organizadíssimos, segundo se diz, mas entre eles existem subdivisões: o Estado Napolitano, o Estado Pugliês, o Estado Siciliano. Para o siciliano, o ponto de honra consiste em não ter roubado, mas vertido sangue (2013, p.19).

Essas observações que Gramsci pode realizar no cárcere confluíam com a sua percepção de que as classes subalternas eram distintas e compunham um horizonte bastante vasto e complexo.

Os grupos sociais subalternos, portanto, dispõem de maior ou menor desenvolvimento e organização e isso impactava fundamentalmente o estudo sobre eles, facilitando ou trazendo inúmeras dificuldades no caso dos grupos não organizados politicamente.

De acordo com Marcus E.Green:

O interesse gramsciano pelos subalternos era tríplice. É evidente a partir das notas que o autor estava interessado em produzir uma metodologia da historiografia subalterna, uma história das classes subalternas e uma estratégia política da transformação fundada sobre o desenvolvimento histórico e sobre a existência dos subalternos (2007, p.202).

Gramsci diligencia-se a compreender o processo de formação de subalternos enquanto condição historicamente determinada e que, portanto, pressupõe a análise de como as relações do passado permitiram o advento da subalternidade e como o presente as legitima ou pode vir a contribuir para a sua negação.

Essa perspectiva relaciona-se com o que o autor entende por história integral e com o irresignável método de análise histórica. O historiador integral não apenas descreve e documenta o desenvolvimento histórico, mas compreende as implicações econômicas, sociais, políticas e culturais que atuam determinantemente nesse processo, conseguindo recompor peculiares episódios históricos, a conjuntura política, econômica, social e cultural. Desse modo é possível inter-relacionar eventos e contexto histórico àquilo que acontece efetivamente na vida cotidiana das pessoas (GREEN, 2007).

No Caderno 25, parágrafo 5 (2º semestre de 1934) Gramsci fixa que:

O historiador deve notar e justificar a linha de desenvolvimento em direção à autonomia integral, desde as fases mais primitivas, deve notar cada manifestação do soreliano “espírito de cisão”. Por isto, também a história dos partidos dos grupos subalternos é muito complexa, uma vez que deve incluir todas as repercussões das atividades de partido em toda a área dos grupos subalternos em seu conjunto e nos comportamentos dos grupos dominantes, e deve incluir as repercussões das atividades – bem mais eficazes, porque sustentadas pelo Estado – dos grupos dominantes sobre os subalternos e seus partidos (2007, p. 2288-2289).

Nesse sentido, o projeto de pesquisa realizado pelo intelectual sardo no cárcere apresenta-se como uma continuidade e aprofundamento das reflexões realizadas no texto “Alguns temas da questão meridional”, produzido pouco antes da prisão. Nos Cadernos do cárcere, assim como no referido texto anterior, Gramsci preocupa-se com a formação de intelectuais críticos para auxiliar na organização dos camponeses em aliança com a classe operária, porém amplia o plano para o estudo da cultura popular, do senso comum das classes subalternas, para a história da Itália e a constituição do Estado, visando a responder indagações que o afligiam em torno da formação de uma vontade coletiva propulsora de uma estratégia de transformação social.

Conforme ressalta Peter Thomas (2015), Gramsci desenvolve a sua pesquisa sobre os grupos sociais subalternos no mesmo período em que está trabalhando sobre a conceituação de Estado e revolução passiva. Essas noções inter-relacionam-se, sendo determinantes para a conceituação que Gramsci estabelecerá. A questão da subalternidade assume grande relevância na compreensão que desenvolverá sobre Estado integral e revolução passiva.

A relação dialética entre sociedade civil e sociedade política não ocorre ao acaso e é definidora do modo como se dará a formação social do Estado moderno. Os “grupos sociais subalternos permanecem fechados na relacionalidade própria da sociedade civil” (THOMAS, 2015, p.90). A sociedade civil configura-se como o espaço em que a subalternidade acontece. É o lócus das disputas entre concepções de mundo no âmbito das relações de força; a subalternidade não pode desligar-se da hegemonia, justamente porque se constitui em condição para que a hegemonia vigente exista e permaneça. E, nesse sentido, o encadeamento conceitual da subalternidade é vinculado ao de bloco histórico.

A existência de uma massa de subalternos, sem uma direção consciente para a construção da consciência de si e da práxis revolucionária, contribui não apenas com a hegemonia de um determinado grupo dominante, como para a implantação de uma revolução passiva.

De acordo com Semeraro:

“Subalterno”, assim, é um termo em que Gramsci remete a uma relação e se explica com o outro termo que forma um par conceitual dicotômico: o superior, o chefe, o patrão, a hierarquia, o governante, o dominante que açambarca o poder material e imaterial. Juntamente com a dominação econômica e a irracionalidade do capitalismo, Gramsci questiona e revoluciona as formas de subjetividade nele criadas, mostrando que não são “naturais” e imutáveis, mas históricas e, portanto, superáveis. (2012, p.65).

A forma hegemônica existente no sistema capitalista está absolutamente relacionada às relações sociais e ao modo como a organização entre elas acontece. Como frisa Thomas:

Os grupos sociais subalternos não existem simplesmente como tais; eles são produzidos ativamente no interior das relações dialéticas do Estado integral; na realidade eles são uma expressão ativa e um índice da sua eficácia (2015, p.90).

A sociedade civil não é espaço de realização da liberdade, como pressupõe o pensamento liberal, mas o terreno de confronto de concepções, de consolidação das relações de hegemonia e de conformismo social, erigido por meio da subordinação das massas à autoridade legitimada do grupo dirigente.

Conquanto o sistema e a hegemonia sejam construídos ao mesmo tempo em que são alimentados pela subalternidade, essa condição não está dada nem garantida; a hegemonia precisa ser constantemente validada para perdurar e está sempre na iminência de haver disputas, lutas de resistência; por isso, as relações de subalternidade não acontecem de um mesmo modo.

A conceituação de subalternidade vem ganhando cada vez mais difusão, principalmente com a criação de um coletivo de pesquisa acadêmica, os *Subaltern Studies*,

idealizado por Ranajit Guha, que tributa a Gramsci a formulação de subalterno, mas não a utiliza conforme o sentido que lhe é atribuído nos escritos do autor, talvez, como aponta Green (2007), por ter baseado suas pesquisas na edição inglesa de textos selecionados dos Cadernos do cárcere, *Selection from the Prison Notebooks*¹¹³, e não na obra completa. O coletivo apresenta um posicionamento diferente sobre a noção de “subalternos”, entendidos como aqueles que expressam totalmente a opressão, estando absolutamente excluídos do sistema, privados de organização, sujeitos que sequer podem falar. Nessa abordagem, destaca-se também Gayatri Spivak, com o seu famoso escrito de 1988, *Can the Subaltern Speak?*¹¹⁴.

Gramsci opõe-se à ideia de que os subalternos sejam desprovidos de qualquer organização, assim como à concepção de que a existência de uma organização elimina a subalternidade de um grupo. Como acentua Green:

Para Gramsci, a desorganização é um elemento de subalternidade, mas não é o determinante, de modo que um grupo subalterno pode alcançar um certo nível de organização política sem conseguir nenhuma hegemonia e então continuar sujeito à atividade dos grupos dominantes. Na concepção gramsciana, a organização não pode resolver sozinha a marginalização de um grupo: somente a transformação das relações de subordinação é capaz de resolvê-la (2007, p.224).

A conceituação gramsciana de subalterno é distinta da proferida pelo coletivo do *Subaltern Studies*, e, em especial, da difundida por Gayatri Spivak, pois, justamente por não entender a subalternidade como total exclusão e nem uniforme entre os grupos, não concorda com a aceção da teórica indiana de que a existência de alguma forma de organização no grupo o faz deixar de ser subalterno. Gramsci não entende o subalterno como o sujeito que “não pode falar” e que é totalmente dominável. Existem fissuras na sociedade civil que possibilitam maior ou menor inserção dos diferentes grupos nas disputas presentes nessas relações sociais, e é por esse caráter que a elaboração de uma estratégia política em prol de outra hegemonia não é irreal.

Embora a perspectiva gramsciana não possa ser equiparada ao posicionamento do grupo de liderança indiana, convém mencionar que, assim como acentua Liguori (2011b), o coletivo *Subaltern Studies* possui a relevância de colocar luz sobre uma temática tão importante e absolutamente intrincada com a questão hegemônica, como é a noção de subalternidade e possibilitar aos interessados no aprofundamento da questão voltar-se aos textos de Gramsci para leituras e interpretações mais acuradas.

¹¹³ GRAMSCI, A. **Selections from the Prison Notebooks**. Trad Q. Hoare e G. Nowell Smith, New York: International Publishers, 1971.

¹¹⁴ Para saber mais sobre a posição de Ranajit Guha e Gayatri Spivak ver: GREEN, Marcus E. Sul concetto gramsciano di “subalterno”. In: VACCA, Giuseppe; SCHIRRU, Giancarlo. **Studi gramsciani nel mondo 2000-2005**. Bologna: Società editrice il Mulino, 2007.

Ressalta-se, como o fez Gramsci na referida passagem anterior do Caderno 25, que o estudo dos grupos subalternos não está dissociado da história do Estado; desse modo, compreender o processo de formação da subalternidade é importante não só para delinear os meios de sua superação, mas para entender como se estabelece o próprio Estado e a hegemonia que o sustenta.

A subalternidade é produzida e alimenta a existência da classe dominante. A condição dos subalternos é a “forma concreta da realidade política daquilo que a tradição marxista tradicionalmente descreveu como ‘luta de classes’”, é “produto da especificidade do projeto hegemônico burguês encarnado na revolução passiva” (THOMAS, 2015, p.91; 92). Como expressa Gramsci no Caderno 25, parágrafo 4: “O Estado moderno substitui o bloco mecânico dos grupos sociais por uma subordinação destes à hegemonia ativa do grupo dirigente e dominante” (2007, p.2287)¹¹⁵.

O conceito de subalterno não foi utilizado por Gramsci em substituição ao de proletariado e tampouco representou uma ruptura com a tradição marxista. Ao contrário, constitui um enriquecimento, refletindo a percepção da existência de múltiplas formas de opressão na sociedade (THOMAS, 2015; BUTTIGIEG, 2009). Na perspectiva gramsciana, os grupos sociais subalternos abarcam aqueles tradicionalmente chamados pela perspectiva marxista de classes trabalhadoras, mas vai além, compreendendo “uma gama mais ampla de relações de opressão – baseados sobre sexo, gênero, etnia, religião” (THOMAS, 2015, p. 92). Entretanto, como ressalta Joseph Buttigieg (2009), a mudança de “classes” para “grupos” como aparece nos textos C do Caderno 25 provavelmente ocorreu por precaução de Gramsci em relação à censura carcerária no período em que estava em Fórmias. Marcos Del Roio (2007) demarca que a generalização do uso de “classes” ou “grupos” subalternos “possibilita a análise apurada de particularidades as mais diversas dentro de uma tendência geral à unificação do gênero humano” (DEL ROIO, 2007, p.69) e que o termo “grupos” subalternos “refere-se também a camadas sociais que não podem ser definidas como classe propriamente dita, como o caso de grupos intelectuais ou mesmo de classes que não se formaram ainda como tal” (DEL ROIO, 2007, p.74).

Os grupos sociais subalternos não são, portanto, excluídos da ordem vigente, ao contrário, são integrantes de um sistema histórico, político, econômico e social hegemônico que gera a marginalização e edifica obstáculos à construção da autonomia dos subalternos, uma vez que sem a sua existência não haveria o próprio sistema. Dessa maneira,

---

¹¹⁵ Trecho A correspondente está presente, com algumas variações na redação, no Caderno3, parágrafo 18 (maio a outubro de 1930) (GRAMSCI, 2007, p.303).

[...] a infelicidade dos subalternos consiste exatamente no fato de que eles são integralmente *incluídos* no poder estatal moderno, como a base passiva do seu domínio formal contínuo (THOMAS, 2015, p.92).

Compreender o nexo entre hegemônico e subalterno não significa apenas debruçar-se sobre um processo histórico passado, mas nas contradições que asseguram o Estado atual, ou seja, o presente.

O desafio é justamente modificar essa inclusão dos subalternos dentro do Estado, transformando as relações e as instâncias organizativas que o definem e substituindo a condição passiva pela condição ativa dos grupos sociais subalternos, através de um árduo plano de ação alicerçado na formação da consciência e da autodireção dos sujeitos e, portanto, de um complexo projeto educativo e cultural de reforma intelectual e moral.

Como aponta Gramsci no Caderno 11, parágrafo 12 (2º semestre de 1932):

[...] quando o “subalterno” torna-se dirigente e responsável pela atividade econômica de massa, o mecanicismo revela-se num certo ponto como um perigo iminente; opera-se, então, uma revisão de todo o modo de pensar, já que ocorreu uma modificação no modo social de ser. Os limites e o domínio da “força das coisas” se restringiram. Por quê? Porque, no fundo, se o subalterno era ontem uma coisa, hoje não o é mais: tornou-se uma pessoa histórica, um protagonista [...] (2007, p.1388)¹¹⁶.

A perspicácia gramsciana sobre a questão da subalternidade e a influência dos intelectuais enquanto elemento mediador na sociedade permitiu que Gramsci aprofundasse a sua visão de Estado e desenvolvesse a sua conceituação de hegemonia. Assim, a formulação do conceito de subalternos correlacionada às demais noções, empreendidas pelo discernimento adquirido com as reflexões e estudos, culminaram na concepção de hegemonia e no desenvolvimento do plano estratégico de luta política delineado por Gramsci.

4.2 A origem da formulação gramsciana de subalternos e os intelectuais

O conceito de grupos sociais subalternos é desenvolvido por Gramsci durante suas reflexões carcerárias, mas já aparecia nos escritos pré-carcerários, como o “Alguns temas da questão meridional”, produzido entre setembro e novembro de 1926¹¹⁷, no qual refletia sobre a importância da questão meridional como problemática nacional e sua relação com a política

¹¹⁶ Trata-se de um texto C. O correspondente texto A encontra-se no Caderno8, parágrafo 205 (setembro/outubro de 1930 a maio de 1932), com algumas variações na escrita (GRAMSCI, 2007, p.1064).

¹¹⁷ Gramsci foi preso em 8 de novembro de 1926.

desenvolvida pela Internacional comunista de frente única antifascista e anticapitalista. Conforme indica Del Roio:

Gramsci se colocava já o problema da unificação das classes subalternas da Itália como uma contribuição à unificação do gênero humano. A questão meridional é então, de fato, uma questão internacional. A reflexão de Gramsci, na mesma medida que particulariza/nacionaliza a questão meridional italiana, a internacionaliza (2007, p. 66).

A formulação conceitual de “subalternos” na obra gramsciana apresenta associação direta com a sua percepção sobre o meridionalismo, a importância que assume na história da Itália e no modo como o Estado italiano estava organizado. Não é possível desligar o conceito da formulação do papel dos intelectuais. No caso italiano, naquele momento histórico, os intelectuais contribuíam para a perpetuação da subalternidade do Sul da Itália. Por esse motivo, Gramsci desenvolve seu estudo sobre intelectuais cosmopolitas e intelectuais nacionais-populares, que eram aqueles de que a Itália carecia.

Na obra sobre a questão meridional, Gramsci afirma:

É bastante conhecida a ideologia difundida de forma capilar pelos propagandistas da burguesia entre as massas do Norte: o Sul é a bola de chumbo que impede progressos mais rápidos no desenvolvimento civil da Itália; os meridionais são seres biologicamente inferiores, semibárbaros ou bárbaros completos, por destino natural; se o Sul é atrasado, a culpa não é do sistema capitalista ou de qualquer outra causa histórica, mas sim da natureza, que fez os meridionais poltrões, incapazes, criminosos, bárbaros, compensando esta sorte ingrata com a explosão puramente individual de grandes gênios, que são como palmeiras solitárias num árido e estéril deserto. O Partido Socialista foi em grande parte o veículo desta ideologia burguesa junto ao proletariado setentrional; o Partido Socialista deu sua benção a toda a literatura “meridionalista” proveniente da camarilha de escritores da assim chamada escola positiva, como os Ferri, os Sergi, os Niceforo, os Orano e os sequazes menores, que em artigos, ensaios, novelas, romances, livros de impressões e de recordações repetiam sob diversas formas a mesma ladainha; com eles, mais uma vez a “ciência” foi chamada para esmagar os miseráveis e os explorados, mas desta vez tingindo-se das cores socialistas, com a pretensão de ser a ciência do proletariado (1987a, p.139-140).

De acordo com Green (2009), esses autores, conjuntamente com Cesare Lombroso¹¹⁸, tentaram elaborar uma teoria racial baseada no tamanho do crânio e na cor da pele, por exemplo, alegando assim inferioridade biológica dos meridionais. Dessa maneira, davam uma

¹¹⁸ Cesare Lombroso (1835-1909) psiquiatra e antropólogo italiano. Realizou pesquisas que foram importantes para a legislação sanitária italiana. Entretanto, ganhou notoriedade com estudos de antropologia criminal; partindo de uma concepção materialista do homem, buscou explicar o caráter delinquente através de anomalias e degenerações físicas. A obra *L'uomo delinquente studiato in rapporto alla antropologia, alla medicina legale ed alle discipline carcerarie*, de 1876, fundamenta as suas concepções e teve grande difusão entre sociólogos e juristas. SERVADIO, Emilio; SPIRITO, Ugo. **Enciclopedia Italiana**, 1934. Disponível em: [http://www.treccani.it/enciclopedia/cesare-lombroso_\(Enciclopedia-Italiana\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/cesare-lombroso_(Enciclopedia-Italiana)/). Acesso em: 13 nov.2015.

roupagem científica à ideologia meridionalista que considerava os meridionais sujeitos ínferos, excluindo explicações políticas e críticas da condição do Sul.

A característica dos intelectuais italianos, predominantemente cosmopolitas, auxiliava na perpetuação da hegemonia vigente e no aprofundamento da condição dos subalternos.

O mais espantoso nesses teóricos, segundo Gramsci, era de que alguns deles se considerassem marxistas e julgassem que estavam, inclusive, aperfeiçoando a obra de Marx. Era o caso de Paolo Orano e Enrico Ferri¹¹⁹, por exemplo. Como realça Green:

Nos *Cadernos do cárcere* Gramsci acusa Lombroso e os seus seguidores, como Ferri e Orano, de “lorianismo” – uma categoria cunhada *ad hoc*, cujo nome é retirado do economista positivista Achille Loria, para definir os intelectuais conhecidos pelas suas interpretações “científicas” incompletas e bizarras e que se consideravam de esquerda (2009, p.59).

O lorianismo foi empregado por Gramsci para designar a mentalidade de muitos intelectuais italianos que, embora estivessem obtendo sucesso com suas produções, tratavam-se de autores de obras duvidosas que apresentavam problemas de método de pesquisa, contradiziam a realidade econômica, política e social: “o lorianismo seria típico, em particular, de uma série de intelectuais positivistas que acreditavam terem corrigido e superado o marxismo” (IMBORNONE, 2009, p.489).

Na perspectiva gramsciana, a ausência de “justeza crítica” pelos intelectuais italianos, historicamente separados das massas, dos quais o lorianismo era um exemplo emblemático, assim como a posição reacionária do próprio Partido Socialista ao partilhar da teoria do meridionalismo, vinha agravar o quadro social dos camponeses que, estando ligados politicamente aos proprietários de terra, não conseguiam elaborar uma camada de intelectuais orgânicos que representassem suas necessidades e interesses.

Gramsci, em uma passagem da obra “Alguns temas da questão meridional”, afirma:

O intelectual meridional deriva predominantemente de uma camada que no Sul é ainda notável: o burguês rural, ou seja, o pequeno e médio proprietário de terras que

¹¹⁹ Paolo Orano (1875-1945) jornalista e político italiano. Entra para a redação do *Avanti!* em 1903, mas é desligado do partido socialista em 1906. Produziu centenas de obras entre livros, artigos e prefácios, mas foram as obras sobre a Sardenha que lhe trouxeram visibilidade, *Psicologia della Sardegna*, de 1896, e *Il rinnovamento della Sardegna*, de 1897. Em ambas as obras Paolo aborda que o atraso da ilha deve-se, além de razões políticas e históricas, a questões étnicas. É eleito deputado em 1919 por Cagliari e, posteriormente, adere ao fascismo. FABRE, Giorgio. **Dizionario Biografico degli Italiani**, volume 79, 2013. Disponível em: <[http://www.treccani.it/enciclopedia/paolo-orano_\(Dizionario-Biografico\)/>](http://www.treccani.it/enciclopedia/paolo-orano_(Dizionario-Biografico)/>). Acesso em: 16 nov.2015.

Enrico Ferri (1856-1929) advogado, político e orador italiano. Pertencia a extrema esquerda e ao partido socialista. Fundou a sociologia criminal e foi um dos maiores expoentes da escola positiva de direito penal. Dirigiu o jornal *Avanti!* de 1900 a 1905. Contrastando com o princípio socialista de luta de classes, defendia a concórdia entre todas as classes. Na obra *Socialismo e criminalità*, de 1883, pregava a estreita relação entre a esfera política e a científica. Depois do advento fascista, aderiu ao regime. SIRCANA, Giuseppe. **Dizionario Biografico degli Italiani**, volume 47, 1997. Disponível em: <[http://www.treccani.it/enciclopedia/enrico-ferri_\(Dizionario-Biografico\)/>](http://www.treccani.it/enciclopedia/enrico-ferri_(Dizionario-Biografico)/>). Acesso em: 16 nov.2015.

não é camponês, que não trabalha a terra, que se envergonharia de ser agricultor, mas que, da pouca terra que possui e cede em aluguel ou em simples meação, deseja arrecadar o suficiente para viver convenientemente, para mandar os filhos à universidade ou ao seminário, para fazer o dote às filhas que devem esposar um oficial ou um funcionário civil do Estado. Os intelectuais recebem desta camada uma áspera aversão pelo camponês trabalhador, considerado como máquina de trabalho que deve ser sugada até o osso e que pode ser facilmente substituída em decorrência da superpopulação trabalhadora, recebem também o sentimento atávico e instintivo do desatinado medo perante o camponês e suas violências destruidoras; e, conseqüentemente, um hábito de hipocrisia refinada e uma refinadíssima arte de enganar e domesticar as massas camponesas (1987a, p.156).

Na sequência da obra, continua:

Afirmamos que o camponês meridional está ligado ao grande proprietário de terras por meio do intelectual. Este tipo de organização é o mais difundido em todo o Sul continental e na Sicília. Forma um monstruoso bloco agrário que no seu conjunto funciona como intermediário e guardião do capitalismo setentrional e dos grandes bancos. Seu único objetivo é conservar o *status quo*. Em seu interior não existe nenhuma luz intelectual, nenhum programa, nenhum estímulo para progressos e melhoramentos (GRAMSCI, 1987a, p.158).

Essa ideologia meridionalista amplamente propalada impedia a unificação do proletariado do Norte com os camponeses do Sul, e sem a constituição dessa força de conjunção das massas a luta pela superação da subserviência tornava-se cada vez mais distante. Gramsci salientava que a modificação da ideologia e da orientação política do proletariado era elemento essencial no processo de combate à hegemonia da classe dominante. Entretanto, tinha clareza do árduo trabalho que isso significava, até porque os intelectuais compõem o grupo social que apresenta o desenvolvimento mais lento.

A dificuldade na compreensão e tessitura de uma história dos grupos subalternos está também no fato de os intelectuais estarem apartados das massas, como aponta Gramsci, no Caderno 4, parágrafo 33 (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932), pois sem sentir não podem compreender,

[...] sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as, isto é, explicando-as [e justificando-as] na determinada situação histórica e relacionando-as dialeticamente às leis da história, isto é, a uma superior concepção do mundo, cientificamente elaborada, o “saber”. Se o intelectual não compreende e não sente, as suas relações com o povo-nação são reduzidas a relações puramente burocráticas, formais: os intelectuais tornam-se uma casta ou um sacerdócio (centralismo burocrático) [...] (2007, p. 452)¹²⁰.

Ainda a esse respeito Gramsci, ressalta na carta *Che fare?*¹²¹, de 1923:

Nós não conhecemos a Itália. Pior ainda: faltam-nos os elementos adequados para conhecer a Itália, assim como é realmente, de modo que nos encontramos na

¹²⁰ O referido texto C encontra-se no Caderno 11, parágrafo 67 (GRAMSCI, 2007, p.1505).

¹²¹ Essa carta foi assinada com o pseudônimo “Giovanni Masci”, mas certamente foi redigida por Gramsci, tendo sido enviada de Moscou para a o periódico *Voce della gioventù* em Milão (GRAMSCI, 1974).

impossibilidade de fazer previsões, de nos orientarmos; de estabelecer linhas de ação que tenham certa probabilidade de serem exatas. Não existe uma história da classe operária italiana. Não existe uma história da classe camponesa (1974, p.268-269).

A segregação orgânica dos intelectuais em relação aos grupos sociais subalternos impossibilita que os movimentos espontâneos desses revistam-se de maior organização, coesão e atuação consciente. Falta uma direção consciente e ela é imprescindível para a eficácia da práxis política. Por isso Gramsci salienta, no Caderno 3, parágrafo 48 (maio a outubro de 1930):

Esta unidade de “espontaneidade” e “direção consciente”, ou seja, de “disciplina”, é exatamente a ação política real das classes subalternas como políticas de massas e não simples aventura de grupos que invocam as massas (2007, p.330).

É relevante frisar que Gramsci consegue realizar um estudo sobre as classes subalternas porque mantinha com elas relação estreita, orgânica, e não um mero interesse científico. Enquanto sardo, sua história de vida estava marcada pelo peso da desigualdade social e pela luta de classes.

Para a união dos grupos subalternos, era fundamental que o proletariado se destituísse de preconceitos e corporativismos, afinal, como salienta Gramsci em seu escrito sobre a questão meridional:

Nenhuma ação de massa é possível se a massa mesma não está convencida dos fins que deseja atingir e dos métodos a aplicar. Para ser capaz de governar como classe, o proletariado deve se despojar de todo resíduo corporativo, de todo preconceito ou incrustação sindicalista. O que significa isto? Significa que não só devem ser superadas as distinções existentes entre as diversas profissões, como também é necessário, para que se conquistem o consenso e a confiança dos camponeses e de algumas categorias semiproletárias da cidade, superar alguns preconceitos e vencer certos egoísmos que podem subsistir e subsistem, na classe operária como tal, mesmo quando já desapareceram de seu seio os particularismos de profissão. O metalúrgico, o carpinteiro, o operário da construção civil, etc. devem não só pensar como proletários e não mais como metalúrgico, carpinteiro, operário da construção, etc., mas devem ainda dar um passo à frente: devem pensar como membros de uma classe que tende a dirigir os camponeses e os intelectuais, de uma classe que só pode vencer e construir o socialismo se auxiliada e seguida pela grande maioria daqueles estratos sociais. Se não conseguir isso, o proletariado não se torna classe dirigente e aqueles estratos, que na Itália representam a maioria da população, permanecem sob a direção burguesa e dão ao Estado a possibilidade de resistir ao ímpeto proletário e de dobrá-lo (1987a, p.146).

A unificação dos grupos sociais subalternos era a grande tarefa de construção estratégica de luta em prol de eliminação da subalternidade e a ascensão de outro sistema político social, galgado com a atuação diretiva dos intelectuais orgânicos das classes subalternas. Consequentemente, fazia-se necessário um amplo trabalho formativo para a

edificação e disseminação de uma concepção de mundo crítica e coerente e o advento de um novo bloco histórico.

Na chave gramsciana de que história e filosofia se identificam, outro elemento entra nessa composição: a política. Seria fundamental que os subalternos alcançassem outra práxis, adquirindo uma atuação crítica no jogo das relações de força. Afinal, como afirma Marcos Del Roio, “à medida que essas classes deixam de ser subalternas e passam a disputar a hegemonia, ganham organicidade e a perspectiva da totalidade” (2007, p.64).

4.3 Os subalternos e a religiosidade

A religião, para Gramsci, é um fator de grande relevância e não dispõe de uma única faceta na organização do sistema social. A crítica efervescente que Gramsci tece à Igreja católica, por circunstâncias inclusive geográficas, não o impede de considerar que a religião também pode se configurar como aliado na organização dos sujeitos em torno de um processo revolucionário de ímpeto emancipador.

De acordo com Massimo Sciarretta, Gramsci reconhece

[...] na religião (mas não na Igreja) um caráter revolucionário de fundo, pelos seus princípios de igualdade e fraternidade, pela utopia da transformação que apresenta, pela mobilização e mudanças capazes de provocar nas camadas populares, embora seja carente de organização política e de intencionalidade de assumir hegemonia (2011, p.5).

Gramsci, em seu estudo a respeito da subalternidade, observou relação com as experiências religiosas e buscou clarear o nexo entre “religião” e “opressão”.

A religião, muitas vezes, mostra-se como um artifício dos grupos subalternos na busca por libertação. Em meio à situação complexa e degradante em que vivem, a religião torna-se um alento para o enfrentamento das dificuldades cotidianas, por isso, a maior difusão de movimentos religiosos em situações de crise.

As experiências religiosas apresentam-se como um alinhamento a uma concepção de mundo que ressignifica a condição vivida. O sentido trazido pela religião pode levar tanto à aceitação e conformidade face à situação em que se vive como também pode subsidiar a passagem da autocomiseração para uma atuação de autoafirmação.

Gramsci, no Caderno 21, parágrafo 13 (2º semestre de 1934), afirma que a religião é “a maior aventura, a maior ‘utopia’ que a humanidade já criou coletivamente” (2007, p.2132).

De acordo com Cosimo Zene:

[...] no seu significado mais amplo, a religião – entendida então seja como “estudo das religiões” seja como prática religiosa – torna-se um fator determinante para compreender em profundidade a situação existencial dos “grupos subalternos”. Além disso: o “fato religioso” – incluindo a experiência religiosa dos grupos subalternos – nos ajuda a perceber seja a aceitação da subalternidade da parte dos subalternos, seja a sua oposição à subalternidade. É importante considerar presente essas duas vertentes, também quando revelam características opostas e contraditórias (2015, p.71).

É importante ressaltar que o próprio conceito de religião não é único, apresenta distintas interpretações, e essa polissemia é captada de diferentes modos pelos grupos subalternos. As variações de sentido do próprio emprego que a religião adquire para esses grupos correlacionam-se com o ambiente sócio-histórico, econômico e cultural em que se encontram.

Gramsci enfatiza já no título do Caderno 25 tratar-se de um estudo dos que estão “à margem da história”, mas isso não significa que os subalternos não estejam incluídos, na sua condição, no sistema hegemônico. Entretanto, não exprimem a si próprios, não são os verdadeiros donos de sua própria história por falta de condições, como já foi visto anteriormente. A própria historiografia desses grupos é também subalterna.

Por esse motivo, o intelectual sardo afirma, no Caderno 25, parágrafo 7, ao tratar dos chamados “romances filosóficos”, que:

[...] um dos aspectos mais interessantes a ver é que eles refletiam, inconscientemente, as aspirações mais elementares e profundas dos grupos sociais subalternos, inclusive os mais baixos, ainda que através do cérebro de intelectuais dominados por outras preocupações (GRAMSCI, 2007, p.2290).

Gramsci chega a elencar alguns romances filosóficos que contrapõem uma outra visão de mundo àquela vivida, tais como *A Utopia*, de T. Morus, *a Nova Atlântida*, de Bacon, *as Viagens de Gulliver*, de Swift, *a Ilha dos prazeres* e *Salento*, de Fénelon. Para ele, essas obras sintetizam sintomas de transtornos cotidianos vividos em um sistema provocador da crise e do caos.

A importância que o autor atribui à linguagem não se reduz à sua qualidade de instrumento de auxílio interpretativo, mas a um meio construtor de sentidos. Desse modo, entende a linguagem religiosa como também tradutora das “aspirações mais elementares e profundas” dos grupos subalternos, já que representa de fato uma concepção de mundo.

O mérito que Gramsci atribui aos intelectuais enquanto intermediadores na sociedade civil, articuladores da hegemonia, correlaciona-se à sua preocupação com a linguagem de modo geral e com a literatura popular em particular. Por esse motivo, preocupa-se em analisar

como romances históricos retratavam a subalternidade. Gramsci debruçou-se principalmente sobre a obra de Alessandro Manzoni e, embora tenha verificado interesse pelo povo por parte do autor, constatou que a maneira de abordá-lo era sempre com rebaixamento, como se o povo fosse constituído de pessoas menos capacitadas, fáceis de serem enganadas, como comenta na passagem do Caderno 23, parágrafo 51 (julho/agosto a setembro/novembro de 1934): “De resto, cabe observar que, em *Promessi Sposi*, não há homem do povo que não seja objeto de galhofa e ironia” (GRAMSCI, 2007, p.2245)¹²².

Conforme destaca Frosini (2009; 2010), a pluralidade das linguagens corresponde à produção de concepções do mundo que se apresentam como verdade. É expressão dos diferentes graus de poder e marcada pela luta de classes.

De acordo com Green, embora Gramsci se dedique a uma crítica literária,

[...] o seu objeto de estudo não é a arte em si. Ele se concentra mais sobre a crítica cultural, política e social, sobre uma crítica da vida social, e tenta destruir aquelas convicções e aquelas atitudes no confronto do mundo e da vida que são apresentados como verdade, mas na realidade são fruto de uma concepção de mundo [...] (2007, p.219).

A esse respeito, na sequência do parágrafo 51, Caderno 23, Gramsci explicita:

Trata-se de uma pesquisa de história da cultura, não de crítica artística em sentido estrito: pretende-se demonstrar que são os autores examinados que introduzem um conteúdo moral extrínseco, ou seja, que fazem propaganda e não arte, e que a concepção do mundo implícita em suas obras é estreita e mesquinha, não nacional-popular, mas sim de casta fechada (2007, p.2247).

Gramsci exprime, assim, um cuidado metodológico e historiográfico que não pode deixar de ser levado em consideração pelo “historiador integral” (como nomeia) que estiver dedicado à pesquisa dessa temática. O “historiador integral” deve analisar criticamente não apenas os acontecimentos da vida dos grupos subalternos, mas as circunstâncias históricas envolvidas e o modo como eles são retratados nos diferentes documentos históricos ou literários.

Um projeto, para ser hegemônico, precisa buscar a supremacia da linguagem que o representa. Por esse motivo que o grupo dominante apodera-se do senso comum e sutilmente procura a universalidade da linguagem e modo de ver a realidade. Nesse processo, faz uso da linguagem religiosa, pela capacidade socializadora e totalizante que ela apresenta. Fomentar a participação popular é um meio de viabilizar o Estado integral. “Religião e política formam

¹²² Trata-se de um texto C. O respectivo texto A encontra-se no Caderno3, parágrafo 148 (maio a outubro de 1930) (GRAMSCI, 2007, p.403).

um novo tipo de trama, que transforma a religião em um fator fundamental de agregação e de domínio político” (ZENE, 2015, p.74).

A esse respeito, Cosimo Zene indaga “por que a linguagem religiosa parece ser uma linguagem privilegiada para a filosofia dos subalternos narrar-se?” (2015, p.72) e Gramsci aponta o caminho já ao iniciar o Caderno 25, expondo a experiência de David Lazzaretti, líder subalterno da Toscana, opositor à monarquia e organizador de um movimento político e religioso¹²³. Além do primeiro parágrafo do Caderno 25, Gramsci escreveu sobre David Lazzaretti também nos Cadernos 3 (parágrafo 12), 6 (parágrafos 144 e 158) e 9 (parágrafo 81), respectivamente em maio de 1930, outubro/novembro de 1931 e setembro de 1932.

Lazzaretti teve visões místicas sobre a existência de um profeta que libertaria o povo do despotismo e da miséria. Difundindo essas visões entre a população, fundou colônias comunitárias e congregações. Com o passar do tempo, a crença de que ele era um messias de uma nova forma de organização social e que essa criação da “República de Deus” traria a distribuição de terra a todos se espalhou. Entretanto, no dia da cerimônia de proclamação da sua república para milhares de pessoas, Lazzaretti foi fuzilado pela polícia (GREEN, 2007).

Gramsci critica a bibliografia sobre esse movimento, por apresentá-lo como um fato particular, dissociado de situações econômicas, históricas, sociais e culturais da época, e atribuir caráter patológico a Lazzaretti. Como afirma no Caderno 25, parágrafo 1 (2º semestre de 1934):

(este era o costume cultural do tempo: em vez de estudar as origens de um acontecimento coletivo e as razões de sua difusão, de seu caráter coletivo, isolava-se o protagonista e só se fazia sua biografia patológica, muito frequentemente partindo de motivos não comprovados ou passíveis de interpretação diferente: para uma elite social, os elementos dos grupos subalternos tem sempre alguma coisa de barbaresco e de patológico) (2007, p.2279)¹²⁴.

A história produzida não expressava a problemática vivida pelos subalternos porque era de interesse da classe dominante, assim como do livro “David Lazzaretti”, de Giacomo Barzellotti¹²⁵, “esconder as causas de mal-estar geral que existia na Itália depois de 1870,

¹²³ Sobre David Lazzaretti ver: HOBSBAWM, E.J. **I ribelli. Forme primitive di rivolta sociale**, Torino: Einaudi, 1966.

¹²⁴ Trata-se de um texto C. O correspondente texto A encontra-se no Caderno 3, parágrafo 12 (maio a outubro de 1930): “(esse era o costume do tempo: em vez de estudar as origens de um fato histórico, considerava-se que o protagonista era um louco)” (GRAMSCI, 2007, p.297).

¹²⁵ Giacomo Barzellotti (1844- 1917) estudioso de filosofia e literatura. Foi professor de filosofia moral em Pádua, 1881, e Nápoles, 1887 e de história da filosofia na Università di Roma, em 1896. Interessava-se especialmente pela história da psicologia artística e religiosa. Entre suas obras destacam-se: *La morale nella filosofia positiva*, de 1871, *La letteratura e la rivoluzione in Italia*, de 1875 e *David Lazzaretti di Arcidosso, i suoi seguaci e la sua leggenda*, de 1885. CAPPELLETTI, Virginia. **Dizionario Biografico degli Italiani**, volume 7, 1970. Disponível em: <[http://www.treccani.it/enciclopedia/giacomo-barzellotti_\(Dizionario-Biografico\)/>](http://www.treccani.it/enciclopedia/giacomo-barzellotti_(Dizionario-Biografico)/>). Acesso em: 15 Nov.2015.

dando, para cada episódio de explosão deste mal-estar, explicações restritivas, individuais, folclóricas, patológicas, etc” (GRAMSCI, 2007, p.2280). Por esse motivo, Gramsci discordava completamente do modo como a literatura existente registrava a história e preconizava a indispensabilidade de um sério estudo da história das classes subalternas.

Na acepção gramsciana, a história de Lazzaretti tinha um cunho fortemente político, enquanto tentativa de um grupo subalterno de edificar uma nova forma de vida através da instituição de um novo Estado que, no entanto, fracassa, graças à violenta repressão estatal. Contudo, os intelectuais italianos da época, tanto Giacomo Barzellotti com a obra *Monte Amiata e il suo profeta*, quanto Cesare Lombroso, com a sua obra *Pazzi e anormali* e Andrea Verga¹²⁶, com o livro *David Lazzaretti e la pazzia sensoria*, negligenciavam essa importância. Verga e Lombroso não compreenderam as origens do movimento, consideravam Lazzaretti um sujeito psicologicamente desequilibrado e não um líder de sujeitos submissos. Barzellotti reputava o movimento como místico, isolado, desconsiderando o aspecto político (GREEN, 2007; 2009).

Essa passagem demonstra as dificuldades no estudo histórico dos grupos subalternos, evidenciando que, até nos poucos registros que existem, já que a história não é escrita por eles, há conotação interpretativa preconceituosa. Essa interpretação dos intelectuais corrobora a constituição do senso comum e dificulta a construção e a compreensão da história dos subalternos.

A hipótese de Marcus E. Green é que:

[...] a reflexão sobre analogias entre a questão meridional e o episódio de David Lazzaretti encorajaram Gramsci a formular a categoria teórica da subalternidade, útil para identificar e analisar aqueles grupos sociais que detêm pouco ou nenhum poder político, confrontados aos grupos dirigentes dominantes (2009, p.65).

No curto Caderno²⁷ (janeiro a março de 1935), intitulado “Observações sobre folclore”, Gramsci também discute o fato de o folclore ser estudado apenas como elemento pitoresco, como alega em passagem do parágrafo 1:

[...] na realidade, até agora foi apenas coletado material de erudição, e a ciência do folclore consistiu, sobretudo, nos estudos sobre o método para a coleta, seleção e classificação deste material, isto é, no estudo das cautelas práticas e dos princípios empíricos necessários para desenvolver de modo profícuo um aspecto particular da erudição [...] (2007, p.2311).

---

¹²⁶ Andrea Verga (1811- 1895) psiquiatra italiano, pregava que o ensino da psiquiatria fosse desenvolvido em todas as universidades italianas e, após ser eleito senador em 1876, propôs uma legislação sobre manicômios. PALMERINI, Agostino. **Enciclopedia italiana**, 1937. Disponível em: <[http://www.treccani.it/enciclopedia/andrea-verga_\(Enciclopedia-Italiana\)/>](http://www.treccani.it/enciclopedia/andrea-verga_(Enciclopedia-Italiana)/>). Acesso em: 15 nov. 2015.

Era imprescindível que o folclore fosse estudado como uma concepção de mundo de determinados estratos da sociedade, como a materialização de uma percepção erigida fragmentariamente a partir da concepção de mundo dominante e não como manifestações inusitadas. O folclore reúne distintas representações segmentadas de religião, ciência e filosofia, mas exatamente por esse caráter fracionário também contribui para a existência de um “espírito popular criativo” que Gramsci tanto ressalta. Sem a devida atenção ao folclore, não se compreenderia e não se desenvolveria a história dos grupos subalternos.

Do mesmo modo, não é possível pensar o nexos religião e subalternidade dissociados de outros conceitos que se inter-relacionam como: “religião, senso comum e filosofia”. O senso comum enquanto expressão de uma concepção de mundo fragmentária contém substancialmente elementos religiosos; a filosofia está presente nesse contexto de modo incipiente. No entanto, expressando a “confluência do trabalho dos intelectuais e o esforço das classes subalternas”, se edificaria “uma nova filosofia, uma verdadeira e própria revolução através da ‘filosofia da práxis’” (ZENE, 2015, p.73) e, dessa maneira, poder-se-ia conceber um novo bloco histórico.

Seria, portanto, indispensável o estudo da religiosidade, senso comum, folclore e dos modos de organização dos grupos subalternos para que, a partir do conhecimento de si, de classe e da conscientização e crítica dessa posição dentro da sociedade, pudesse haver uma reforma intelectual e moral e a ascensão a uma nova hegemonia.

4.4 Subalternidade e mídia

A comunicação configura-se em um bem supremo para a vida social, por ser o elemento verdadeiramente irrenunciável para a manutenção da interação, da práxis, da formação de significados e sentidos que torna a existência em sociedade possível. Segundo Marques de Melo: “historicamente, o direito à comunicação corresponde ao passaporte da cidadania, ao instrumento que viabiliza a integração de cada indivíduo à sua comunidade” (1984, p.98). Deter a linguagem é uma forma de deter o poder, eis a relação com a hegemonia e, por conseguinte, com a manutenção ou superação da subalternidade.

Conforme salienta Buttigieg (2009), a classe dominante não possui (e não pode mostrar possuir) todo controle sobre a sociedade civil, porque necessita do consenso das massas. Na realidade, o que ela dispõe é de um “formidável aparato composto de dispositivos

institucionais e culturais que permitem difundir diretamente e indiretamente a sua concepção de mundo, de inculcar os seus valores e moldar a opinião pública” (BUTTIGIEG, 2009, p.828). Dentro desse poderoso aparato encontra-se a mídia.

Os meios de comunicação possuem grande importância, assumindo uma posição estratégica por constituírem-se no principal meio de difusão de informações, ideias, valores e, com isso, serem configuradores de opiniões e visões de mundo.

A opinião pública é um elemento relevante no jogo social. Integra as relações de força na obtenção do consenso, assumindo grande importância política nos estados modernos para o estabelecimento da hegemonia. Como destaca Gramsci no Caderno 7, parágrafo 83 (maio de 1930 a dezembro de 1931):

O que se chama “opinião pública” está estreitamente ligado à hegemonia política, ou seja, é o ponto de contato entre a “sociedade civil” e a “sociedade política”, entre o consenso e força. [...] História da “opinião pública”: naturalmente, elementos de opinião pública sempre existiram, mesmo nas satrapias asiáticas; mas a opinião pública como hoje se entende nasceu às vésperas da queda dos Estados absolutistas, isto é, no período de luta da nova classe burguesa pela hegemonia política e pela conquista do poder.

A opinião pública é o conteúdo político da vontade coletiva pública, que poderia ser discordante: por isto, existe luta pelo monopólio dos órgãos da opinião pública, jornais, partidos, parlamento, de modo que uma só força modele a opinião e, portanto, a vontade política nacional, desagregando os que discordam numa nuvem de poeira individual e inorgânica (2007, p.914-915).

A respeito desse tipo de manipulação, Gramsci aponta, ainda no Caderno 7, parágrafo 103:

Entre os elementos que recentemente perturbaram a direção normal da opinião pública por partes dos partidos organizados e definidos em torno de programas definidos, devem ser postos na linha de frente a imprensa marrom e o rádio (onde estiver muito difundido). Eles possibilitam suscitar extemporaneamente explosões de pânico ou de entusiasmo fictício, que permitem alcançar objetivos determinados, nas eleições, por exemplo (2007, p. 929).

Com o extremo poder de influência da grande mídia, paulatinamente a opinião pública é formada e, muitas pessoas, mesmo quando reproduzem o discurso reiterado pelos veículos de comunicação de massa, não percebem o peso da mídia no seu modo de pensar. Afirmam terem formado aquela opinião individualmente, como se fosse possível ser uma ilha em sociedade.

Na mesma direção de Gramsci, Ianni ressalta:

[...] as tecnologias da mídia e das suas articulações sistêmicas, tomadas em si, sem qualquer aplicação, podem ser consideradas inocentes, neutras. Quando inseridas nas atividades sociais, nas formas de sociabilidade, ou melhor, nos jogos das forças sociais, nesses casos transformam-se em técnicas sociais. Passam a dinamizar, intensificar, generalizar, modificar ou bloquear relações, processos e estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais ativas em todas as esferas da sociedade

nacional e mundial. Nesse sentido é que adquirem presença, força e abrangência de técnicas sociais de organização, funcionamento, mudança, controle, administração das formas de sociabilidade e dos jogos das forças sociais (1999, p.20).

As pessoas estabelecem combinações “espontâneas” das ideias, fragmentos de formulações que são propagadas socialmente, compondo certa visão de mundo. Nesse âmbito, as instituições de comunicação influem decisivamente no modo como as massas atribuirão sentido e significados às dinâmicas da realidade social.

De acordo com Otávio Ianni, referindo-se à mídia atual, que alegoricamente poderíamos chamar de pós-moderno Príncipe:

O príncipe eletrônico pode ser visto como uma das mais notáveis criaturas da mídia, isto é, da indústria cultural. Trata-se de uma figura que impregna amplamente a política, como teoria e prática. Impregna a atividade e o imaginário de indivíduos e coletividades, grupos e classes sociais, nações e nacionalidades, em todo o mundo. Em diferentes gradações, conforme as peculiaridades institucionais e culturais da política em cada sociedade, o príncipe eletrônico influencia, subordina, transforma ou mesmo apaga partidos políticos, sindicatos, movimentos sociais, correntes de opinião, legislativo, executivo e judiciário. Permanente e ativo, situado e ubíquo, visível e invisível, predomina em todas as esferas da política, adquirindo diferentes figuras e figurações, segundo a pompa e a circunstância (1999, p.24).

Desse modo, a mídia impera, não na acepção ansiada de “moderno Príncipe” mobilizada por Gramsci, mas como um “príncipe eletrônico”, procedendo como um grande partido de massa, “como *órgão* da classe” dominante, na guerra contra a constituição de “um partido que seja *parte* da classe” (LIGUORI, 2011a, p. 64), como propõe Gramsci.

A esse respeito Eduardo Granja Coutinho argumenta:

É esse o papel do príncipe eletrônico: assimilar e esvaziar tais questões de seu conteúdo histórico, atribuindo-lhes novas significações com função apaziguadora; reduzir a política à “pura forma”, impedindo que o espectador se reconheça como sujeito da história (2008, p.49).

A subalternidade é calcada na hierarquização das pessoas na sociedade. E uma sociedade que segrega os sujeitos em todas as esferas, estrutural e superestruturalmente, não está voltada à emancipação das massas. A subserviência ideológica, produzida pela ação dos veículos de comunicação, contribui decisivamente para a manutenção da ordem desigual, para a passividade das massas, visto que elas se movimentam sob a lógica do senso comum.

Controlar o aparato ideológico e cultural é uma maneira muito eficaz de realizar o domínio hegemônico. Por isso, manter o controle da mídia plenamente nas mãos de interesses econômicos e políticos privados não é fato de pouca importância nem está desconexo com a situação de subalternidade das massas. A ampliação das fontes de informação e o modo de veiculá-las, não as restringindo ao ponto de vista da classe dominante, possibilitaria outro

engajamento político dos sujeitos. Ter maior acesso à informação e ao poder da linguagem que ela representa poderia proporcionar outro repertório para o aumento do julgamento crítico dos sujeitos e, assim, para a práxis, contribuindo para o fortalecimento da democracia.

A luta contra a subalternidade deve estar voltada ao combate contra todo aparato ideológico que modela o senso comum e alicerça a hegemonia do grupo dominante. Essa guerra de posição não pode deixar de ser sustentada por um amplo processo educativo que possibilite a elevação cultural dos subalternos e a constituição de um pensamento autônomo, homogeneamente crítico e coerente, capaz de colocar esses grupos em condições de vitória no âmbito das relações de força.

4.5 Americanismo e fordismo, a marginalização dos grupos sociais subalternos e caminhos para superação

A subalternidade ainda é uma realidade em expansão atualmente, porque o sistema que a cria e é alimentado por ela ainda perdura. Com o avanço do capital, o mundo do trabalho contribui cada vez mais para a produção de novas formas de subalternidade e, não seria exagero dizer, também de escravidão. Há, na sociedade capitalista, “um problema histórico de fundo: o uso instrumental das massas pelas classes privilegiadas” (FRESU, 2015, p.95). O Estado moderno é funcionalmente eficaz pela produção de subalternos. O sistema não se sustentaria, tal como é, organizado sem eles.

O americanismo e fordismo é exemplo de arranjo edificador do Estado assegurado na passividade das massas populares. Como reitera Gramsci no Caderno 22, parágrafo 1(2º semestre de 1934):

Pode-se dizer, de modo genérico, que o americanismo e o fordismo resultam da necessidade imanente de chegar à organização de uma economia programática e que os diversos problemas examinados deveriam ser os elos da cadeia que marcam precisamente a passagem do velho individualismo econômico para a economia programática [...] (2007, p.2139).

Gramsci julgava que o americanismo e fordismo apresentava grande importância para a configuração do sistema capitalista, seu avanço e, evidentemente, na exploração do trabalho fabril. Por isso dirigia veemente crítica a esse processo fomentador da ampliação da subalternidade.

De acordo com Giorgio Baratta, o americanismo e fordismo “representa a resposta capitalista ao problema essencial dos tempos modernos” (2009, p.41).

No Caderno 22, parágrafo 2, Gramsci declara que:

A racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo: esta elaboração está até agora na fase inicial e, por isso, (aparentemente) idílica. É ainda a fase da adaptação psicofísica à nova estrutura industrial, buscada através dos altos salários; ainda não se verificou (antes da crise de 1929), salvo talvez de modo esporádico, nenhum florescimento “superestrutural”, ou seja, ainda não foi posta a questão fundamental da hegemonia (2007, p.2146).

Gramsci pondera que a classe operária industrial estava sendo constituída naquele momento e ainda não dispunha de organização e repertório ideológico para postular a hegemonia, para colocar-se em condições de disputa. Desse modo, esses processos de americanismo e fordismo pioram as condições de vida e trabalho dos trabalhadores. Entretanto, ao mesmo tempo em que aprofunda a subalternidade dos trabalhadores, gera as condições para que iniciem um processo de negação de sua condição (DEL ROIO, 2007).

Além de modificar o modo de produção, fragmentando o processo de trabalho e destituindo os trabalhadores do conhecimento do processo fabril, o americanismo e fordismo atuava sobre a maneira dos sujeitos agirem fora da fábrica, por meio da difusão de uma determinada concepção de mundo que permeava todos os setores sociais. A vida era controlada para não atrapalhar a produção. Por isso, inclusive, a questão sexual adquiria grande interesse, como evidencia Gramsci no Caderno 22, parágrafo 3 (2º semestre de 1934):

Deve-se observar como os industriais (especialmente Ford) se interessavam pelas relações sexuais de seus empregados e, em geral, pela organização de suas famílias; a aparência de “puritanismo” assumida por este interesse (como no caso do proibicionismo) não deve levar a avaliações erradas; a verdade é que não se pode desenvolver o novo tipo de homem exigido pela racionalização da produção e do trabalho enquanto o instinto sexual não for adequadamente regulamentado, não for também ele racionalizado (2007, p.2150).

Com a interferência dessa ideologia americanista e fordista, as relações entre os sujeitos modificavam-se, a setorização do processo produtivo acabava por trazer maior segregação entre as pessoas. O fato é que com a racionalização da produção, racionalizavam-se também outros setores da vida social, aumentando a distância entre os sujeitos.

Ainda no Caderno 22, parágrafo 13, Gramsci argumenta:

Parece possível responder que o método Ford é “racional”, isto é, deve se generalizar; mas, para isso, é necessário um longo processo, no qual ocorra uma mudança das condições sociais e dos costumes e hábitos individuais, o que não pode ocorrer apenas através da “coerção”, mas somente por meio de uma combinação entre coação (autodisciplina) e persuasão, sob a forma também de altos salários, isto é, da possibilidade de um melhor padrão de vida, ou talvez, mais exatamente, da possibilidade de realizar o padrão de vida adequado aos novos modos de produção e

de trabalho, que exigem um particular dispêndio de energias musculares e nervosas (2007, p.2173-2174).

A vida organizada para o cumprimento de um trabalho desagregado do seu sentido pleno, mas fomentador de novas relações de consumo, corrobora a propagação do individualismo na sociedade. A consciência de si e a identificação dos interesses de classe são dificultadas, impedindo a unificação das massas, elemento essencial para alavancar a luta contra o capital.

Gramsci, no Caderno 25, propõe o estudo das forças inovadoras que tornaram possível o *Risorgimento* nacional. Analisa que o sucesso dos Moderados sobre o Partido de Ação deveu-se aos seguintes fatores conjuntos: os Moderados eram intelectuais orgânicos à classe que representavam e conquistaram a direção das classes aliadas antes da chegada ao governo, enquanto o Partido de Ação não conseguiu estabelecer essa relação orgânica nem articular as aspirações das massas, não se apoiando em nenhuma classe histórica e não assumindo uma posição de direção (GRAMSCI, 2007; BUTTIGIEG, 2009).

Desse modo, compreende-se o caráter fundamental da direção dos distintos grupos subalternos para a luta em prol de sua emancipação. Essa direção e a confluência de todos os grupos subalternos deveria ser realizada pela classe trabalhadora. De acordo com Frosini, para Gramsci, “o proletariado assume um papel chave na intersecção de política e verdade, na medida em que é, ao mesmo tempo, uma classe social particular e um princípio universal de dissolução dessa classe” (2009, p.39).

Gramsci alerta, no Caderno 22, parágrafo 15 (2º semestre de 1934) que:

Não é dos grupos sociais “condenados” pela nova ordem que se pode esperar a reconstrução, mas sim daqueles que estão criando, por imposição e através do próprio sofrimento, as bases materiais desta nova ordem: estes últimos “devem” encontrar o sistema de vida “original” e não de marca americana, a fim de transformarem em “liberdade” o que hoje é “necessidade” (2007, p.2179).

Já na obra “Alguns temas da questão meridional”, Gramsci acentua o papel da classe trabalhadora na direção da estratégia de luta pela hegemonia popular:

O proletariado pode se tornar classe dirigente e dominante na medida em que consegue criar um sistema de alianças de classes que lhe permita mobilizar contra o capitalismo e o Estado burguês a maioria da população trabalhadora – o que significa na Itália, dadas as reais relações de classes existentes, que o proletariado pode se tornar classe dirigente e dominante na medida em que consegue obter o consenso das amplas massas camponesas (1987a, p.139).

Como lembra Gramsci no Caderno 12, parágrafo 1 (abril a maio de 1932):

[...] cabe observar que a massa dos camponeses, ainda que desempenhe uma função essencial no mundo da produção, não elabora seus próprios intelectuais “orgânicos”

e não assimila nenhuma camada de intelectuais “tradicionais”, embora outros grupos sociais extraíam da massa dos camponeses muitos de seus intelectuais e grande parte dos intelectuais tradicionais seja de origem camponesa (2007, p.1514).

No Caderno 13, parágrafo 1 (maio de 1932 a novembro de 1933), Gramsci também aborda a importância da conjunção das classes subalternas, ao enfatizar a necessidade da participação da massa de camponeses para a formação da vontade coletiva: “qualquer formação de uma vontade coletiva nacional-popular é impossível se as grandes massas dos camponeses cultivadores não irrompem *simultaneamente* na vida política” (2007, p.1560). Afinal, como ressalta Gramsci no Caderno 6, parágrafo 162 (novembro de 1930 a janeiro de 1932):

[...] a nova construção só pode surgir de baixo para cima, na medida em que todo um estrato nacional, o mais baixo econômica e culturalmente, participe de um fato histórico radical que envolva toda a vida do povo e ponha cada qual, brutalmente, diante das próprias responsabilidades inderrogáveis (2007, p.816).

A unificação dos grupos sociais subalternos é indispensável para a formação do espírito de cisão materializado em uma vontade coletiva viabilizada por um processo de construção cultural antagônica à concepção de mundo dominante. Essa era uma questão imperativa em todo o plano de estudos e pesquisa que Gramsci desenvolveu na prisão.

Conforme evidencia Semeraro:

[...] Gramsci está convencido de que, para romper a relação vertical e autoritária e superar a estrutura de dominação (em todas as suas formas “moleculares”), não é suficiente a rebeldia e a vontade de demolição. A tarefa mais difícil e necessária é aprender a lutar conjunta e politicamente para passar da condição de dirigidos à de “dirigentes”, de modo a construir historicamente uma “hegemonia” democrático-popular realizada e conduzida pelas classes subalternas [...] (2012, p.65).

A edificação de uma vontade coletiva antagônica à da classe dominante significa a construção de outras relações sociais, políticas, econômicas e filosóficas, a erupção de outro liame entre teoria e prática, de outra cultura.

Essa proposição não era sem precedentes na história. Gramsci resgata o Renascimento como uma grande mobilização cultural, porém restrita à nobreza. Já a Reforma religiosa havia apresentado um alcance maior, mobilizado estratos sociais, caracterizando-se como uma reforma intelectual e moral. Justamente pelas contradições desse movimento, ela acabou contribuindo para fazer desabrochar, em alguns intelectuais, utopias relativas à solução dos problemas dos pobres, às possibilidades de melhorias das condições de vida. A esse respeito, Gramsci, no Caderno 25, parágrafo 7 (2º semestre de 1934) salienta que:

Pode-se dizer que precisamente o Humanismo, ou seja, um certo individualismo, foi o terreno propício para o nascimento das utopias e das construções político-

filosóficas: a Igreja, com a Contrarreforma, se afastou definitivamente da massa dos “humildes” para servir aos “poderosos”; determinados intelectuais tentaram encontrar, através das utopias, uma solução para uma série de problemas vitais dos humildes, ou seja, tentaram um nexo entre intelectuais e povo; portanto, eles devem ser considerados os primeiros precursores históricos dos jacobinos e da Revolução francesa [...] (2007, p.2292).

O movimento estratégico formativo pensado por Gramsci pressupunha a organização de uma vontade coletiva, com a unificação dos subalternos, para a construção de uma reforma cultural e moral semelhante à do Renascimento, mas ampliado às massas.

A discussão metodológica que Gramsci realiza a respeito da temática da subalternidade contribui não apenas para o conhecimento da história dos grupos sociais subalternos, mas para a análise integral das relações políticas, econômicas, culturais e sociais que materializam o bloco histórico vigente.

4.6 A concepção de homem e o conceito de personalidade em Gramsci

Gramsci não compreende o homem como ser abstrato, mas, reiterando a posição de Marx, como resultado do modo de produção de sua vida material, de sua prática social concreta, das relações de força e de produção social.

No Caderno 10, parágrafo 54 (abril de 1932 a junho de 1935), intitulado *Introduzione allo studio della filosofia. Che cosa è l'uomo?*, Gramsci afirma que mais importante do que saber o que é o “homem singular” é saber se o homem é capaz, de fato, de ser dono de sua história, se é apto a modificar a si próprio:

A definição pode ser encontrada no próprio homem, isto é, em cada homem singular. Mas é correta? Em cada homem singular pode-se encontrar o que é cada “homem singular”. Mas não nos interessa o que é cada homem singular, o que significa, ademais, o que é cada homem singular em cada momento singular. Se observarmos bem, veremos que, ao colocarmos a pergunta “o que é o homem”, queremos dizer: o que é que o homem pode se tornar, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode “se fazer”, se pode criar sua própria vida (2007, p.1343-1344).

O homem pode atuar sobre os rumos de sua vida, mas não tece solitariamente sua própria história. Não se encontra absolutamente independente da ação de outros homens porque é necessariamente um sujeito social, constituído pelo aglomerado de relações que estabelece com o meio em que vive e com os demais sujeitos. O que nos remete à premissa

marxista de que “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 1968, p.15).

Na sequência do excerto anterior Gramsci salienta:

Digamos, portanto, que o homem é um processo, precisamente processo de seus atos. Observando ainda melhor, a própria pergunta “o que é o homem” não é uma pergunta abstrata ou “objetiva”. Ela nasce do fato de termos refletido sobre nós mesmos e sobre os outros; e de querermos saber, em relação com o que vimos e refletimos, aquilo que somos, aquilo que podemos vir a ser, se realmente e dentro de que limites somos “criadores de nós mesmos”, da nossa vida, do nosso destino. E nós queremos saber isto “hoje”, nas condições de hoje, da vida de “hoje”, e não de uma vida qualquer e de um homem qualquer (2007, p.1344).

Não é o homem, enquanto indivíduo desassociado dos outros, que interessa. Gramsci, critica na sequência do texto a posição das filosofias existentes que reproduziram a concepção de homem do catolicismo “como indivíduo limitado à sua individualidade e o espírito sendo esta individualidade” (2007, p.1344).

No Caderno 10, parágrafo 48 (abril de 1932 a junho de 1935), ele afirma:

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

Não existe uma maneira igual de conceber todos os homens em qualquer tempo e lugar, assim como os homens não atuam do mesmo modo em todos os espaços e circunstâncias. Contestando tanto o criacionismo religioso quanto o inatismo filosófico, o intelectual sardo continua, ainda no Caderno 10, parágrafo 54:

É neste ponto que o conceito do homem deve ser reformado. Ou seja, deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é, todavia, o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. Mas o segundo e o terceiro não são tão simples quanto poderia parecer. O indivíduo não entra em relação com outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos. Desta forma, o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente por meio do trabalho e da técnica. E mais: estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenham o homem individual (GRAMSCI, 2007, p.1345).

As relações que os homens estabelecem dependem do modo como a sociedade está organizada estruturalmente na esfera econômica e superestruturalmente no terreno ideológico, e elas influem marcadamente na constituição do indivíduo. Como salienta Giorgio Baratta:

Devido a essa *pluralidade* de “elementos” que determinam a “natureza humana”, não se pode compreender a sua “unidade” sem, junto, compreender “as diferenças”

em que ela se articula, não só no desenvolvimento histórico da humanidade, mas no ser de cada indivíduo: o indivíduo não é um átomo (2000, p.139).

A prefiguração do homem descolado das disputas de força e dos conflitos de classe entre eles só pode ser abstrata e, por isso, vazia.

De acordo com Chiara Meta:

Gramsci recusa a ideia de uma natureza humana originária, enquanto a natureza humana resulta sempre da dinâmica de evolução histórica da sociedade; a naturalidade de que o homem dispõe é englobada na historicidade e na sociabilidade das suas ações e está em função delas (2011, p.137).

A consciência de como esses arranjos são pactuados incide sobre o próprio modo de o homem interagir com os demais, com o meio e, consequentemente sobre a sua maneira de ser e atuar. Por isso, Gramsci acentua também, no Caderno 10, parágrafo 54:

Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, modifica-se, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o centro estruturante. Neste sentido, o verdadeiro filósofo é, e não pode deixar de ser, nada mais do que o político, isto é, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações de que todo indivíduo faz parte. Se a própria individualidade é o conjunto destas relações; modificar a própria personalidade significa adquirir consciência destas relações. Mas estas relações, como vimos, não são simples. Enquanto algumas delas são necessárias, outras são voluntárias. Além disso, ter consciência mais ou menos profunda delas (isto é, conhecer mais ou menos o modo pelo qual elas podem ser modificadas) já as modifica (2007, p.1345).

Entretanto, não basta conhecer as relações existentes em um dado momento e espaço, é preciso conhecer como elas se formaram historicamente, uma vez que “todo indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também da história destas relações, isto é, o resumo de todo o passado” (GRAMSCI, 2007, p.1346).

Novamente no Caderno 10, parágrafo 54, Gramsci incita:

É lugar-comum a afirmação de que o homem pode ser concebido somente vivendo em sociedade; todavia, não se extraem de tal afirmação todas as consequências necessárias, inclusive individuais: que uma determinada sociedade humana pressupõe uma determinada sociedade das coisas e que a sociedade humana só é possível enquanto existe uma determinada sociedade das coisas é também um lugar-comum. Na verdade até agora, estes organismos supra-individuais têm recebido uma significação mecanicista e determinista (tanto a *societas hominum* como a *societas rerum*); daí a reação. É necessário elaborar uma doutrina na qual todas estas relações sejam ativas e dinâmicas, fixando bem claramente que a sede desta atividade é a consciência do homem individual que conhece, quer, admira, cria, na medida em que já conhece, quer admira, cria, etc; e do homem que se concebe não isoladamente, mas repleto de possibilidades oferecidas pelos outros homens e pela sociedade das coisas, da qual não pode deixar de ter um certo conhecimento (2007, p.1346).

Existem determinadas premissas ideológicas e materiais que modelam o ser dos homens e são historicamente datadas. Conhecer essas premissas é reconhecer a eficácia

histórica. Essa postulação historicista absoluta de Gramsci reforça a inerente associação entre os aspectos filosóficos e históricos da “atividade humana (história-espírito) em concreto, indissoluvelmente ligada a uma certa ‘matéria’ organizada (historicizada), à natureza transformada pelo homem” (GRAMSCI, 2007, p.1492)¹²⁷.

Segundo Liguori:

O sujeito gramsciano [...] é, em primeiro lugar, sujeito coletivo. [...] o sujeito, nos *Cadernos*, age em um campo de força em que os resultados não estão dados, e, portanto, pode e deve escolher, ainda que dentro de uma situação objetiva dada. O sujeito não é absolutamente livre. O campo de força em que ele se encontra, a situação histórica em que lhe cabe existir ditam a (limitada) possibilidade de escolhas reais que tem diante de si (2006, p.91).

Por esse motivo, Gramsci critica a concepção universalista de Kant, pois acredita que a sua máxima não pode ser dirigida a todos os homens, mas apenas àqueles que vivem em condições semelhantes. Nesse sentido, Gramsci reveste o indivíduo e a moral de historicidade, denunciando a inexistência de princípios meta-históricos. Conforme evidencia Liguori: “A generalização e a universalização de um princípio moral levam apenas à generalização de crenças historicamente determinadas” (2006, p.92). Para Chiara Meta: “Gramsci historiciza a ética kantiana e a ‘preenche’ de um conteúdo correspondente à consideração das condições materiais de existência de cada um” (2011, p.140).

De acordo com Liguori:

Para Gramsci, a formulação que Kant dá ao problema moral é abstrata, uma vez que postula uma igualdade meta-histórica dos homens que lhe parece não levar em conta as diferenças entre eles, as quais não são absolutas ou irredutíveis, mas requerem todo um percurso histórico para serem superadas (2006, p.93).

Dessa forma, compreende-se que a edificação crítica da própria personalidade é tarefa relevante para a adequação da consciência à ação, da atuação do indivíduo ao meio e essa construção ocorre historicamente no terreno de disputa hegemônica, sem isso não se adquire consciência da realidade e não se elabora uma personalidade crítica.

E como observa Meta: “[...] a consciência, nas análises gramscianas, é sempre intimamente contraditória. Na verdade, ‘construir uma personalidade’ coincide com ‘fazer um inventário de si mesmo’, e isso corresponde a construir-se historicamente.” (META, 2011, p.142).

É nesse contexto que Gramsci trata do papel do que chama de “filósofo democrático” no âmbito molecular de transformação social. Molecular refere-se à dialética entre o indivíduo

¹²⁷ Trecho retirado do Caderno 11, parágrafo 64 (2º semestre de 1932) (GRAMSCI, 2007).

e a coletividade, na complexidade que permeia todo o processo nas mais diferentes conexões e relações.

A transformação social é movimento complexo que envolve distintos elementos constituídos historicamente, que se modificam molecularmente justamente em consequência da dialeticidade de suas múltiplas relações.

O conceito de molecular para Gramsci, de acordo com Eleonora Forenza:

É uma metáfora do método gramsciano, da tradutibilidade entre o método do conhecimento e o método da transformação. Gramsci representa o processo de conhecimento-transformação na sua absoluta historicidade: “molecular” indica a qualidade histórico-material do processo dialético e a qualidade histórica da matéria, também ela entregue a sua historicidade absoluta e subtraída de toda forma de determinismo (biológico ou causal) (FORENZA, 2009, p.551).

Gramsci estabelece um método histórico de conhecimento que se traduz no modo de construção da personalidade, da subjetividade, do consenso, de edificação de uma vontade coletiva para a superação das contradições do sistema hegemônico dominante e a edificação da nova hegemonia. Essa é a sua concepção teórica de transformação real individual e coletiva. Não se trata, portanto, de uma teoria reformista (FORENZA, 2009).

O objetivo era construir um processo revolucionário molecular oposto, portanto, a uma revolução passiva, que pode ser caracterizada no americanismo e fordismo: “é na tensão entre o capitalismo como *contínua crise* e a antítese como *contínua crítica* que se pode produzir molecularmente uma transformação que se torna de quantitativa qualitativa” (FORENZA, 2009, p.551).

A constituição da subjetividade, que não se estabelece apenas na esfera individual, mas também na esfera coletiva, é uma questão política. A configuração da personalidade perpassa relações históricas, “é um processo invisível [e molecular]” (GRAMSCI, 2007, p.1764)¹²⁸ e requer a autoconsciência e a perspectiva crítica dos elementos que influem nessas relações.

Conforme evidencia Meta:

O intuito gramsciano é apenas o de dar conta dos processos reais e concretos que estruturam a personalidade sem “dissolver” o sujeito. A pessoa não é então um pressuposto ontológico, mas sempre o resultado de um processo de “autocriação” moral (2011, p.145).

Gramsci não partilha da visão positivista marxista de que o indivíduo é absorvido pela coletividade, inclusive porque não descarta a responsabilidade individual no confronto social. O excerto do Caderno 16, parágrafo 12 (junho/julho 1932 a junho/julho de 1934), elucida que:

¹²⁸ Retirado do Caderno 15, parágrafo 9 (fevereiro a setembro de 1933) (GRAMSCI, 2007).

O perigo de desfibramento moral, ao contrário, é representado pela teoria fatalista daqueles grupos que compartilham a concepção da “naturalidade” segundo a “natureza” dos animais e para os quais tudo é justificado pelo ambiente social. Debilita-se, assim, todo sentido de responsabilidade individual e se dilui toda responsabilidade individual numa responsabilidade social abstrata e inalcançável. Se este conceito fosse verdadeiro, o mundo e a história seriam sempre imutáveis. Com efeito, se o indivíduo, para mudar, tem necessidade de que toda a sociedade mude antes dele, mecanicamente, por meio de sabe-se lá qual força extra-humana, nenhuma mudança jamais aconteceria. Ao contrário, a história é uma contínua luta de indivíduos e de grupos para mudar aquilo que existe em cada momento dado; mas, para que a luta seja eficaz, estes indivíduos e grupos deverão se sentir superiores ao existente, educadores da sociedade, etc. (2007, p.1878).

Gramsci instiga a percepção sobre o papel que o conhecimento e a consciência adquirem na compreensão de como as relações sociais se desenvolvem e se transformam, uma vez que *conhecer* desperta o homem, revelando a sua capacidade individual de atuação crítica e a importância do coletivo na promoção de modificações sociais substanciais. Como observa Forenza: “o processo de compreensão crítica de si mesmo é, portanto, construção molecular do processo histórico e compreensão da própria função em tal processo” (2009, p.553).

No Caderno 10, parágrafo 54 (abril de 1932 a junho de 1935) Gramsci destaca:

[...] o indivíduo pode associar-se com todos os que querem a mesma modificação; e, se esta modificação é racional, o indivíduo pode multiplicar-se por um elevado número de vezes, obtendo uma modificação bem mais radical do que a primeira vista parecia possível (2007, p.1346).

Como incita Gramsci em uma correspondência enviada à Giulia, em 27 de julho de 1931, “o esforço molecular não pode ser teoricamente distinto do esforço concentrado e universalizado” (2013, p.437).

Os grupos sociais subalternos são resultantes desse complexo de relações e da estrutura social, não são inatos. Como tal, com a tomada de consciência de todas as condicionantes sociais e a união das massas adquirem as principais armas para se tecer um novo arranjo político, econômico, social e cultural.

4.7 A marca da cultura no plano revolucionário

Na perspectiva gramsciana, não haveria possibilidade de superação da subalternidade se não fossem modificadas as relações sociais, econômicas, políticas e culturais opressoras. Era imprescindível a transformação das relações de submissão para o fim da marginalização e a construção de um Estado ético. Afinal, como afirma Gramsci no Caderno 15, parágrafo 10

(fevereiro a setembro de 1933), o: “Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados” (2007, p.1765).

É importante colocar em discussão os valores culturais dominantes. A guerra de posição a ser construída pelos subalternos passa pela edificação de uma força ideológica capaz de colocar em disputa real a sua concepção de mundo. Dessa maneira, passa necessariamente pela via cultural e educativa, que é imediatamente prática e política.

Na medida em que qualquer poder instituído é reforçado por práticas sociais e culturais, não é possível que a estratégia política dos grupos subalternos deixe de dar a devida atenção à cultura, à educação e à transformação das práticas atualmente existentes nesse sentido. A batalha política revolucionária só pode ser de amplo espectro.

Uma verdadeira reforma intelectual e moral não ocorreria, como se tem visto, sem a implementação de profundas mudanças na esfera cultural, uma vez que toda hegemonia exercida em um determinado bloco histórico implica uma relação que se pode chamar de pedagógica. Como destaca no Caderno 10, parágrafo 44 (abril de 1932 a junho de 1935):

Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares”, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem suas experiências e seus valores historicamente necessários, “amadurecendo” e desenvolvendo uma própria personalidade, histórica e culturalmente superior. Essa relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo 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).

Era irrenunciável uma amplitude dos espaços formativos e culturais, imprescindível o alargamento das possibilidades de se reunir o maior número de pessoas para o livre exercício do pensar, debater, discutir, criticar e desfrutar das mais variadas artes, literatura e instrumentos de enriquecimento do repertório cultural.

As reflexões gramscianas sobre cultura não datam dos seus estudos carcerários, a temática sempre esteve presente em sua atuação enquanto militante político e seu trabalho, nos mais diferentes periódicos de esquerda, refletiam também o papel creditado à cultura letrada. Ainda na juventude, Gramsci escreveu um artigo intitulado “Socialismo e cultura”, publicado no jornal *Il Grido del popolo* no dia 29 de janeiro de 1916, afirmando que cultura:

[...] é organização, disciplina do próprio eu interior, é conquista de consciência superior pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função da vida, os próprios direitos e os próprios deveres (GRAMSCI, 1972, p.24).

A construção de uma “consciência superior” ocorre através da luta cotidiana dos subalternos, do resgate da história, da organização e atuação política nas mais diferentes instâncias de efetivo exercício da cidadania, da crítica às mazelas oriundas de um sistema excludente de uma maioria e mantenedor do privilégio de poucos. Nessa direção, Garin observa: “conhecimento de si, portanto, mas solidário com o conhecimento dos outros e com a tomada de consciência do devir histórico da humanidade; ainda mais: conhecimento como autoformação e autolibertação” (1975, p.39).

A reflexão gramsciana sobre a organização do movimento operário começa a ser desenvolvida pela relação entre cultura e consciência de classe, o que sobreleva a sua visão de partido, uma vez que seria impossível desjugar desse organismo o papel de provedor de iniciativas de formação cultural e política, mas como parte integrante da classe trabalhadora e não entidade acima dela. Tais iniciativas, fundadas sobre a crítica da concepção de mundo burguesa, constituem-se em pressuposto para a construção da “autonomia ideológica do proletariado” (PAGGI, 1970, p.131).

Nos Cadernos do cárcere, encontramos 906 menções à palavra “cultura”¹²⁹. Dos 29 Cadernos do cárcere, apenas o Caderno 18 (caderno especial de apenas 6 páginas sobre “Nicolau Maquiavel”, escrito em julho de 1934) e o Caderno 27 (“Observações sobre folclore”, escrito de janeiro a março de 1935), não referenciam esse termo. Gramsci em diversas passagens de sua obra desenvolve reflexões sobre essa temática, pela importância que ela apresenta no encadeamento do seu pensamento e do seu plano de construção de ação transformadora para a emancipação humana.

Aponta para a essencialidade da crítica ao próprio modo de pensar, incoerente, fruto das contradições históricas e sociais, o que evidencia a relevância estratégica da luta cultural pela elaboração crítica de uma nova concepção de mundo. Como afirma Rapone: “a aquisição da cultura é considerada um fator determinante da constituição política do sujeito e, portanto, do desenvolvimento da subjetividade revolucionária” (2011, p.293).

O Caderno 1, parágrafo 43 (janeiro/fevereiro de 1929 a maio de 1930), retomado como texto C no Caderno 24, parágrafo 3 (2º semestre de 1934), mostra a preocupação gramsciana com todos os elementos a serem considerados para a criação de uma organização cultural. Gramsci ressalta a ocorrência comum do erro de se pensar que cada estrato social “elabora a sua cultura do mesmo modo” (2007, p.2267), como se as condições de vida das classes fossem as mesmas, como se as oportunidades e o acesso aos meios fossem iguais, e

---

¹²⁹ O “Apêndice J - Citações do verbete Cultura” ilustra o emprego que a palavra teve dentro da obra do cárcere, detalhando os Cadernos em que apareceu, os parágrafos, as páginas e quantas vezes foi citada em cada página.

ênfatiza: “a elaboração unitária de uma consciência coletiva demanda condições e iniciativas múltiplas” (GRAMSCI, 2007, p.2267)¹³⁰.

Gramsci tinha clareza da necessidade da criação de um “centro de difusão cultural”, mas não julgava que apenas isso seria suficiente para a promulgação de debates, discussão, perpetuação de ideias, para edificar uma concepção de mundo homogênea para os grupos subalternos. Era urgente, na sua acepção, a ampliação dos espaços formativos para organização da cultura, mas era essencial não descuidar, além do conteúdo, da forma.

Durante a sua militância política, Gramsci protagonizou importantes experiências voltadas à disseminação de cultura, tais como: proposta de uma Associação de cultura, em 1917, o Clube de Vida Moral, fundado em 1917, um espaço para debate intelectual e a pesquisa entre jovens socialistas, a Escola de Cultura e Propaganda Socialista, criada em 1919, o periódico *L'Ordine Nuovo*, iniciado em 1919, o Grupo de Educação Comunista, organizado em agosto de 1920, o Instituto de Cultura Proletária, seção italiana do *Proletkult* (COUTINHO, 2007; MANACORDA, 1990).

A proposta de desenvolvimento de uma Associação de Cultura defendida por Gramsci, em 1917, teve grande importância, inclusive como crítica ao socialismo italiano que apresentava mecanismos autoritários de direção e enfrentava recorrentes problemáticas. A requisição de um organismo destinado à discussão, não apenas das questões momentâneas políticas e sindicais, mas à elaboração cultural e aprofundamento de seu caráter político, colocava-se como fundamental, tanto para a democracia interna, quanto para a demarcação do papel do partido socialista, como frisa Leonardo Paggi:

Desenvolvendo o tema da democracia interna como forma de educação cultural e política de massas, Gramsci chegava a por o problema da real colocação do partido socialista na sociedade italiana, da função que ele desempenha nos confrontos da classe política burguesa (1970, p.135).

Com o olhar sobre a cultura Gramsci desenvolve sua crítica ao socialismo italiano e sua concepção sobre a renovação necessária ao partido para torná-lo, de fato, órgão da classe trabalhadora e agregar valor e força à luta cotidiana dos subalternos, por meio da formação de novos quadros políticos, de novos intelectuais orgânicos. Além disso, conforme salienta Rapone:

Gramsci faz entrar em jogo uma concepção de socialismo como “visão integral da vida”, compreendendo “uma filosofia, uma mística, uma moral”; a cultura não poderia, portanto, ser apenas cultura política, e a Associação deveria ser o lugar para esclarecer os problemas “filosóficos, religiosos, morais”, subjacentes à ação política

¹³⁰ Esse trecho refere-se a um texto C. O texto A dessa passagem encontra-se no Caderno 1, parágrafo 43 (janeiro/fevereiro de 1929 a maio de 1930) (GRAMSCI, 2007, p.33).

e econômica, e preparar espiritualmente o movimento as suas tarefas de luta (2011, p.302).

Outra ação com forte cunho formativo cultural empreendida por Gramsci foi a criação do *L'Ordine Nuovo*, em 1919. Com uma denominação mais que oportuna, o periódico pretendia ser um impulsionador para o enriquecimento educativo e cultural necessário ao desenvolvimento da consciência revolucionária, base fundamental de uma ordem nova. E rapidamente ele se torna a força motriz dos Conselhos de fábrica, chegando a ser de fato um órgão do movimento, “capaz de falar aos operários e de coisas que aos operários interessavam, sem preocupar-se de descer a um nível muito elementar” (D’ORSI, 2014, p.167). O modo de conduzir o *L'Ordine Nuovo*, sem simplificações para alcançar os trabalhadores, mostrava-se condizente com a maneira que Gramsci enxergava que deveria ser a educação e a cultura, sem rebaixamentos, ao contrário, deveriam ser os instrumentos auxiliares do empoderamento intelectual dos trabalhadores.

Conforme pontua Angelo D’Orsi:

Aquela revista é, portanto, uma verdadeira escola para os operários, mas também para empregados e técnicos, e para outros trabalhadores, também intelectuais, que quisessem confrontar-se com o mundo dos “subalternos”, e aprender com eles, mas também ensiná-los (2014, p.167).

E era dessa maneira que Gramsci trabalhava no *L'Ordine Nuovo*, no jornal *Avanti!*¹³¹, assim como foi na edição única do jornal *La Città Futura*, de 1917, sempre conduzindo sua atuação e os instrumentos que elaborava para a aprendizagem recíproca e enriquecimento cultural, educativo e político dos subalternos, sem se esquecer de considerar o saber que eles possuíam.

Posteriormente, após a fundação do Partido Comunista da Itália (21 de janeiro de 1921), enfatiza-se como importante iniciativa formativa cultural a seção italiana do *Proletkult*. Esta possuía sede em Torino e era organizada por um comitê central e por seções regionais. O comitê central era constituído por 9 membros nomeados no congresso do *Proletkult* e o comitê diretivo era composto por 5 membros das organizações participantes eleitos em Assembleia.

O comitê diretivo era responsável pela coordenação das atividades (concertos, conferências, etc), organização das manifestações comuns, distribuição das forças e da

---

¹³¹ Jornal órgão do Partido Socialista que depois foi substituído por um novo *L'Ordine Nuovo*, com a cisão do Partido socialista e o nascimento do Partido Comunista da Itália, em 1921.

articulação com as organizações dos trabalhadores, sindicatos, cooperativas e políticos. Também cabia ao comitê diretivo eleger o comitê de cultura que, por sua vez, dispunha das seguintes tarefas: vigilância técnica, iniciativa, controle, organização e elaboração de relatórios do trabalho do comitê diretivo. Poderiam aderir ao *Proletkult* todas as organizações dos trabalhadores, sindicais ou políticas, assim como pessoas isoladas, pertencentes a organizações classistas do proletariado que se dispusessem a colaborar com o trabalho.

O *Proletkult* publicava boletins mensais, editado pelo comitê central, com todas as notícias oficiais da organização, artigos e informações fornecidas pelas organizações e membros participantes, assim como também era autorizado a publicar livros que tivessem um caráter literário e artístico¹³².

Outra ação cultural formativa destacada foi a experiência soviética de realização de um curso sobre o comunismo em Pietrogrado. Como salienta Fiamma Lussana, Gramsci:

[...] acredita que a força do partido não pode ser só um problema organizativo: é preciso criar instrumentos culturais, fazer crescer homens novos, soldados do partido da revolução mundial, mas também homens que saibam pensar. Militantes disciplinados, mas também um cérebro coletivo, capaz de pensar e de fazer a revolução na Itália. O partido envia a Pietrogrado o primeiro grupo de alunos que frequentam os cursos da Internacionalnaja Skola e o Instituto Tolmacev. E ali devem aprender a fazer política. E que de simples operários, crescidos na Itália, a escola de propaganda socialista desmame a luta de classe praticada na oficina, devem tornar-se os “revolucionários de profissão” (LUSSANA, 2007, p.55).

Naquele momento histórico, era importante para a construção da resistência, da luta na Itália aprender com quem estava fazendo revolução. A forma revolucionária soviética imprimia conteúdo para uma construção estratégica de ação comunista.

A atuação de Gramsci nessas ações culturais formativas durante a sua militância política contribuíram para a construção de sua visão estratégica de ação e para a sua percepção sobre o necessário encadeamento entre forma e conteúdo. No Caderno 4, parágrafo 5 (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932), Gramsci menciona essa relação:

É luta por uma nova cultura. Em certo sentido, então também é crítica artística, porque da nova cultura nascerá uma nova arte e, talvez, nesse sentido, na história italiana, devemos entender a relação De Sanctis - Croce e a polêmica sobre o conteúdo e a forma (2007, p.426).

Nessa passagem, no que se refere à relação “forma e conteúdo”, Gramsci ressalta que não se trata de um simples desacordo estético, mas que a crítica de De Sanctis é militante e traduz um período de luta cultural, de crítica do conteúdo e da forma pela qual a “consistência lógica e histórica atual das massas, de sentimentos representados, estão ligados a essa luta

¹³² Cf. Arquivo digital do Partido Comunista Italiano da *Fondazione Istituto Gramsci*, localizada na Via Sebino, 43, em Roma.

cultural” (2007, p.426), o que ressaltaria o humanismo de De Sanctis. Já Croce, segundo Gramsci, luta pelo “refinamento da cultura, não pelo seu direito de viver” (2007, p.426).

Forma e conteúdo não são aspectos que podem ser descuidados na visão do intelectual sardo. Não é só o conteúdo que tem relevância. Ambos encontram-se dialeticamente associados. Pressupor, pois, que apenas com a fundação de círculos de cultura a problemática da formação e disseminação cultural estaria resolvida é um equívoco perigoso para os subalternos. Como frisa no Caderno 6, parágrafo 21 (novembro de 1930 a janeiro de 1932):

[...] 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).

No âmbito do bloco histórico e da correlação de forças que se estabelece no seio da sociedade, o conteúdo se refere às forças materiais e a forma, ao conjunto de ideias, concepções, ideologias que circulam nas superestruturas, e que, juntamente com o conteúdo, as relações econômicas, condicionam a ordem social. Ou seja, a distinção entre ambos é didática, mas não significa que ocorram separadamente na sociedade. Conteúdo e forma não se dissociam, constituem uma distinção, mas na unidade, como afirma Gramsci, o que é preciso levar em consideração na construção de uma organização cultural que faça frente à hegemonia dominante.

Nesse sentido, cabe a ressalva observada no parágrafo 12, Caderno 11 (2º semestre de 1932):

Disto se deduzem determinadas necessidades para todo movimento cultural que pretenda substituir o senso comum e as velhas concepções do mundo em geral, a saber: 1) não se cansar jamais 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 camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para se tornarem seus espartilhos. Esta segunda necessidade, quando satisfeita, é a que modifica o “panorama ideológico” de uma época (GRAMSCI, 2007, p. 1392).

Gramsci preocupava-se com o trabalho formativo de elevação cultural, moral e intelectual que seria desenvolvido nas diferentes instâncias sociais, trabalho esse que, justamente pela missão essencial que possuía, a emancipação de todos os homens, não poderia se esquivar em uma falsa neutralidade, mas só poderia ser intencional e comprometido com os grupos subalternos, com a montagem do cimento que construiria a fundação dos pilares edificadores da hegemonia popular.

Ainda a respeito do embricamento entre forma e conteúdo, é importante salientar que existe um caráter técnico na elaboração cultural que não pode ser renegado e que está diretamente relacionado aos meios de produção, a uma dimensão material. Aspectos tecnológicos influem cada vez mais na edificação e na profusão cultural, de tal modo que não é possível desagregá-los do âmbito ideológico. Portanto, seria um equívoco considerar que a economia não infunde na cultura e que deter meios de sua produção não é poder.

Como afirma Gramsci, no Caderno 11, parágrafo 37 (2º semestre de 1932): a cultura é “a concepção de mundo, a relação entre o homem e a realidade com a mediação da tecnologia” (2007, p.1457). Nesse sentido, deter os dispositivos de elaboração e organização da cultura é fundamental para o projeto de reforma intelectual e moral das massas, pois tanto o trabalho intelectual quanto toda prática social sofrem a ingerência do aparato tecnológico que precisa ser considerado e alcançar as massas.

Mas, para entender todo esse processo, é importante apreender o conceito de cultura em Gramsci. Resgatam-se, aqui, algumas passagens de seus escritos que explicitam sua concepção.

Ainda no período de sua militância, no artigo *Filantropia, buona volontà e organizzazione*, publicado no *Avanti!*, em 24 de dezembro de 1917, Gramsci aborda o 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, 1972, p.146).

É interessante observar que Gramsci democratiza o conceito de cultura, assim como o fez com o de intelectual e filósofo, aproximando-o de todos os homens. Tira-o daquela posição elitista e da ideia do senso comum, de que para ser culto é necessário dominar uma série de saberes eruditos que só compõem o mundo livresco e não fazem parte do cotidiano e nem farão. A cultura é “expressão da sociedade” (GRAMSCI, 2007, p.1130)¹³³. É “aquela área do viver pessoal e social em que o comportamento e a palavra se conjugam e se assentam” (NARDONE, 1977, p.82).

¹³³ Extraído do Caderno 9, parágrafo 57 (janeiro/fevereiro de 1929 a 1932) (GRAMSCI, 2007).

De acordo com Baratta, para Gramsci importava especialmente o caráter prático da cultura, como organizadora da sociedade, que se “encontra em cada *atividade* elementar dos homens, como a linguagem, a religião, o folclore e, sobretudo, o trabalho” (2000, p.159).

Convém resgatar outra passagem do já referido artigo “Socialismo e cultura”, de 29 de janeiro de 1916, registrado no *Il Grido del popolo*:

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, 1972, p.23).

Para Gramsci, todo sujeito que “conecta causa e efeito” consegue estabelecer relações entre a sua realidade e a vida; quem reflete, critica e estabelece proposições é culto. O que não significa que não devemos buscar a ampliação do nosso repertório cultural, muito pelo contrário, é exatamente isso que o intelectual sardo propõe: uma elevação cultural e moral. Mas, para tanto, não precisamos renegar os saberes possuídos, nem desdenhar a cultura popular.

A esse respeito, Gramsci apresenta, no Caderno 27, parágrafo 1 (janeiro a março de 1935)¹³⁴:

Portanto, conhecer o folclore significa, para o professor, conhecer quais são as outras concepções do mundo e da vida que atuam de fato na formação intelectual e moral das gerações mais jovens, a fim de extirpá-las e substituí-las por concepções consideradas superiores. Desde a escola primária até as... Cátedras da agricultura, na realidade, o folclore era já sistematicamente derrotado: o ensino de folclore aos professores deveria reforçar ainda mais este trabalho sistemático. É certo que, para alcançar esse objetivo, seria preciso modificar o espírito das pesquisas folclóricas, bem como aprofundá-las e ampliá-las. O folclore não deve ser concebido como uma bizarrice, uma estranheza ou um elemento pitoresco, mas como algo muito sério e que deve ser levado a sério. Só assim o ensino será mais eficiente e determinará realmente o nascimento de uma nova cultura entre as grandes massas populares, isto é, desaparecerá a separação entre cultura moderna e cultura popular ou folclore. Uma atividade deste gênero, feita em profundidade, corresponderia, no plano intelectual, ao que foi a Reforma nos países protestantes (GRAMSCI, 2007, p.2314).

Nessas passagens, Gramsci analisa a importância do folclore e ressalta que seu estudo não deve ocorrer como algo pitoresco. O folclore deve ser visto como uma “justaposição mecânica de diversas concepções de mundo” (2007, p.90), como “concepção de mundo não elaborada e sistematizada, porque o povo, por definição, não pode fazer isso” (2007, p.90)¹³⁵.

¹³⁴ Trata-se de um texto C. O referido texto A encontra-se, com pequenas variações na redação, no Caderno 1, parágrafo 89 (janeiro/fevereiro de 1929 a maio de 1930) (GRAMSCI, 2007, p.90).

¹³⁵ Trecho do Caderno 1, parágrafo 89 (janeiro/fevereiro de 1929 a maio de 1930) (GRAMSCI, 2007, p.90).

A seu ver, opiniões, afirmações científicas, elementos do pensamento moderno e da ciência caem no domínio popular e recebem algum arranjo no escopo folclórico. É evidente que não se busca a permanência formativa cultural e crítica no nível do folclore. Entretanto, seria errôneo desconsiderá-lo, não se pode negar a sua existência, iniciar processos formativos sem partir dele, sem conhecer o que os sujeitos trazem, como se eles fossem folhas em branco.

Gramsci valoriza o popular, não o vulgariza ou o rebaixa; julga que deva ser considerado como expressão da coletividade e não desprezado em prol de uma cultura erudita. Defende a necessidade de uma reforma intelectual e moral não por preterir a cultura popular, mas por necessidade histórica de encadeamento da luta política à formação de uma vontade coletiva, que passa pela construção de outra concepção de mundo que traduza os anseios dos subalternos, que inevitavelmente é intermediada pela educação e pela cultura, como armas contra as velhas concepções de mundo dominantes que sustentam a ordem vigente. Por esse motivo, frisa a necessidade de criação de uma cultura que supere a separação entre cultura moderna e cultura popular.

Segundo Ruiz:

A força do pensamento gramsciano está em ter notado que, para criar e desenvolver a estrutura econômica de uma sociedade, é necessária a existência de um tipo específico de homem possuidor de uma nova estrutura de gestos e pensamentos, que necessariamente se inter-relacionem para manter e reproduzir as transformações implementadas. Este processo não se estrutura apenas molecularmente (no indivíduo com outro indivíduo), mas deve assumir caráter praticamente absoluto em toda a sociedade (1998, p.34-35).

Era necessário criar uma nova cultura “sobre uma base social nova” (2007, p.136)¹³⁶ que, compondo um projeto maior de educação integral, gerasse novas relações estabelecidas pelos horizontes dos novos homens, afinal a cultura organiza a política e, portanto, a incidência sobre essa esfera determinaria o surgimento de uma nova práxis. Eis a íntima relação entre cultura, educação e política. Conforme salienta Giorgio Nardone:

É a atividade política que contribui para a formação do homem coletivo, por isso a forma mais intensa de atividade política é a educação: todo homem, observa Gramsci, é um ator político, porque, de uma forma ou de outra, todo homem é um educador. A atividade política é, portanto, atividade de cultura (1977, p.83).

Por esse motivo, a luta pela hegemonia apresenta intrínsecas determinações culturais. Como afirma Schlesener: “a luta hegemônica é também cultural e supõe resgatar a história, transformando suas promessas, as possibilidades truncadas ou reprimidas, em vida ativa” (2007, p.70).

¹³⁶ Extraído do Caderno 1, parágrafo 153 (janeiro/fevereiro 1929 a maio de 1930) (GRAMSCI, 2007).

Na acepção gramsciana, descrita no Caderno 11, parágrafo 12 (2º semestre de 1932):

Criar uma nova cultura não significa só fazer individualmente as descobertas “originais”, significa também, e especialmente, difundir criticamente as verdades já descobertas, “socializá-las”, por assim dizer, e transformá-las em base das ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma massa de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de modo unitário a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta por parte de um “gênio” filosófico de uma nova verdade que permaneça patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 2007, p. 1377-1378).

A intenção não é propriamente a criação de inventores, de sujeitos que começariam uma nova cultura a partir do nada, o intuito não é negar os feitos do passado e os saberes historicamente adquiridos pela humanidade. Gramsci opõe-se tanto ao radicalismo infantil quanto ao reformismo, por uma questão de método, pois, como acentua Salvadori:

Gramsci insistiu sobre outra concepção: sobre o fato que a cultura nova pode nascer somente unida às experiências da luta de classes e da hereditariedade do passado, que os dois termos não podem ser postos em uma estéril contraposição, que a questão política de fundo para o proletariado é de estabelecer com a hereditariedade das culturas das outras classes uma relação baseada na autonomia intelectual e moral alcançada, isto é, sobre a compreensão histórica das especificidades e das origens sociais e políticas de cada cultura (2007, p.293).

Na acepção gramsciana, a partir dessas novas relações sociais constitutivas de outra concepção de mundo, outras ideologias, um novo repertório cultural seria edificado e, os pilares da hegemonia estariam estruturados. Conforme destaca Gramsci no Caderno 15, parágrafo 61 (fevereiro a setembro de 1933):

O que é relevante é o nascimento de uma nova maneira de conceber o mundo e o homem, e que essa concepção não mais seja reservada aos grandes intelectuais, aos filósofos de profissão, mas tenda a se tornar popular, de massa, com caráter concretamente mundial, modificando (ainda que através de combinações híbridas) o pensamento popular, a mumificada cultura popular (2007, p.1826).

Sendo a cultura o resultado de uma produção histórica, o plano de ação revolucionário gramsciano implicava construir, através da materialização da crítica, uma nova história, um “novo humanismo” (GRAMSCI, 2007, p.2188)¹³⁷.

Gramsci esclarece, no Caderno 23, parágrafo 6 (julho/agosto a setembro/novembro de 1934), que a luta deveria voltar-se ao advento de uma nova cultura e não, especificamente, de uma nova arte:

Parece evidente que, para ser exato, deve-se falar de luta por uma “nova cultura” e não por uma “nova arte” (em sentido imediato). Talvez nem sequer se possa dizer, para ser exato, que se luta por um novo conteúdo da arte, já que este não pode ser pensado abstratamente, separado da forma. Lutar por uma nova arte significaria lutar para criar novos artistas individuais, o que é absurdo, já que é impossível criar artificialmente os artistas. Deve-se falar de luta por uma nova cultura, isto é, por

¹³⁷ Extraído do Caderno 23, parágrafo 3 (2º semestre de 1934) (GRAMSCI, 2007).

uma nova vida moral, que não pode deixar de ser intimamente ligada a uma nova intuição da vida, até que esta se torne um novo modo de sentir e de ver a realidade e, conseqüentemente, mundo intimamente relacionado com os “artistas possíveis” e com as “obras de arte possíveis” (2007, p.2192).

Novas artes seriam conseqüências de outra forma dos homens conceberem a si mesmos e o mundo, afinal:

Um novo grupo social que ingressa na vida histórica com postura hegemônica, com uma segurança de si que antes não possuía, não pode deixar de gerar, a partir de seu interior, personalidades que, antes, não teriam encontrado força suficiente para se expressar completamente num certo sentido (GRAMSCI, 2007, p.2192-2193).

De acordo com Anita Helena Schlesener, 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 cultura não é, portanto, na acepção gramsciana, concebida de uma única forma, embora, historicamente, exista uma forma que detém a hegemonia no interior de um bloco histórico. Eis porque há uma inter-relação direta entre edificar uma nova cultura e alicerçar uma nova ordem social, política e econômica.

Dessa forma, Gramsci interpreta cultura como manifestação ideológica, expressão do que os homens produzem em interação com o meio social e natural em correlação aos aspectos históricos e econômicos. A sociedade é essa produção. Exatamente por isso a conceituação de cultura, em Gramsci, está absolutamente intrincada à política, já que se refere a uma práxis construída sob todas as circunstâncias que fazem do próprio homem um sujeito determinado historicamente.

Conforme acentua Baratta, para Gramsci aquilo que mais conta é:

[...] a cultura como produção superestrutural e a cultura como dimensão intelectual ou ideal-ideológica, “civil” da produção econômico-social e, em sentido mais amplo, da sociedade mesma. Em última análise “cultura” (e “produção cultural”) em sentido maior, ou seja, na direção semântica mais ampla, pode ser considerada como sinônimo de “sociedade civil” (cultura= civilização) [...] A unidade de “cultura” e “sociedade civil” funda o terreno de ação e de articulação no qual se desenrola a luta pela “hegemonia” (2000, p.164).

A formulação de cultura em Gramsci não pode ser desagregada de uma teia de conceitos, tais como: hegemonia, linguagem, reforma intelectual e moral e tradutibilidade. Conseqüentemente, é nessa perspectiva que Gramsci articula cultura, política e revolução, uma vez que a emergência de um novo sistema social implicaria o alcance e disseminação de

uma nova concepção de mundo viabilizada pela linguagem e pela tradutibilidade da filosofia, política e economia, expressas em uma revolução cultural semeadora de outra hegemonia. É nesse sentido que designa como religião laica, destituída de misticismos e transcendência, a “uma filosofia que tenha se transformado precisamente em ‘cultura’, isto é, que tenha gerado uma ética, um modo de viver, um comportamento cívico e individual” (GRAMSCI, 2007, p.2186)¹³⁸.

Como pontua no Caderno 11, parágrafo 12 (2º semestre de 1932):

Não se pode separar a filosofia da história da filosofia e a cultura da história da cultura. No sentido mais imediato e determinado, 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 ela representada e do fato que ela está em 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” em sua atualidade (GRAMSCI, 2007, p.1376-1377).

O embricamento que estabelece entre a história e a cultura, novamente salientando o seu irrenunciável historicismo, elucida o árduo trabalho que seria necessário para a estruturação de uma concepção de mundo coerente e crítica. Trabalho esse que se iniciaria pela aquisição da consciência de si, pelo conhecimento da história, pelo conhecimento e reconhecimento de classe, ou seja, pela *kulturkritik*. Portanto, exigiria um longo percurso formativo que não poderia estar a cargo exclusivo das escolas, uma vez que as relações pedagógicas ocorrem nos diferentes espaços sociais e não somente nas instituições escolares. Logo, o alargamento de espaços de formação e ampliação cultural dentro da sociedade era uma premissa para o êxito de uma reforma intelectual e moral. Era imprescindível “um vasto movimento cultural que abrangesse todo o homem, em todas as idades e em todas as condições sociais, unificando moralmente a sociedade” (GRAMSCI, 2007, p.423)¹³⁹.

De acordo com Martins:

O que Gramsci pretende e se esforça sobremaneira teórica e praticamente para conquistar é justamente uma reforma radical e de conjunto, ou melhor, uma revolução na formação econômica e social por ele vivida. E isso, para ele, é uma tarefa que depende da ação humana, dos homens que têm a liberdade e a disposição, ou melhor, a vontade de organicamente vincularem-se às classes subalternas para com elas e para elas revolucionarem as condições e as relações sociais, articulando-as para os embates teórico-práticos a serem enfrentados, elevando o seu nível intelectual, principalmente no que se refere ao conhecimento da realidade vivida em todos os detalhes constitutivos, forjando para elas e com elas uma nova visão de mundo e um novo bloco-histórico, para disputar a hegemonia e construir uma nova história (2008, p.217).

¹³⁸ Retirado do Caderno 23, parágrafo 1 (2º semestre de 1934) (GRAMSCI, 2007).

¹³⁹ Retirado do Caderno 4, parágrafo 3 (abril/maio de 1930 a setembro de 1932) (GRAMSCI, 2007).

Gramsci assinala, em diversas passagens, a importância dos círculos de cultura, como a do parágrafo 49 do Caderno 4 (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932), quando expunha uma rubrica sobre “Revistas Tipo”¹⁴⁰ e demarcava a relevância de grupos intelectuais produzirem atividades editoriais regulares, agregadas a um círculo de cultura como forma de aceleração da formação, em que houvesse a possibilidade de elaboração e crítica em conjunto também dos trabalhos desenvolvidos individualmente.

No Caderno 1, parágrafo 122 (janeiro/fevereiro 1929 a maio de 1930), escreve sobre a relação entre diferentes publicações e a solidez da cultura:

Portanto, a solidez da cultura pode ser medida em três graus: 1º, leitores somente de jornais; 2º, leitores de revistas; 3º, leitores de livros; sem ter em conta uma grande multidão que não lê nem os jornais e as crenças se formam através de conversas esporádicas com indivíduos de seu mesmo nível geral que, no entanto, leem os jornais, e essas convicções são formadas pela participação em reuniões regulares e nos períodos eleitorais auxiliadas por oradores de diversos níveis (GRAMSCI, 2007, p.113).

O trecho indica a preocupação gramsciana com a questão editorial. As revistas, jornais e a imprensa de modo geral apresentam um papel indiscutível de formadores de opinião, disseminadores de concepções de mundo, ideologias, e, exatamente por isso, o intelectual sardo julgava relevante os seus usos pelo alcance de maior número de pessoas, pela possibilidade de difundir ideias e semear discussões, debates sobre temas e problemáticas que são, em geral, colocadas apenas ao público leitor de livros. Gramsci utilizou-se muito desses instrumentos durante a sua militância na juventude e durante toda a sua atuação política, antes de ser preso pelo fascismo.

Nesse sentido, enaltece a relevância do trabalho editorial de cunho formador ao tratar das “Revistas-Tipo” e a importância da criação de círculos de cultura, sem os quais o empreendimento de caráter formativo tornar-se-ia distante. Era preciso criar instrumentos que disseminassem ideias distintas da concepção de mundo vigente. E explica no Caderno 12, parágrafo 1 (abril a maio de 1932), como seria o método que tornaria essa experiência realmente formativa, criadora e genuína:

Através da discussão e da crítica colegiada (feita através de sugestões, conselhos, indicações metódicas, crítica construtiva e voltada à educação mútua), mediante as quais cada um funciona como especialista na sua matéria a fim de complementar a qualificação coletiva, consegue-se efetivamente elevar o nível médio dos redatores individuais, alcançar o nível ou a capacidade do mais preparado, assegurando à revista uma colaboração sempre mais selecionada e orgânica; e não apenas isso, mas criam-se também as condições para o surgimento de um grupo homogêneo de

¹⁴⁰ As “Revistas-Tipo” eram revistas especializadas, muito mais do que informativas, tinham um caráter crítico-formativo. Para outras informações sobre Revistas-Tipo: SILVA, Deise Rosalio. **Intelectuais, cultura e escola única no pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci**, 2010, 267f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2010.

intelectuais, preparados para a produção de uma atividade “editorial” regular e metódica (não só de publicações ocasionais e de ensaios parciais, mas de trabalhos orgânicos de conjunto) (GRAMSCI, 2007, p.1533).

Gramsci teceu críticas aos jornais burgueses, que persuadiam a população com ideologias sustentadoras de uma realidade que a oprimia. Mas também fez uso da imprensa sindical e partidária para difundir suas ideias, apresentando um árduo trabalho de oposição política em periódicos como *Grido del popolo*, *L'Unità*, *Avanti!* e *L'Ordine Nuovo*. No cárcere, retoma sua reflexão sobre o papel dos jornais, pois defende que eles não só podem como devem ser usados para contribuir com a politização da população, para organizar a cultura e disseminar outras ideologias distintas da concepção de mundo vigente.

A esse respeito, o fragmento do Caderno 24, parágrafo 9 (2º semestre de 1934), aborda a criação de uma escola orgânica de jornalismo:

Não existem na Itália centros como Paris, Londres, Berlim etc., que contam com milhares de jornalistas, constituindo uma verdadeira categoria profissional difusa, economicamente importante, além disso, na Itália, em média, os salários são muito baixos. Em algumas regiões, como nas alemãs, o número de jornais publicados em todo o país é muito grande: a concentração em Berlim corresponde uma vasta estratificação na província. [...]

Para certos tipos de jornal, o problema da escola profissional deve ser resolvido no âmbito da própria redação, transformando ou integrando as reuniões periódicas da redação em escolas orgânicas de jornalismo; para assistirem a estas aulas, deveriam ser convidados também elementos externos à redação em sentido estrito (jovens e estudantes), até que elas cheguem a assumir o caráter de verdadeiras escolas político-jornalísticas, com lições de temas gerais (de história, de economia, de direito constitucional, etc), confiadas também a especialistas alheios ao jornal e que saibam compreender suas necessidades.

Seria preciso partir do princípio de que todo redator ou repórter deve ser posto em condições de redigir e de dirigir todas as partes do jornal, assim como, de imediato, todo redator deveria adquirir as qualidades do repórter, isto é, dar toda sua atividade ao jornal, etc. (GRAMSCI, 2007, p.2274-2275)¹⁴¹.

É curioso observar que Gramsci prevê que os editores e repórteres façam as mesmas atividades e que todos não só conheçam como sejam capazes de fazer todas as etapas que compõem a produção de um jornal. Isso reforça a sua concepção contrária à divisão de trabalho, a separação de trabalho manual e trabalho intelectual, concebendo o homem do *vir a ser* como unitário em direitos, independente de qualquer raça, credo e classe social.

A preocupação gramsciana com a formação dos jornalistas italianos, expressa nesse trecho, demarca seu empenho com a questão cultural e a constituição de disseminadores de ideologias. Ao apontar que os jornalistas deveriam ter uma “escola orgânica”, evidencia-se o sério caráter que atribui à tarefa desses profissionais que veicularão mais que meras notícias,

¹⁴¹ Trata-se de um texto C. O correspondente texto A encontra-se, com algumas variações na redação, no Caderno 3, parágrafo 83 (maio a outubro de 1930) (GRAMSCI, 2007, p.363).

formarão opiniões, a partir da difusão de concepções de mundo que podem ratificar o senso comum ou contribuir com a resistência e luta pela constituição de outra hegemonia na sociedade.

Gramsci preocupava-se com o nível dessas publicações, afinal, elas propunham-se a ser formativas, e, apesar de acessíveis ao maior número de pessoas possível, não poderia ser simplista, rebaixada em sua qualidade, para facilitar o acesso. Caso contrário, não contribuiria para a elevação cultural.

Mas adverte, no Caderno 6, parágrafo 120 (novembro de 1930 a janeiro de 1932):

É preciso então reconhecer abertamente que, por si mesmo, as revistas são estereis, se não se tornam a força motriz e formadora de instituições culturais de tipo associativo de massa, isto é, cujos quadros não são fechados. Isso também se aplica às revistas do partido; não se deve crer que o partido constitua, por si mesmo, a “instituição” cultural de massa da revista. O partido é essencialmente político e até mesmo sua atividade cultural é atividade de política cultural: as “instituições culturais” devem ser não apenas de “política cultural”, mas de “técnica cultural”. Exemplo: em um partido existem os analfabetos e a política cultural do partido é a luta contra o analfabetismo. Um grupo formado para lutar contra o analfabetismo não é ainda, estritamente, uma “escola para analfabetos”; em uma escola para analfabetos, ensina-se a ler e escrever; em um grupo formado para combater o analfabetismo, planejam-se todos os meios mais eficazes para erradicar o analfabetismo das grandes massas da população de um país, etc. (GRAMSCI, 2007, p.790-791).

Nenhuma revista por si só, por mais séria que seja, tem condições de cumprir com papel tão complicado como é o de formar sujeitos. Se o trabalho editorial não estiver associado a organismos culturais, a intelectuais que façam essa mediação, juntamente com outras instâncias de cunho educativo na sociedade, seria muito difícil pretender um êxito nesse campo. Sublinha-se, mais uma vez, o papel dos intelectuais que dispõem da tarefa de “determinar e organizar a revolução cultural, isto é, adequar a cultura à função prática” (GRAMSCI, 2007, p.1044)¹⁴². É importante, como destaca Gramsci no Caderno 24, parágrafo 3 (2º semestre de 1934), não esquecer que “a cultura é produto de uma elaboração complexa” (2007, p.2269) e não subestimar essa complexidade é o primeiro passo para empreender um projeto que se pretenda revolucionário.

Já tendo isso em vista, nos extratos do Caderno 12, parágrafo 1 (abril a maio de 1932), Gramsci estabelece considerações relevantes sobre a organização da cultura:

Os elementos sociais empregados no trabalho profissional não devem cair na passividade intelectual, mas devem ter à sua disposição (por iniciativa coletiva e não de indivíduos, como função social orgânica reconhecida como de utilidade e necessidade públicas) institutos especializados em todos os ramos de pesquisa e de trabalho científico, para os quais poderão colaborar e nos quais encontrarão todos os

¹⁴² Retirado do Caderno 8, parágrafo 171 (setembro/outubro de 1930 a maio de 1932) (GRAMSCI, 2007).

subsídios necessários para qualquer forma de atividade cultural que pretendam empreender (GRAMSCI, 2007, p.1538).

E continua:

Este esquema de organização do trabalho cultural segundo os princípios gerais da escola unitária deveria ser desenvolvido, cuidadosamente, em todas as suas partes e servir de guia na constituição mesmo do mais elementar e primitivo centro de cultura, que deveria ser concebido como um embrião e uma molécula de toda a estrutura mais maciça. Mesmo as iniciativas que se sabem transitórias e experimentais deveriam ser concebidas como capazes de ser absorvidas no esquema geral e, ao mesmo tempo, como elementos vitais, que tendem a criar todo o esquema [...] (GRAMSCI, 2007, p. 1539-1540).

Era essencial que houvesse uma organização cultural para os trabalhadores, institutos especializados no desenvolvimento de pesquisa, possibilidades reais para que eles pudessem exercer atividades investigativas e culturais e colaborar com ideias e proposições e não apenas restringir-se ao exercício de sua função sem ter nenhuma efetiva participação. A existência de um espaço cultural e investigativo no campo de trabalho traria benefícios imensos para a elevação intelectual e moral da classe trabalhadora.

Nesse aspecto, a realidade italiana da época não difere muito da nossa atual, o modo como estão organizadas as diferentes instâncias sociais de cultura atendem ao interesse em deixar, preferencialmente, a classe trabalhadora o mais alienada possível. Ou melhor, os aparelhos institucionais destinados a promover a cultura não estão, na maioria das vezes, devidamente organizados; são relegados, em geral, a meras atividades de lazer e entretenimento que não formam, não contribuem para a reflexão e a crítica, apenas fazem “passar o tempo”¹⁴³.

No Caderno 8, parágrafo 179 (setembro/outubro de 1930 a maio de 1932), um excerto relevante sobre a relação do Estado com a manutenção da hegemonia política e cultural das classes dominantes:

Parece-me que o que de mais sensato e concreto se pode dizer a propósito do Estado ético e de cultura é o seguinte: todo Estado é ético na medida em que uma de suas funções mais importantes é elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. A escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes neste sentido: mas, na realidade, para este fim tende a uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparato da hegemonia política e cultural das classes dominantes (GRAMSCI, 2007, p.1049).

¹⁴³É claro que existem iniciativas culturais importantes hoje na cidade de São Paulo, por exemplo, como o Programa para Valorização de Iniciativas Culturais (VAI) que financia projetos de jovens moradores da periferia; entretanto, são ações pequenas, não atingem uma megalópole como é o caso de São Paulo e não refletem a lógica com que os governos no atual sistema social lidam com a questão cultural.

O Programa VAI completou 10 anos em 2013. Para maiores informações: <www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/fomentos/index.php?p=7276>.

O Estado deveria ter, como uma de suas funções, o compromisso com a elevação cultural e moral das massas, entretanto, esse comprometimento segue, geralmente, até o atendimento das necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e aos interesses políticos e culturais que favorecem as classes dominantes. A escola e as forças repressivas caminham nessa direção se dependerem única e exclusivamente da vontade das classes dominantes, assim como outras instituições da sociedade civil e, desse modo, funda-se um poderoso aparato de manutenção da hegemonia da classe que detêm o poder. É preciso construir resistência com ação instrumentalizando a práxis com educação e cultura balizadas na análise de situações concretas.

Segundo Manacorda:

Essa exigência revolucionária não realizada pela burguesia poderá ser realizada tão somente pelo proletariado, o único que não tem necessidade de manter diferentes classes para explorar e de perpetuar a distinção entre dominantes e dominados (1990, p.229).

A classe trabalhadora necessita colocar-se como tarefa a edificação de uma práxis política e cultural que expresse os seus interesses aliados aos dos demais grupos subalternos.

No excerto do Caderno 24, parágrafo 3 (2º semestre de 1934), Gramsci desenvolve aspectos que merecem ser ressaltados:

O trabalho educativo-formativo que um centro homogêneo de cultura realiza, a elaboração de uma consciência crítica que ele promove e favorece sobre uma base histórica que contenha as premissas concretas para tal elaboração, não pode limitar-se à simples enunciação teórica de princípios “claros” de método: esta seria uma mera ação própria dos “filósofos” do século XVIII. O trabalho necessário é complexo e deve ser articulado e graduado: deve haver dedução e indução combinadas, a lógica formal e a dialética, a identificação e distinção, demonstração positiva e destruição do velho. Mas não de modo abstrato, e sim concreto, com base no real e na experiência efetiva. Mas como saber quais são os erros mais disseminados e enraizados? Evidentemente, é impossível uma “estatística” dos modos de pensar e das opiniões pessoais individuais, com todas as combinações que daí resultam tanto nos grupos e nos grupelhos, que possa fornecer um quadro orgânico e sistemático da efetiva situação cultural e dos modos pelos quais se apresenta realmente o “senso comum”; só resta mesmo a revisão sistemática da literatura mais difundida e mais aceita para o povo, combinada com o estudo e a crítica das correntes ideológicas do passado, cada uma das quais “pode” ter deixado um sedimento, combinando-se de várias maneiras com as correntes anteriores e posteriores (2007, p.2268-2269).

O plano de ação de construção de outra concepção de mundo, capaz de se tornar um novo senso comum e, assim, vir a ser hegemônica na sociedade, exigiria a ambiciosa ação de ampliação de experiências culturais e formativas e um árduo trabalho nas mais distintas instâncias da sociedade. Todas as experiências que, nesse sentido, pudessem ser multiplicadas

formando-se verdadeiros centros de cultura ampliariam as possibilidades de alcance de cada vez mais pessoas que antes só teriam acesso às velhas concepções arraigadas.

Por conferir tamanho peso à cultura, Gramsci defende que todas as instituições com cunho educativo e cultural sejam públicas, como se verifica no fragmento do Caderno 14, parágrafo 56 (dezembro de 1932 a março de 1935):

Serviços públicos intelectuais: além da escola, nos diversos graus, que outros serviços não podem ser deixados à iniciativa privada, mas em uma sociedade moderna, *devem* ser assegurados pelo Estado e pelas entidades locais (municípios e provinciais)? O teatro, as bibliotecas, os museus de vários gêneros, as pinacotecas, os jardins zoológicos, os jardins botânicos, etc. É preciso fazer uma lista de instituições que devem ser consideradas de utilidade para a instrução e a cultura públicas, e que assim são considerados em uma série de Estados, instituições que não poderiam ser acessíveis ao grande público (e se considera, por razões nacionais, que devam ser acessíveis), sem uma intervenção estatal (2007, p.1714).

A defesa do caráter público e gratuito das instituições pretendia garantir que não estivessem a cargo de interesses privados, assegurar o seu acesso ao maior número de pessoas possível, objetivando, evidentemente, o alcance de todos. Era necessário que a grande massa se apropriasse dos bens culturais, construísse outro modo de se relacionar com o mundo, de pensar e produzir a própria cultura a partir da conscientização de si e da luta de classes.

De acordo com Leonardo Rapone “o modo pelo qual Gramsci concebe a relação da cultura com a formação da consciência socialista revela a mesma recusa da rigidez materialista característica da sua concepção de desenvolvimento histórico” (2011, p.299). Ele não compreende as ações humanas como resultados de determinações externas, mas como produto da própria ação humana empreendida historicamente. Sendo assim, demarca as circunstâncias econômicas como expressão da atuação humana de organização do sistema e não como elementos místicos que pautam *a priori* o arranjo social. Dessa forma, sobleva o caráter crucial da formação cultural na aquisição da consciência para a construção de outras práticas sociais que balizem outra estruturação sistêmica política e econômica.

As formulações gramscianas foram estabelecidas como resposta ao contexto histórico da época. Sua reflexão é empreendida pela observação da necessidade de transformação da sociedade capitalista e de se repensar as teorias revolucionárias existentes em prol dessas mudanças. Partindo das teorias de Marx e Lenin, reinterpretando-as de acordo com a realidade concreta, Gramsci elabora conceitos, recompõe outros e articula cultura e política na sua reelaboração de revolução.

A cultura pode e deve ser revolucionária, na medida em que possibilita a inserção dos sujeitos em uma nova práxis política, contribuindo para alterar as relações sociais de submissão, ao colocá-los em reais condições de disputa hegemônica.

Os grupos sociais subalternos são originários da dinâmica política, histórica, social, econômica e cultural da sociedade, são resultantes do modo como o Estado foi tecido, mas podem ter sua condição transformada com a alteração das relações que estruturam e organizam esse tecido histórico. Desse modo, o investimento na profusão formativa cultural e educativa determinará a aquisição da crítica e a organização coletiva de uma nova forma de conceber a realidade e, com isso, o estabelecimento de outras relações imprescindíveis para a superação da subalternidade será instituído e o processo revolucionário estará solidamente conduzido.

5 O LUGAR DA EDUCAÇÃO NA EDIFICAÇÃO DE UMA HEGEMONIA REVOLUCIONÁRIA

A educação expressa a consciência crítica na teoria política gramsciana. É o caminho para a consciência das contradições e da dialética do processo histórico. Mantém absoluta relação com o desenvolvimento do seu conceito de hegemonia.

A revolução, na concepção gramsciana, constitui-se em árduo processo que exige, como condição *sine qua non*, o desenvolvimento de uma reforma intelectual e moral, elemento essencial para a participação efetiva dos subalternos na disputa hegemônica. Portanto, ao desenvolvimento da práxis política coloca-se a “necessidade estratégica de uma pedagogia de massa” (NARDONE, 1977, p.74).

A indispensabilidade da educação para a construção da hegemonia é demonstrada pela própria história, como nota Gramsci, no Caderno 1, parágrafo 46 (janeiro/fevereiro de 1929 a maio de 1930), retomado, em segunda escritura, no Caderno 19, parágrafo 27 (julho/agosto de 1934 a fevereiro de 1935). Ao referir-se ao processo de unificação do estado italiano, por exemplo, aponta a importância da “questão da escola” na supremacia dos Moderados: “as atividades escolares de caráter liberal ou liberalizante têm um grande significado para apreender o mecanismo da hegemonia dos moderados sobre os intelectuais” (GRAMSCI, 2007, p.2047). Segundo Gramsci, os Moderados elaboraram

[...] um movimento pedagógico concreto oposto à escola “jesuítica”; isto não podia deixar de ter eficácia, seja entre os leigos, aos quais conferia na escola uma personalidade própria, seja entre o clero liberalizante e antijesuítico [...] a educação e a recuperação da infância abandonada eram um monopólio clerical, e estas iniciativas rompiam o monopólio (2007, p.2047).

Todo grupo que pretende tornar-se hegemônico tem, por conseguinte, a necessidade de:

[...] um programa escolar, um princípio educativo e pedagógico original que alcance e de uma atividade própria, em seu campo técnico, àquela fração dos intelectuais que é a mais homogênea e a mais numerosa (os educadores, do professor do ensino elementar até os professores da Universidade) (GRAMSCI, 2007, p.2047).

O debruçar-se sobre a história e a análise das situações concretas evidenciariam, para Gramsci, a relevância da temática da educação escolar e o seu peso na teoria da hegemonia. Por esse motivo, dedicou atenção à análise da educação durante toda a sua trajetória de vida e, especialmente, no período carcerário. Enxergava a suma importância da tônica formativa para

a luta política cotidiana no desenvolvimento de uma nova hegemonia capaz de por fim à condição dos grupos subalternos.

5.1. Proposições para uma escola única

O pensamento educativo gramsciano não pode ser tributado apenas às reflexões desenvolvidas nos “Cadernos do cárcere” como resultado direto de sua maturidade, sem expressão anterior nos seus escritos e atuação juvenil militante. Como homem de ação e apaixonado humanista, sempre viu a educação¹⁴⁴ como estratégia irrenunciável para o desenvolvimento da ação política revolucionária. Em relação ao período do cárcere, a obra apresenta 1040 referências diretas à educação, distribuídas entre os termos: educação (151); escola única (10); escola unitária (28); escola (290); escolas (169); pedagogia (25); instrução (54); universidade (242) e professor (71). Além disso, as correspondências trocadas entre familiares e amigos no período da prisão também expressam profundas elucidações sobre sua concepção de homem, de educação e, conseqüentemente, de mundo.

Revisitar algumas passagens dessas importantes obras para compreender a sua concepção pedagógica é tarefa tão importante quanto inconclusa diante da riqueza do legado do autor, sempre promissor de novas reflexões e críticas sobre ontem, hoje e no edificar do amanhã.

Na análise, é possível individualizar os aspectos pedagógicos da concepção gramsciana, seja por uma questão expositiva, seja pela relevância do entendimento autônomo de certos elementos. No entanto, eles só podem ser claramente compreendidos no âmbito geral de sua produção.

A preocupação gramsciana com a escola¹⁴⁵ deve-se à absoluta certeza de que essa instituição tinha a tarefa mais importante dentre as instituições com viés formativo dentro da sociedade, conforme afirma no Caderno 28, parágrafo 11 (início de 1935): “a melhor solução seria a escola, mas é solução a longo prazo” (GRAMSCI, 2007, p.2331)¹⁴⁶. Entretanto,

¹⁴⁴ O “Apêndice K- Citações do verbete Educação” ilustra o emprego que o termo teve dentro da obra do cárcere, detalhando os Cadernos em que apareceu, os parágrafos, as páginas e quantas vezes foi citado em cada página.

¹⁴⁵ O “Apêndice L- Citações sobre o verbete Escola” ilustra o emprego que a palavra teve dentro da obra do cárcere, detalhando os Cadernos em que apareceu, os parágrafos, as páginas e quantas vezes foi citada em cada página.

¹⁴⁶ Refere-se a uma segunda escritura. O correspondente texto A dessa passagem, sem distinções, encontra-se no Caderno 1, parágrafo 63 (GRAMSCI, 2007, p.74).

historicamente, eram outras as atribuições sociais desempenhadas pela escola na sociedade capitalista, na medida em que não abarcava todos os sujeitos, não incluía, de fato, as classes trabalhadoras, contribuindo para reproduzir os privilégios de alguns setores da sociedade.

A máxima defendida por Gramsci era a escola única¹⁴⁷, enquanto realmente tendo um único caráter, efetivamente unitário, sem realizar nenhum tipo de distinção entre ricos e pobres, abastados e desfavorecidos. Uma escola que empreendesse de forma integrada o ensino geral e o ensino profissional, sem distinção de classe. Uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade para todos.

Embora a acepção original de escola única remeta à Revolução Francesa com Talleygrand e Condorcet¹⁴⁸, o conceito era utilizado na época de modo diverso do empregado por Gramsci. A escola única de Condorcet estava orientada, fundamentalmente, pela concepção liberal de “talento” ou mérito, ou seja, na defesa de que o ensino fosse ofertado a todos (CONDORCET, 2008), independente da origem e condição social, para que – em situação de igualdade de oportunidades – os mais talentosos pudessem ser beneficiados:

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).

A escola única postulada por Gramsci é realmente única, a ser destinada a todos, sem nenhuma ressalva, capaz de elevar culturalmente os jovens da classe trabalhadora, tornando-os pessoas capazes de “pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (2007, p.1457)¹⁴⁹, contribuindo assim para a sua formação como dirigentes de uma nova hegemonia. Exatamente por isso, sua proposta não pode ser confundida com o projeto liberal de escola republicana defendido por Condorcet¹⁵⁰.

¹⁴⁷ O “Apêndice M- Citações dos verbetes ‘Escola única’ e ‘Escola Unitária’” ilustra o emprego que as expressões tiveram dentro da obra do cárcere, detalhando os Cadernos em que apareceram, os parágrafos, as páginas e quantas vezes foram citadas em cada página.

¹⁴⁸ Para maiores informações sobre o debate acerca da instrução na 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.

¹⁴⁹ Extraído do Caderno 12, parágrafo 2 (abril a maio de 1932), segunda escritura de passagem redigida no Caderno 4, parágrafo 55 (outubro de 1930 ao início de 1932) (GRAMSCI, 2007, p.501).

¹⁵⁰ Sobre a distinção entre a formulação de escola única de Condorcet e Gramsci, ver: SILVA, Deise Rosalio. **Intelectuais, cultura e escola única no pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci**, 2010, 267f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

Gramsci apresenta sua proposta de escola única como uma alternativa à escola capitalista existente na Itália e que, com a reforma educacional orquestrada por Giovanni Gentile no regime fascista, havia aprofundado o seu caráter dual, aumentando a cisão entre a educação destinada às elites e aquela, designada a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, destinada às classes subalternas. É em oposição ao modo como era encarada a educação na sociedade burguesa italiana que o intelectual sardo desenvolverá seu projeto educativo escolar.

No extrato retirado no Caderno 12, parágrafo 1 (abril a maio de 1932), Gramsci evidencia o caráter público e gratuito que a escola única deveria possuir, ressaltando as razões de a educação ser uma responsabilidade do Estado, e não de âmbito privado:

A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa prestação produtiva imediata. A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos e castas (GRAMSCI, 2007, p.1534).

A educação da população não pode depender da posse das famílias ou dirigir-se apenas a talentos individuais, mas deve ser vista como direito e assegurada a todos, sem qualquer distinção. Gramsci preconizava que escola única deveria fornecer educação integral, isto é, uma formação ampla, intelectual e moral, que aliasse a formação geral à formação técnica.

No Caderno 1, parágrafo 123 (janeiro/fevereiro de 1929 a maio de 1930), Antonio Gramsci faz a seguinte ponderação: “a escola única, intelectual e manual, tem também essa vantagem, a de colocar a criança em contato, ao mesmo tempo, com a história humana e com a história das ‘coisas’ sob o controle do professor” (GRAMSCI, 2007, p.114).

No Caderno 4, parágrafo 93 (1932), Gramsci cita algumas passagens de um artigo de Guido Ferrando, publicado no *Marzocco*, em 17 de abril de 1932, *Libri nuovi e nuove tendenze nella cultura inglese*, em que trata das ditas *public schools* que servem para preparar a entrada em Oxford e Cambridge:

Para entrar em Oxford e em Cambridge, é preciso provir das chamadas *public schools*, que são tudo, menos públicas. A mais célebre destas escolas, a de Eton, fundada em 1440 por Henrique VI para receber “setenta alunos pobres e indigentes”, tornou-se, atualmente, a mais aristocrática escola da Inglaterra, com mais de mil alunos; existem ainda os setenta lugares para internos que dão direito à instrução e à manutenção gratuitas e são concedidos, mediante concurso, aos rapazes mais estudiosos: os outros são externos e pagam somas enormes. “Os setenta internos... são os que, posteriormente, na universidade, irão se especializar e se tornar os

futuros professores e cientistas; os outros mil, que em geral estudam menos, recebem uma educação principalmente moral e se tornarão, através da aprovação universitária, a classe dirigente, destinada a ocupar os mais altos postos do exército, na marinha, na vida política, na administração pública”.

“Esta concepção da educação, até agora dominante na Inglaterra, é de base humanista”. Na maioria das *public schools* e nas universidades de Oxford e Cambridge, que mantiveram a tradição da Idade Média e do Renascimento, “o conhecimento dos grandes autores gregos e latinos é considerado não somente útil, mas indispensável para a formação do *gentleman*, do homem político; serve para fornecer-lhe aquele sentido de equilíbrio, de harmonia, aquele refinamento de gosto que são elementos integrantes da verdadeira cultura” (2007, p.534-535).

Denota-se que as chamadas *public schools*, como a Eton da Inglaterra, não são de fato públicas e gratuitas para todos. A Eton possui 70 vagas gratuitas apenas aos melhores desses alunos, os quais se tornarão, após cursarem a Universidade, professores e cientistas; os demais ocuparão os postos de poder nas diferentes instituições da sociedade, serão os dirigentes, terão as rédeas do poder político e econômico nas mãos. Não era esse tipo de escola que Gramsci defendia.

No Caderno 12, parágrafo 1 (abril a maio de 1932), Gramsci propõe:

[...] escola única inicial de cultura geral, humanística, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de experiências repetidas de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2007, p. 1531)¹⁵¹.

Desde o ensino elementar e médio, os alunos apreenderiam durante o processo de ensino e aprendizagem conhecimentos relacionados às técnicas profissionais, o ensino profissionalizante não seria absolutamente segregado e apartado da escola. E não seria o ensino da técnica pela técnica, pelo mero aprendizado da execução.

A reflexão gramsciana sobre as necessidades impostas por uma sociedade cada vez mais industrializada incitava a importância de a dimensão técnica compor o processo educativo, mas jamais de restringi-lo. No mundo moderno, “a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e desqualificado, deve consistir a base do novo tipo de intelectual” (GRAMSCI, 2007, p.1551)¹⁵².

A difusão do americanismo e fordismo colocava a necessidade de formar homens completos também para o combate a essa forma de revolução passiva, como salienta Gramsci no artigo “O privilégio da ignorância”, publicado, originalmente, em 13 de outubro de 1917,

¹⁵¹ Trata-se de um texto C. O texto A encontra-se no Caderno 4, parágrafo 49 (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932), sem variações significativas de redação (GRAMSCI, 2007, p.483).

¹⁵² Extraído do Caderno 12, parágrafo 3 (abril a maio de 1932) (GRAMSCI, 2007).

no periódico *Il grido del popolo*: “O problema da educação dos proletários é um problema da liberdade” (2004, p.117).

A esse respeito, Gramsci em uma carta para a esposa Giulia, datada de 14 de janeiro de 1929, ao referir-se à formação de seu filho Delio, demonstra hesitação com relação ao meccano¹⁵³:

[...] nunca cheguei a uma conclusão sobre se o meccano, tolhendo o espírito inventivo próprio da criança, será o brinquedo moderno que se pode recomendar. O que é que você acha, bem como o seu pai? Eu, de modo geral, penso que a cultura moderna (tipo americana), da qual o meccano é a expressão, torna o homem um pouco seco, maquinal, burocrático, e cria uma mentalidade abstrata (num sentido diferente do que se entendia por “abstrato” no século passado). Houve a abstração determinada por uma intoxicação metafísica, e há a abstração determinada por uma intoxicação matemática (2013, p.232).

Gramsci já havia feito menção ao meccano em uma carta do ano anterior destinada a Tania, em 9 de abril de 1928, apontando que “o princípio do meccano é por certo ótimo para os meninos modernos” (2013, p.181), mas, dizia, naquele momento não estar convicto de que, contemplar na formação um tipo de viés resultante da crescente industrialização, seria realmente significativo para a educação.

Entretanto, se o industrialismo acarretou modificações na sociedade, nas relações estabelecidas, não poderia ser ignorado no desenvolvimento formativo, ainda mais se este se propunha ser o mais amplo e crítico possível. O industrialismo impõe uma nova realidade, não apenas na América, mas também na Itália e na Europa como um todo, por isso Gramsci entendia ser “necessário esforçar-se para extrair da história elementos de suporte e aprofundamento da nova realidade: o homem-trabalho e o intelectual que interpretam essas necessidades” (BROCCOLI, 1972, p.221).

Deste modo, Gramsci parece resolver a sua indagação ao sinalizar, em outra correspondência enviada a Giulia, em 1 de julho de 1929, o impacto que o industrialismo trouxe à sociedade e à formação das crianças: “o rádio e o avião destruíram para sempre o robinsonismo, que foi o modo de fantasiar de tantas gerações. A própria invenção do meccano indica como o menino se intelectualiza rapidamente” (2013, p.271). Isso acentua também para Gramsci a necessidade da diretividade no processo educativo das crianças, aceção que será desenvolvida no cárcere, afinal, se as crianças já não podiam ser deixadas somente na fantasia, muito menos podem ser largadas a mera espontaneidade nessa sociedade cada vez mais de marca americana.

---

¹⁵³ Como ficou conhecido um tipo de brinquedo, considerado educativo, que consistia em um sistema de construção, por ser originalmente fabricado pela empresa inglesa Meccano.

As reflexões gramscianas estenderam-se ao delineamento de alguns elementos importantes sobre a viabilização prática da escola única. Também no Caderno 12¹⁵⁴, parágrafo 1, Gramsci considera que:

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar (GRAMSCI, 2007, p.1534).

Mostra uma preocupação em relação ao currículo escolar para o desenvolvimento intelectual e moral dos alunos e continua:

A escola unitária ou de formação humanística (entendido este termo, humanismo, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2007, p. 1534).

Ainda no parágrafo 1, Caderno 12, Gramsci revela mais elementos sobre a organização da escola:

A escola deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar 3-4 anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver, sobretudo, a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas (2007, p. 1534- 1535).

Destaca-se a presença de “direitos, deveres” e das “primeiras noções de Estado e sociedade” já no currículo da escola elementar. Elucida-se, assim, a seriedade com que a educação é encarada em seu sentido mais amplo e não como mera instrumentalizadora e capacitadora de conhecimentos úteis ao mercado, mas como formadora de novos homens, sujeitos capazes de atuar criticamente edificando novas relações na sociedade, fundamentais para a profusão de uma outra concepção de mundo.

Na sequência da passagem do Caderno 12, parágrafo 1 (abril a maio de 1932), Gramsci trata justamente dessa “complementação da vida escolar” que as camadas intelectuais dispõem na família e de como isso facilita a aprendizagem de uma série de noções e elementos que são trabalhados na escola. Todavia, chama a atenção para o fato de que a escola não pode orientar-se por esses conhecimentos anteriores, como se fosse a realidade de

¹⁵⁴ Essa passagem e as subsequentes das páginas 1534 e 1535 referem-se a um texto C e sofreram pequenas alterações em relação à primeira redação (texto A) exposta no Caderno 4, parágrafo 50 (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932) (GRAMSCI, 2007, p.485).

todos, como pré-requisito para o desenvolvimento do processo educativo e do bom desempenho das atividades que serão ministradas, exatamente porque a imensa maioria não dispõe desse aparato e seria mais um artifício segregador esperar que assim o fosse.

Pode-se dizer, porém, que o conjunto da nova organização deverá conter em si mesmo os elementos gerais que fazem com que, hoje, pelo menos para uma parte dos alunos, o curso seja muito lento. Quais são esses elementos? Em uma série de famílias, especialmente das camadas intelectuais, os jovens encontram na vida familiar uma preparação, um prolongamento e uma complementação da vida escolar, absorvendo no “ar”, como se diz, uma grande quantidade de noções e de aptidões que facilitam a carreira escolar propriamente dita: eles já conhecem, e desenvolvem ainda mais, o domínio da língua literária, isto é, do meio de expressão e de conhecimento, tecnicamente superior aos meios de que dispõe a média da população escolar dos 6 aos 12 anos (GRAMSCI, 2007, p.1535).

Esse excerto já indica a preocupação com a universalização do ensino e de como a proposta pedagógica gramsciana não perdia isso de vista, uma vez que chamava a atenção para que as instituições não se estruturassem a partir do aparato que alguns recebiam da família, já que nem todos tinham esse privilégio. A escola deveria estar preparada para atender as diferenças, suprir lacunas, e era sua obrigação oferecer o melhor ensino para todos.

Segundo Manacorda:

Realizada sua opção por uma escola única de cultura geral humanística “no sentido amplo e não somente no sentido tradicional”, isto é, definida a solução racional da crise do princípio educativo, Gramsci dispõe-se a estudar os modos concretos segundo os quais essa escola poderá configurar-se. Ele coloca, em primeiro lugar, o problema da fixação dos vários graus da carreira escolar, que lhe parece devam ser adequados não somente aos dados subjetivos do desenvolvimento psicológico dos jovens, mas também aos dados objetivos do fim a ser alcançado, que é o de introduzir na vida social os jovens, dotados de uma certa autonomia intelectual e de uma capacidade de criação intelectual e prática ao mesmo tempo, e de orientação independente (1990, p.158).

A respeito de como deveria se dar a organização interna da escola, Gramsci elabora no seguinte trecho, ainda do parágrafo 1 do Caderno 12, considerações relevantes:

Na organização interna da escola unitária, devem ser criadas, ao menos, as principais dessas condições, além do fato, que se deve dar por suposto, de que se desenvolverá, paralelamente à escola unitária, uma rede de creches e outras instituições nas quais, mesmo antes da idade escolar, as crianças se habituem a uma certa disciplina coletiva e adquiram noções e aptidões pré-escolares. De fato, a escola unitária deveria ser organizada como uma escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ocorrer coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual etc. (GRAMSCI, 2007, p. 1535-1536).

Evidencia-se a importância que a escola assume para além do estrito tempo em sala de aula, justamente pela previsão de uma escola de tempo integral, que integre atividade diurna e

noturna e que esteja centrada no trabalho coletivo, intencional, com direcionamento e mediação do professor, mas sem a imposição das formas de “disciplina hipócrita e mecânica”.

O intelectual sardo destaca que o ensino sistematizado nas instituições educativas não deve se iniciar apenas no ensino elementar. É necessário que já na etapa anterior, infantil, criem-se “jardins de infância” em que as crianças tenham um primeiro contato com esse ambiente educativo e com outras crianças, para socialização e aprendizado de maneira mais intencional e refletida do que ocorre no ambiente familiar. Esse apontamento demarca que a educação infantil não era vista como um momento apenas do “cuidar” infantil, e sim como uma etapa significativa do processo de ensino-aprendizagem.

Como considera o autor sardo, a viabilização desse projeto de escola, “a transformação da atividade escolar”, demandaria “uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos edifícios, do material científico, do corpo docente, etc.” (GRAMSCI, 2007, p.1534).

Gramsci, no mesmo excerto, enfatiza a importância do professor:

O corpo docente, em particular, deveria ser ampliado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada (2007, p. 1534).

O professor assume um papel insubstituível e irrenunciável dentro dessa proposta educativa, pois é o intelectual que estabelecerá o nexos entre os mais distintos assuntos e conhecimentos historicamente acumulados e o presente, o passado e as inter-relações com o futuro que se deseja construir, com a vida cotidiana e com a realidade. O professor não deveria apenas ministrar aulas, apresentando temáticas de maneira descontextualizada, sem relação com o que se passa, se sente, se vive e se constrói. Como intelectual, é um sujeito histórico que está a serviço do combate ou da manutenção de uma visão de mundo.

De acordo com Jesus:

Ao mestre compete criar os pressupostos para a superação da sociedade atual, apresentando valores que possibilitem esta superação. Isto implica que o mestre também se eduque, adaptando-se aos contrastes. É isto o que significa a advertência de Marx: “educar o educador” (1998, p.79).

O processo de ensino-aprendizagem compreende uma relação bilateral entre professor e aluno, no sentido de que “o relacionamento entre professor e aluno é um relacionamento ativo, de relações recíprocas e, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno professor” (GRAMSCI, 2007, p.1331)¹⁵⁵. Isso não rebaixa o papel do professor, apenas não o destitui da característica intrínseca a todo homem, o de ser um sujeito social e histórico

¹⁵⁵ Extraído do Caderno 10, parágrafo 44 (abril de 1932 a junho de 1935) (GRAMSCI, 2007).

inacabado, portanto, sujeito a um constante processo formador pela relação com outros homens. Não significa que o professor equipara-se ao aluno, a sua tarefa continua sendo indispensável dentro da escola, assim como é a do intelectual no seio da sociedade, enquanto porta-voz de uma concepção de mundo deflagradora de uma composição passível de tornar-se hegemônica.

O professor deve estar atento à superação do senso comum, deve incitar a reflexão e a crítica nas discussões e debates que venham a ocorrer nas aulas, pois é sua tarefa por os “alunos em contato direto com a história do pensamento”, despertar “no aluno a força da negação” e instigá-lo “a duvidar de fatos abstratos e razões evidentes, a procurar compreender o conjunto de relações, a aprofundar a análise de situações a fim de comprometer-se com a construção do futuro” (SCHLESENER, 2014, p.67).

Como acentua Broccoli, o professor:

[...] trabalhando sobre o folclore e o indistinto, aumenta a sua consciência das contradições e apresta por isso mesmo novas possibilidades de intervenção educativa. [...] a passagem do aluno do folclore à racionalidade termina por enriquecê-lo e modificá-lo; isto é, torná-lo educador “permanente” educado à sua volta, como o partido, dos impulsos que ele mesmo provocou e aperfeiçoou (1972, p.165).

A respeito dessa relação educativa, entendida como parte de um desenvolvimento hegemônico, convém ressaltar uma passagem do Caderno 11, parágrafo 12 (2º semestre de 1932), em que Gramsci aborda a questão da construção da consciência crítica:

O processo de desenvolvimento está ligado a uma dialética intelectuais-massa; o estrato dos intelectuais se desenvolve quantitativamente e qualitativamente, mas todo o progresso para uma nova “amplitude” e complexidade do estrato dos intelectuais está ligado a um movimento análogo da massa dos simples, que se eleva a níveis superiores de cultura e amplia simultaneamente o seu círculo de influência, com a passagem de indivíduos, ou mesmo de grupos mais ou menos importantes, para o estrato dos intelectuais especializados (2007, p.1386).

Compreende-se o caráter dialético e não mecânico do processo educativo e sua relação intrínseca com a edificação da hegemonia e, nesse contexto, a função ativa dos professores, enquanto intelectuais, no processo de enriquecimento cultural e moral dos alunos (e, consequentemente, deles mesmos), etapa irrenunciável para a fomentação revolucionária.

De acordo com Saviani: “Pela catarse o processo educativo atinge seu ápice propiciando aos educandos atingir uma concepção superior, liberta de toda magia e bruxaria” (2014, p.159).

A educação deve assumir uma função catártica na constituição de sujeitos críticos, conscientes da realidade histórica e dialética, aptos a atuar para a transformação da ordem social e superação da subalternidade.

Para Gramsci, a escola única estaria organizada em duas fases: ativa e criadora. A fase ativa seria compreendida pelo ensino elementar, seguida pela criadora. Como delinea no Caderno 12, parágrafo 1:

Do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente, passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas (GRAMSCI, 2007, p.1536)¹⁵⁶.

A disciplina no processo educativo tem a função de preparar o sujeito para a conquista da autonomia.

Também no Caderno 12, parágrafo 1 (abril a maio de 1932), Gramsci explana:

Por isso, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.) [...] (2007, p. 1536- 1537).

A escola criadora seria a etapa subsequente à elementar, fase em que, apesar da participação ativa do educando no ensino, o direcionamento era mais incisivo, para possibilitar, inclusive, o preparo necessário às crianças em um momento em que ainda não dispõem de efetiva autonomia. Partindo da participação real da escola ativa, chegar-se-ia a uma fase mais autoral, e, com a viabilização de mais processos investigativos, os alunos teriam construído maior autonomia ao longo desse percurso escolar.

Os seguintes excertos, ainda do Caderno 12, parágrafo 1, são essenciais para compreendermos a sua proposição dessa etapa escolar:

O estudo e a aprendizagem dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nessa última fase da escola, não devendo ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. [...]

A escola criadora é o coroamento da escola ativa: na primeira fase, tende-se a disciplinar e, portanto, também a nivelar, a obter uma certa espécie de “conformismo” que pode ser chamado de “dinâmico”; na fase criadora, sobre a base atingida de “coletivização” do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea. Assim, escola criativa não significa escola de “inventores e descobridores”; indica-se uma fase e um método de investigação e de conhecimento,

¹⁵⁶ O texto A dessa passagem encontra-se no Caderno 4, parágrafo 50 (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932) (GRAMSCI, 2007, p.486).

e não um “programa” predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo (GRAMSCI, 2007, p. 1537)¹⁵⁷.

Convém frisar que a escola criadora não pressupõe a constituição de “descobridores”. Não é esse o objetivo e isso não diminui o papel absolutamente relevante dessa etapa de ensino. Formar sujeitos que tenham a capacidade de trabalhar criticamente manualmente e intelectualmente, que estejam aptos a desenvolver pesquisas não os obriga necessariamente a ser originais em seus feitos. Importa que se coloquem diante dos problemas e saibam lidar com um método de investigação, sem obrigação de serem gênios. A preocupação não é formar gênios, mas formar homens críticos, emancipados, capazes de estabelecer outras relações entre si e com o mundo.

Na acepção gramsciana, também não é possível reservar apenas à Universidade o exercício de maior autonomia e responsabilidade investigativa e criadora educativa. Pressupor que seja pedagogicamente benéfico passar repentinamente da heteronomia vivida em todo o percurso escolar para a autonomia universitária é, no mínimo, contraditório. É importante que os alunos construam essa autonomia ao longo da trajetória escolar e ampliem gradualmente sua participação e responsabilidade em todos os níveis.

Conforme salienta Broccoli:

a pedagogia gramsciana se coloca como uma pedagogia de pesquisa, como uma contínua identificação e solução dos problemas. Ela realiza a unidade professor-aluno na medida em que, identificando e resolvendo problemas, modifica continuamente os termos da relação e do ambiente. Pedagogia da criatividade, portanto, na medida em que os valores são continuamente renovados pelas contribuições tanto do aluno como das massas (1972, p.287).

¹⁵⁷ Esse trecho e os anteriores da mesma página 1537 são texto C. O texto A está expresso no Caderno 4, parágrafo 50 (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932), com algumas variações: [...] a escola unitária na fase do Liceu deve ser concebida como a fase transitória mais importante, na qual a escola tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual, a autonomia moral necessária para a posterior especialização, seja essa de caráter intelectual (estudos universitários) seja de caráter imediatamente prático produtivo (indústria, organização do comércio, burocracia, etc). O estudo do método científico deve começar no Liceu e não ser mais monopólio da Universidade: o Liceu deve ser já um elemento fundamental no estudo criativo e não só receptivo (eu faço uma diferença entre escola criadora e escola ativa: toda escola unitária é escola ativa, enquanto a escola criadora é uma fase, o coroamento da escola ativa. Naturalmente é a escola ativa que seja escola ativa e escola criativa deve ser entendida corretamente: a escola ativa, a partir da fase romântica onde os elementos da escola mecânica e jesuítica foram esticados morbidamente por razões de conflitos e controvérsias, deve encontrar e atingir a fase clássica, livre de elementos polêmicos espúrios e que se encontram em si mesmo e nos fins que se quer alcançar a sua razão de ser e o desejo de encontrar as suas formas e os seus métodos. Assim, a escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores” de fatos e argumentos originais em sentido absoluto, mas a escola em que a “recepção” ocorre por um esforço espontâneo e autônomo do estudante e no qual o mestre exercita especialmente uma função de controle e orientação amigável como é, ou deveria ser hoje na Universidade. Descobrir por si mesmo, sem aconselhamentos e impulsos externos uma verdade é “criação”, mesmo se a verdade é antiga: de todo modo, se entra na fase intelectual na qual podem descobrir novas verdades, porque por si só é alcançado o conhecimento, se é uma descoberta uma “verdade” velha) (GRAMSCI, 2007, p.486-487).

Era imprescindível, nessa perspectiva, que os métodos de ensino fossem alterados, que a escola destinasse espaço para participação ativa na fase elementar e que essa participação fosse cada vez mais crescente em experiências investigativas na fase criadora e não se restringisse à vivência universitária. Essa mudança na escola traria ressonâncias em outras esferas sociais, na medida em que, acarretando novos modos de relacionamento entre as pessoas e o ambiente, amplificaria em outros setores o caráter formativo e crítico, atuando sobre a elevação intelectual e moral e a ação política das massas.

Nesse sentido, Gramsci critica a cisão existente na escola entre os anos iniciais, etapa em que se desenvolve formação totalmente dogmática, em que o aluno ainda não tem nenhuma independência, para outra, em que se espera que ele tenha, além de disciplina, autonomia para desenvolver estudos, pesquisas e trabalho profissional, quando, na realidade, não havia sido preparado para isso e, justamente, em um momento da vida em que está passando por mudanças importantes, como destaca no Caderno 12, parágrafo 1:

E isso ocorre imediatamente após a crise de puberdade, quando o ímpeto das paixões instintivas e elementares não terminou ainda de lutar contra os freios do caráter e da consciência moral em formação. Na Itália, de resto, onde não é difundido nas universidades o princípio do trabalho de “seminário”, a passagem é ainda mais brusca e mecânica (GRAMSCI, 2007, p.1536).

Enquanto sujeitos instituídos pelas relações sociais, os alunos dependeriam desse processo de formação para se erigirem enquanto homens, por isso necessitavam de mediações e intervenções e, mais especialmente, na fase da vida em que a autonomia não tinha sido concretizada.

5.2 Discutindo método de ensino

A respeito da importância de uma perspectiva educativa unitária, Gramsci reflete, respectivamente, nos excertos do parágrafo 50, Caderno 4 (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932), e parágrafo 1, Caderno 12 (abril a maio de 1932), sobre a sua incidência na relação entre Universidade e Academia:

Uma inovação essencial será determinada pelo advento da escola unitária na relação hoje existente entre Universidade e academia. Hoje essas duas instituições são independentes uma da outra e as academias (as grandes academias, naturalmente) tem um posto hierarquicamente superior àquele da Universidade. Com a escola unitária, as academias devem tornar-se organizações intelectuais (de sistematização e criação intelectual) daqueles indivíduos que depois da escola unitária não farão a Universidade, mas logo iniciarão uma profissão. Esses sujeitos não devem cair na

passividade intelectual, mas devem ter à disposição um organismo especializado em todos os ramos industriais e intelectuais, no qual possam colaborar e no qual devam encontrar todos os recursos necessários para o trabalho criativo que eles querem empreender (GRAMSCI, 2007, p.487).

Problemas da nova função que poderão assumir as Universidades e as Academias. Estas duas instituições são, atualmente, independentes uma da outra; as academias são o símbolo, ridicularizado frequentemente com razão, da separação existente entre a alta cultura e a vida, entre os intelectuais e o povo (por isso, é explicável certa influência obtida pelos futuristas em seu primeiro período de *Sturn und Drang* antiacadêmico, antitradicionalista, etc.). Num novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deveriam se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) daqueles elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários (GRAMSCI, 2007, p.1538).

A universidade sempre teve um caráter elitista, contra o qual Gramsci se posicionava criticamente. A distinção estabelecida, que restringia determinado saber a determinada “casta”, não permitia à maioria da população ter acesso a um processo educativo amplo. A seu ver, a escola unitária mudaria esse cenário. A partir da ligação entre o princípio educativo do trabalho e a ciência, com o desenvolvimento da cultura e dos valores humanísticos fundamentais, a escola unitária definiria o percurso formativo do novo sujeito histórico, e a universidade seria o cume desse processo, devendo estar a serviço da sociedade.

De acordo com Manacorda:

[...] a escola unitária é escola de trabalho intelectual e manual (técnico, industrial); que seu objetivo é a formação dos valores fundamentais do humanismo, isto é, a autodisciplina intelectual e autonomia moral necessárias tanto para os estudos posteriores como para a profissão; que a instrução das novas gerações adultas se apresentam sempre para ele como uma série contínua; que para ele nenhuma profissão está privada de conteúdos e exigências intelectuais e culturais, e ainda, que a vida moderna implica num novo entrelaçamento entre ciência e trabalho, então ficará claro o nexa (...) entre escola unitária, na base, e academias e universidades, no vértice. (1990, p.163).

Gramsci não concordava que, após a finalização do ensino fundamental, a população recebesse uma formação qualquer destinada a capacitar o sujeito para a execução de uma tarefa dentro de determinada profissão, sem uma formação geral, ampla, consistente, que integre trabalho, cultura, ciência, técnica e tecnologia. Esse tipo restrito de capacitação atende aos interesses do mercado, mas ignora os da classe trabalhadora, e contribui para reproduzir a ordem estabelecida, manter o senso comum e a hegemonia da classe dominante.

Ao refletir sobre as universidades italianas, Gramsci redige considerações substanciais no parágrafo 15 do Caderno 1 (janeiro/fevereiro de 1929 a maio de 1930):

Por que não exercem em nosso país aquela influência de reguladoras da vida cultural que exercem em outros países?

Um dos motivos deve ser buscado no fato de que, nas universidades, o contato entre professores e estudantes não é organizado. O professor ensina, de sua cátedra, à

massa dos ouvintes, isto é, dá a sua lição e vai embora. Somente na época da apresentação da tese de conclusão do curso é que o estudante se aproxima do professor, pede-lhe um tema e conselhos específicos sobre o método da pesquisa científica. Para a massa dos estudantes, os cursos não são mais do que uma série de conferências, ouvidas com maior ou menor atenção: todas ou apenas uma parte: o estudante confia nas apostilas, na obra que o próprio professor escreveu sobre a matéria ou na bibliografia que indicou. Existe um maior contato entre os professores individuais e estudantes individuais que pretendem especializar-se numa determinada disciplina: este contato se estabelece, na maioria das vezes, casualmente, e possui uma imensa importância para a continuidade acadêmica e para o destino das várias disciplinas. Estabelece-se, por exemplo, graças a causas religiosas, políticas, de amizade familiar. Um estudante torna-se assíduo de um professor, que o encontra na biblioteca, convida-o para a casa, aconselha-lhe livros para ler e pesquisas a tentar. Cada professor tende a formar uma “escola” própria, tem seus pontos de vista determinados (chamados de “teorias”) sobre determinadas partes de sua ciência, que gostaria de ver defendidos por “seus seguidores ou discípulos”. Cada professor pretende que, de sua universidade, em concorrência com as outras, saiam jovens “destacados” que deem sérias “contribuições” à sua ciência. Por isso, na própria faculdade, existe concorrência entre professores de matérias afins na disputa de alguns jovens que já se tenham distinguido por causa de uma resenha, de um artiguinho ou em discussões escolares (onde elas são realizadas). Neste caso, o professor realmente guia o seu aluno; indica-lhe um tema, aconselha-o no desenvolvimento, facilita-lhe as pesquisas, mediante conversas assíduas acelera-lhe a formação científica, permite-lhe publicar os primeiros ensaios nas revistas especializadas, coloca-o em contato com outros especialistas e se apodera dele definitivamente (2007, p.12-13).

Gramsci observa como na universidade a relação entre ensino e pesquisa apresentava problemas estruturais e de concepção que culminavam na inexistência de organicidade no modo como o trabalho educativo era conduzido. As experiências exitosas eram personificadas, atribuídas à iniciativa pessoal de determinado professor que, porventura, houvesse se entusiasmado com o potencial de algum aluno. Entretanto, o incentivo do professor ao processo e enriquecimento investigativo do aluno deveria ser uma premissa, e não visto como casos isolados. A esse respeito, ainda no mesmo excerto do parágrafo 15 do Caderno 1, Gramsci acentua:

Este costume, salvo casos esporádicos de igrejinhas, é benéfico, já que complementa a função das universidades. Deveria deixar de ser fato pessoal, iniciativa pessoal, para tornar-se função orgânica: não sei até que ponto, mas parece-me que os seminários de tipo alemão cumprem esta função ou buscam desenvolvê-la. Em torno de certos professores, há uma disputa entre ávidos que esperam atingir mais facilmente uma cátedra universitária. Muitos jovens, ao contrário, particularmente os que vêm dos liceus provincianos, são marginalizados tanto no ambiente social universitário quanto no ambiente de estudo. Os primeiros seis meses do curso servem para uma orientação sobre o caráter específico dos estudos universitários e a timidez nas relações pessoais nunca deixa de existir entre professor e aluno. Nos seminários, tal coisa não se verificaria, ou pelo menos, não na mesma medida. De qualquer modo, esta estrutura geral da vida universitária não cria, já na universidade, nenhuma hierarquia intelectual permanente entre professores e massa de estudantes; após a universidade, mesmo aquelas escassas ligações se relaxam e, no país, inexistente qualquer estrutura cultural que se apoie sobre a universidade. Foi este um dos elementos que determinou a sorte da dupla Croce-Gentile, antes da guerra, na constituição de um grande centro de vida intelectual nacional; entre outras coisas, eles lutavam também contra a insuficiência da vida universitária e contra a

mediocridade científica e pedagógica (e mesmo moral, por vezes) dos professores oficiais (2007, p. 13).

Gramsci demarca, desse modo, um problema de princípio, estrutura e metodologia de ensino das universidades que deveria ser sanado para que essas instituições viessem a ocupar com primazia o seu real papel na sociedade.

No Caderno 6, parágrafo 206 (novembro de 1930 a janeiro de 1932), Gramsci retorna a essa temática:

Um curso universitário é concebido como um livro sobre o assunto: mas alguém pode se tornar culto com a leitura de um só livro? Trata-se, portanto, da questão do método no ensino universitário: na Universidade se deve *estudar ou estudar para saber estudar*? Deve-se estudar “fatos” ou o método para estudar os “fatos”? A prática do “seminário” deveria exatamente complementar e vivificar o ensino oral (2007, p.844).

À universidade cabia proporcionar a consolidação do hábito de prática científica investigativa e crítica diante da realidade.

No Caderno 15, parágrafo 46 (fevereiro a setembro de 1933) Gramsci, ao referenciar o livro *Lectures and Essays on University subjects*, do cardeal Newman, assinala que a universidade:

Tem a tarefa humana de educar os cérebros para pensar de modo claro, seguro e pessoal, libertando-o das névoas e do caos nos quais uma cultura inorgânica, pretensiosa e confusa ameaçava submergi-lo, graças a leituras mal absorvidas, conferências mais brilhantes do que sólidas, conversações e discussões sem nexo (2007, p.1806).

A crítica que Gramsci estabelece com relação à Universidade denota a amplitude de sua percepção pedagógica e do peso designado à formação humana.

No fragmento do Caderno 9, parágrafo 119 (final de 1931 a novembro de 1932), Gramsci comenta o trabalho de Carleton Washburne, educador americano que pesquisou 12 escolas progressistas europeias, e formula ponderações relevantes sobre sua concepção educativa:

No “Marzocco” de 13 de setembro de 1931, G. Ferrando examina um trabalho de Carleton Washburne, pedagogo americano que veio à Europa especialmente para ver como funcionam as novas escolas progressistas, inspiradas no princípio da autonomia do aluno e da necessidade de atender, na medida do possível, suas necessidades intelectuais (*NewSchools in The old World* by Carleton Washburne, New York, The John Day Company, 1930). Washburne descreve doze escolas, todas diferentes entre si, mas todas animadas por um espírito reformador, <que> em algumas <è> mitigado e se insere no velho tronco da escola tradicional, enquanto em outras assume um caráter até mesmo revolucionário. Cinco destas escolas estão na Inglaterra, uma na Bélgica, uma na Holanda, uma na França, uma na Suíça, uma na Alemanha e duas na Tchecoslováquia, e cada uma delas nos apresenta um aspecto do complexo problema educativo. A Escola Pública de Oundle, uma das escolas mais antigas da Inglaterra, diferencia-se das escolas do mesmo tipo porque, ao lado de cursos teóricos de matérias clássicas e científicas, instituiu cursos manuais e

práticos. Todos os alunos são obrigados a frequentar, de acordo com sua escolha, uma oficina mecânica ou um laboratório científico: o trabalho manual é combinado com o trabalho intelectual e, embora não haja nenhuma relação direta entre os dois, quando o aluno aprende a aplicar os seus conhecimentos, desenvolve suas habilidades práticas (este exemplo mostra como é necessário definir exatamente o conceito de escola unitária, na qual o trabalho e a teoria estão intimamente unidos: a aproximação mecânica das duas atividades pode ser um esnobismo. Grandes intelectuais dizem que se divertem como torneiros, carpinteiros, encadernadores, etc., isto não é suficiente para que se possa dizer que sejam um exemplo de unidade entre trabalho manual e intelectual. Muitas destas escolas modernas são, de fato, de estilo esnobe, que nada tem a ver – a não ser superficialmente – com a questão de criar um tipo de escola que eduque as classes instrumentais e subordinadas para um papel dirigente na sociedade, como conjunto e não como indivíduos singulares) (GRAMSCI, 2007, p.1183).

A passagem mostra que, na concepção educativa gramsciana, além da fundamental imbricação entre trabalho intelectual e trabalho manual, há a preocupação quanto ao sentido da relação entre o ensino humanístico e a aprendizagem técnica. Não basta que o indivíduo tenha as duas dimensões de ensino para que elas de fato sejam integradas. Aprender determinada habilidade técnica de manhã e ter aulas de conhecimentos gerais à tarde não garante uma educação unitária, por exemplo. É preciso preparar os alunos para lidar com a vida prática e com as contradições do sistema social, possibilitando-lhes uma vivência real com a prática produtiva, com o lugar que ocupa na sociedade, o exercício do trabalho intelectual, buscando o rompimento efetivo dessa cisão. Se o ensino não for ministrado com o objetivo de incluir as classes subordinadas e de formá-las para que possam dirigir a sociedade, não será a escola transformadora e emancipatória da proposta revolucionária gramsciana.

“Toda a escola unitária é escola ativa, embora seja necessário limitar as ideologias libertárias neste campo e reivindicar com certa energia o dever das gerações adultas, isto é, do Estado, de ‘conformar’ as novas gerações” (GRAMSCI, 2007, p.1537).

Nesse excerto, exibido no Caderno 12, parágrafo 1 (início de 1932), Gramsci fala em conformação, mas convém resgatar que o uso que atribui a essa palavra não é o usual de submissão e resignação. Estar conformado, na perspectiva gramsciana, significa também estar de acordo com a sociedade, tem um sentido de sociabilidade, de dimensão cultural e social de que não se pode fugir totalmente quando se vive em sociedade. Pertencemos todos a um tipo de conformismo. É preciso, no entanto, diferenciar o conformismo imposto pelas classes dominantes, em uma ordem social em que a maioria é incluída passivamente para assegurar uma determinada forma de poder, e o novo conformismo que Gramsci defendia em seu projeto revolucionário, a ser erigido pelas classes sociais subalternas através de novas relações pedagógicas que são sempre relações de hegemonia.

O extrato do parágrafo 1, Caderno 12, afirma:

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, por isso, se refletirá em todos os organismos de cultura transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 2007, p. 1538).

A escola unitária viria a contribuir para alterar as relações entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, não apenas nas vivências escolares, mas no conjunto da vida social, incidindo sobre as instituições culturais e transformando-as.

Gramsci, no parágrafo 206 do Caderno 6 (janeiro de 1932), ao referir-se ao artigo *Il facile e il difficile* di Metron, publicado no jornal *Corriere della Sera* de 7 de janeiro de 1932, também aborda a questão do método escolar, salientando:

Parece-me que as duas deficiências estão ligadas ao sistema escolar das lições-conferências sem “seminário” e ao caráter tradicional dos exames, que criou uma psicologia tradicional destes. Apontamentos e apostilas. Os apontamentos e as apostilas concentram-se especialmente nas questões “difíceis”, no próprio ensino se insiste sobre o “difícil”, tendo-se como hipótese uma atividade independente do estudante no que se refere às “coisas fáceis”. Quanto mais se aproximam os exames, tanto mais se resume a matéria do curso, até a véspera, quando só não são “repassadas” precisamente as questões mais difíceis: o estudante fica como que hipnotizado pelo difícil, todas as suas faculdades mnemônicas e a sua sensibilidade intelectual se concentram nas questões difíceis, etc. O objetivo é uma absorção mínima: o sistema das lições-conferências leva o professor a não se repetir ou a repetir-se o mínimo possível: as questões são assim apresentadas apenas dentro de um quadro determinado, que as torna unilaterais para o estudante. O estudante absorve um ou dois dos cem ditos pelo professor; mas se os cem são formados por cem unilateralidades diversas, a absorção não pode deixar de ser muito baixa (GRAMSCI, 2007, p.843-844).

O parecer gramsciano sobre as aulas é baseado na crítica da concepção de avaliação existente, vista como instrumento autoritário com o objetivo de quantificar, ranquear e notificar os ditos conteúdos e saberes, sem diagnosticar o processo de ensino-aprendizagem e as dificuldades envolvidas na busca pela melhoria do processo. Essa forma de avaliação comete uma inversão lógica, deixa de ser ferramenta, meio, para se tornar alvo, finalidade.

Além disso, o modo como as aulas são desenvolvidas, sem participação efetiva dos alunos, aulas ministradas inteiramente pelo professor, como conferências, sem qualquer efetiva atuação dos alunos, restringem o processo de ensino e limitam a aprendizagem dos alunos, impedindo a interpelação, o debate e a reflexão.

A esse respeito Gramsci, ao tratar da cultura e oralidade, exprime:

As academias e as universidades como organizações de cultura e meios para difundir-la. Nas universidades, a exposição oral e os trabalhos de seminário e de laboratório experimental, a função do grande professor e a do assistente. A função do assistente profissional e a dos “veteranos de Santa Zita” da escola de Basilio Puoti, de que fala De Sanctis, ou seja, a formação na própria classe de assistentes “voluntários” –

através de seleção espontânea por parte dos próprios alunos – que, ajudam o professor e continuam suas aulas, ensinando praticamente a estudar.

Algumas das observações precedentes foram sugeridas pela leitura do Manual popular de sociologia, que se ressentia justamente de todas as deficiências da conversação, das fraquezas argumentativas da oratória, da frágil estrutura da lógica formal. Seria curioso fazer a partir deste livro uma exemplificação de todos os erros lógicos indicados pelos escolásticos, recordando a justíssima observação de que também os modos de pensar são elementos adquiridos e não inatos, cujo emprego justo (depois da aquisição) corresponde a uma qualificação profissional. Não possuí-los, não se dar conta de não possuí-los, não se pôr o problema de adquiri-los através de um “aprendizado”, tudo isto equivale à pretensão de construir um automóvel empregando e tendo à disposição a oficina e os instrumentos de um ferreiro de aldeia. O estudo da “velha lógica formal” já caiu em descrédito e, em parte, com razão. Mas o problema de promover o aprendizado da lógica formal como controle das fraquezas demonstrativas da oratória se reapresenta tão logo se formula o problema fundamental de criar uma nova cultura a partir de uma base social nova que não tem tradições, como a velha classe dos intelectuais (GRAMSCI, 2007, p.1891-1892)¹⁵⁸.

Nessa passagem do texto, Gramsci discute a relação entre oralidade e cultura, aponta que “os erros lógicos são especialmente comuns na argumentação falada” (2007, p.135)¹⁵⁹ e, também, o quanto a imprensa revolucionou o mundo cultural. Aborda as Universidades e academias como meios de organização de cultura. Remete à importância da participação ativa dos alunos e a concepção de que a educação é construída social e culturalmente, por um processo educativo intencional e ativo e não receptivo, em que os alunos permanecem como meros ouvintes de meros oradores.

Além disso, o excerto refere-se à crítica de Gramsci a Bukharin justamente por compreender que a própria maneira de pensar é adquirida histórica e socialmente e que, portanto, pode ser transformada por um processo formativo sério que parta do senso comum.

Em outro trecho, esse do Caderno 16, parágrafo 21 (junho/julho de 1932 a junho/julho de 1934), também menciona a questão da tradição oral:

[...] A memória das noções ouvidas de viva voz era a base de qualquer instrução (e assim ainda permanece em alguns países, por exemplo, na Abissínia). Uma nova tradição começa com o Humanismo, que introduz a “tarefa escrita” nas escolas e no ensino, mas pode-se dizer que já na Idade Média, com a *escolástica*, se critica implicitamente a tradição da pedagogia baseada na oratória e se busca dar à capacidade mnemônica um esqueleto mais sólido e permanente. Observando-se bem, pode-se ver que a importância dada pela escolástica para o estudo da lógica formal é, de fato, uma reação contra as “fraquezas” demonstrativas dos velhos métodos de cultura. Os erros da lógica formal são especialmente comuns na argumentação falada (GRAMSCI, 2007, p.1891).

¹⁵⁸ Trata-se de um texto C. O referente texto A encontra-se, com pequenas variações na redação, no parágrafo 153, Caderno 1 (janeiro/fevereiro de 1929 a maio de 1930) (GRAMSCI, 2007, p.135-136).

¹⁵⁹ Retirado do Caderno 1, parágrafo 153 (janeiro/fevereiro de 1929 a maio de 1930). (GRAMSCI, 2007).

Gramsci aponta a fragilidade do uso apenas da oratória, salientando o papel de outros métodos de cultura desenvolvidos ao longo do tempo, que devem ser aprimorados, partilhados e apropriados por todos para que uma reforma intelectual e moral tenha concretude.

Em um excerto do Caderno 11, parágrafo 12 (2º semestre de 1932), trata de outros dispositivos de cultura, e menciona a incapacidade de a Universidade e seus intelectuais assumirem “função unificadora” na sociedade italiana:

Os jornais, as revistas e atividade editorial, as instituições escolares privadas, tanto enquanto integram a escola de Estado, tanto como instituições de cultura do tipo da Universidade popular. Outras profissões incorporam em sua atividade especializada uma fração cultural considerável, como aquela dos médicos, dos oficiais do exército, do judiciário. Entretanto, deve-se notar que em todos os países, embora em graus diversos, existe uma grande cisão entre as massas populares e os grupos intelectuais, inclusive aqueles mais numerosos e mais próximos da periferia nacional, como os professores e padres. E isto ocorre porque o Estado, ainda que os governantes digam o contrário, não tem uma concepção unitária, coerente e homogênea, razão pela qual os grupos intelectuais estão desagregados em vários estratos e no interior de um mesmo estrato. A universidade, exceto em alguns países, não exerce nenhuma função unificadora; muitas vezes, um pensador livre tem mais influência do que toda a instituição universitária, etc. (GRAMSCI, 2007, p.1394).

É interessante observar que, em suas reflexões sobre as atribuições da Universidade, o tripé “ensino, pesquisa e extensão” já se faz presente, como evidencia o apontamento sobre o caráter unificador que a Universidade deveria possuir. Gramsci compreende que a Universidade deveria exercer um amplo caráter educativo, extrapolando as fronteiras do seu estrito espaço físico, deveria alcançar a comunidade com o seu trabalho, exercendo a tarefa que é própria aos intelectuais, elo com os simples; na busca pela constituição de uma nova concepção de mundo hegemônica que se faça Estado.

Segundo Semeraro:

“tornar-se Estado” não significa alcançar algo “estático”, estabelecer um modelo pré-definido e autoritário, mas quer dizer organizar-se ativamente em uma instituição criada incessantemente pelo agir político de “forças populares”, que têm consciência histórica e coletiva (2014, p.69).

O Caderno 12, parágrafo 2 (abril a maio de 1932), apresenta outros elementos que nos auxiliam a compreender a crítica gramsciana a respeito dos métodos de ensino:

A luta contra a velha escola era justa, mas a reforma não era uma coisa tão simples como parecia; não se tratava de esquemas programáticos, mas de homens, e não imediatamente dos homens que são professores, mas de todo complexo social do qual os homens são expressão. Na realidade, um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais *instruídos*, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá, com escrúpulo e consciência burocrática, a parte *mecânica* da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta, e com a ajuda de seu ambiente social, a “bagagem” acumulada. Com novos programas, que coincidem com uma queda geral do nível do corpo docente, simplesmente não existirá mais nenhuma “bagagem” a organizar. Os novos programas deveriam ter abolido completamente os exames; prestar um exame, hoje, deve ser mais um “jogo

de azar” do que antigamente. Uma data é sempre uma data, qualquer que seja o professor examinador, e uma “definição” é sempre uma definição; mas e um julgamento, uma análise estética ou filosófica?

A eficácia educativa da velha escola média italiana, como a antiga lei Casati a havia organizado, não devia ser buscada (ou negada) na vontade expressa de ser ou não escola educativa, mas no fato de que sua organização e seus programas eram a expressão de um modo tradicional de vida intelectual e moral, de um clima cultural difundido em toda a sociedade italiana por uma antiquíssima tradição. O fato de que um tal clima e um tal modo de vida tenham entrado em agonia e que a escola se tenha separado da vida determinou a crise da escola. Criticar os programas e a organização disciplinar da escola significa menos do que nada, se não se levam em conta estas condições. Assim retorna-se à participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida. Os novos programas, quanto mais afirmam e teorizam sobre a atividade do discente e sobre sua operosa colaboração com o trabalho docente, tanto mais são elaborados como se o discente fosse uma mera passividade (GRAMSCI, 2007, p.1542- 1543)¹⁶⁰.

Denota-se a clara oposição à condução das aulas sem a participação dos alunos, como se a eles só coubesse receber aquilo que alguém capacitado estava para lhes ditar. Gramsci destaca que o interesse dos alunos em participar só será possível se a educação escolar estiver relacionada à realidade concreta, aos problemas vividos cotidianamente, a situações partilhadas em sociedade, ou seja, se estiver vinculada à vida.

É em face às mudanças econômicas e políticas da sociedade italiana que Gramsci pensa na necessidade de mudanças na atuação pedagógica das instituições, em particular da escola, visando à democratização da cultura e o advento de uma escola de qualidade para todos, na missão da formação dos intelectuais requisitados para a práxis em uma sociedade capitalista industrializada, ação de luta comprometida com o desenvolvimento de nova hegemonia.

5.3 Oposição à sectarização da escola: pelo trabalho como princípio educativo

A análise histórica da política educacional na Itália e, particularmente, da situação problemática da educação escolar no contexto da época, tornava mais do que necessária e urgente a construção de um plano de ação que respondesse às necessidades culturais e educacionais das massas trabalhadoras. E um dos pontos fundamentais desse plano é, como foi visto, a proposta da escola única, isto é, de uma educação que integrasse a cultura geral à

¹⁶⁰ O fragmento trata-se de um texto C, apresentado como texto A no Caderno 4, parágrafo 55 (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932), sem distinções significativas na redação (GRAMSCI, 2007, p.499).

cultura profissional, tendo o trabalho como princípio educativo. Afinal, como denunciou Gramsci no Caderno 12, parágrafo 1 (abril a maio de 1932):

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, gerava a crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional, mas não manual), o que pôs em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada na tradição greco-romana. Esta orientação, uma vez posta em discussão, foi afastada, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era em grande parte baseada no prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização.

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura profissão são predeterminados (2007, p.1531)¹⁶¹.

De acordo com Nosella, o termo “desinteressada” utilizado por Gramsci demarca “um horizonte amplo, de longo alcance, isto é, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira” (2004, p.42). Mas o que o governo da época almejava era justamente o oposto: uma escola que formasse a elite, bons mandatários e bons subservientes e mantivesse o sistema sem riscos.

Abolir a escola interesseira, na visão gramsciana, era uma tarefa irrenunciável. Não podia concordar com a proliferação de escolas profissionalizantes da maneira como eram organizadas. A escola única que defendia uniria a dimensão técnica, intelectual e humanística, tendo o trabalho como princípio educativo. Entretanto, o trabalho não apenas como profissão, no sentido de ocupação de um cargo, de execução de um serviço, mas o trabalho enquanto elemento inerente à espécie humana.

A esse respeito, destaca 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).

¹⁶¹ Trata-se de um texto C. O correspondente texto A localiza-se, com pequenas variações na redação, mas sem alteração do sentido, no Caderno 4, parágrafo 49 (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932) (GRAMSCI, 2007, p.483).

O trabalho enquanto mobilizador e constituidor do humano não poderia, nessa acepção, deixar de ser o princípio educativo, pois é o elemento que caracteriza a própria espécie, e a relação que se estabelece com o trabalho, nesse sentido ontológico, é em si uma relação pedagógica: “é através da mediação de um elemento politizador e socializante como o *trabalho* que a criança torna-se ativa” (BROCCOLI, 1972, p.154).

Nos “Manuscritos econômicos e filosóficos de 1844”, Marx trata dessa relação do homem com a natureza através do trabalho. O homem é gerado enquanto tal ao mesmo tempo em que o devir da natureza passa, de certo modo, a compô-lo, já que a sua constituição se estabelece nessa relação pelo seu trabalho, eis a onilateralidade humana (MARX, 2004).

“O trabalhador nada pode criar sem a *natureza*, sem o *mundo exterior sensível* (*sinnlich*). Ela é a matéria na qual o seu trabalho se efetiva, na qual [o trabalho] é ativo, [e] a partir da qual e por meio da qual [o trabalho] produz.” (MARX, 2004, p.81).

Apesar de toda a sua crítica à forma pela qual o trabalho era desenvolvido na sociedade, Marx apreendia o trabalho enquanto atividade imprescindível instituidora do homem. Afinal, como afirma em “A ideologia alemã”, o que diferencia o homem dos demais animais é que:

[...] ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material.

A forma pela qual os homens produzem seus meios de vida depende sobretudo da natureza dos meios de vida já encontrados e que eles precisam produzir. Não se deve, porém considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, ou seja, a reprodução da existência dos indivíduos. Trata-se muito mais de uma forma determinada de atividade dos indivíduos, de uma forma determinada de manifestar a sua vida, um *modo de vida* determinado. Da maneira como os indivíduos manifestam a sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o *que* produzem com o *modo* como produzem. (MARX; ENGELS, 2006, p.44-45).

Entretanto, com o desenvolvimento e complexidade das relações sociais, o trabalho manifesta-se historicamente de acordo com as determinações da sociedade. Na sociedade capitalista, assume a forma dominante de “trabalho alienado”. Como afirmam Marx e Engels,

O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral.

Este fato nada mais exprime, senão: o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal (*sachlich*), é a *objetivação* (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto* e *servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entäusserung*) (2006, p. 80).

Nessa lógica, o trabalho se torna um objeto, uma mercadoria de domínio do capital. Segundo Manacorda, na perspectiva marxista:

O trabalho subsume os indivíduos sob uma determinada classe social, predestina-os, desse modo, de indivíduos a membros de uma classe: uma condição que apenas poderá ser eliminada pela superação da propriedade privada e do próprio trabalho. (MANACORDA, 2007, p. 59).

Marx enfatiza reiteradamente em “A ideologia alemã” e nos “Manuscritos econômicos e filosóficos” (MARX; ENGELS, 2006; MARX, 2004) que o homem deve abolir o trabalho tal como era entendido e realizado: “Afirmo, porém, que o trabalho – não apenas sob as condições atuais, mas também na medida em que, em geral, sua finalidade é a mera ampliação da riqueza – é pernicioso, funesto” (MARX, 2004, p.30).

E, como ressalta também na “Crítica ao Programa de Gotha”:

A libertação do trabalho requer a elevação dos meios de trabalho a patrimônio comum da sociedade e a regulação cooperativa [*genossenschaftliche*] do trabalho total, com distribuição justa do fruto do trabalho (MARX, 2012, p.27).

Não se tratava, portanto, de negar a relevância do trabalho e pregar a sua extinção na sociedade; tratava-se de buscar a superação do modo como o trabalho foi constituído historicamente na sociedade capitalista. O trabalho explorado do homem era o que necessitava ser extirpado com a fundação de um novo bloco histórico regido pela hegemonia dos subalternos. Nesse processo, cabia a demarcação do trabalho, enquanto constituidor do homem e dos sentidos que ele atribui ao mundo, ser o princípio educativo. Ao mesmo tempo, tornava-se necessária e oportuna a crítica à maneira como o trabalho era visto nas escolas, como essa temática era tratada nos currículos escolares.

Nessa lógica, contrária à cisão imposta aos homens pela relação com o trabalho, Gramsci opunha-se à maneira como as escolas profissionalizantes eram organizadas, como podemos verificar na passagem do Caderno 4, parágrafo 55 (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932):

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção de vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como “democrática”, quando, na realidade, só é destinado a perpetuar as diferenças sociais. Como se explica esse paradoxo? Me parece, a partir de um erro de perspectiva histórica entre quantidade e qualidade. A escola tradicional era “oligárquica”, já que destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a torna-se dirigente: mas não oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer

destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de ter uma tendência democrática. Operário manual e qualificado, por exemplo; camponês e agrimensor ou pequeno agrônomo, etc. Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade (GRAMSCI, 2007, p.501)¹⁶².

Esse excerto traz considerações importantes sobre o pensamento gramsciano a respeito das escolas profissionalizantes. Sua desaprovação deve-se à perpetuação das diferenças sociais, apesar da aparente “democracia” dessas escolas. Os sujeitos podem se tornar capacitados para exercerem certas atividades, mas continuarão sendo meros executores, serão sempre os “governados”, não sairão da condição subalterna, se não tiverem a chance de ter uma formação ampla, integral, séria, que reúna todas as dimensões: intelectual, manual e técnica.

A escola profissionalizante da reforma fascista preservava a divisão de trabalho e, além de restringir a formação dos trabalhadores à execução de tarefas para determinados postos de emprego, antecipava a oferta e fragmentava ainda mais esse tipo de ensino destinado a jovens trabalhadores. Para Gramsci, era preciso que a formação não se restringisse a uma capacitação técnica aligeirada, com a dimensão intelectual subjugada e passiva, mas que fosse exatamente o oposto. O ensino deveria alicerçar-se sempre na prevalência da mais alta formação do sujeito, possibilitando aos alunos pensar, refletir, investigar, debater, construir, para que se tornassem verdadeiramente dirigentes e não apenas dirigidos. Afinal, são “os governados que devem saber ser governantes” (MANACORDA, 1990, p.193).

Gramsci já se posicionava a esse respeito na juventude, como mostra o artigo *Uomini o macchine*, publicado em 24 de dezembro de 1916 no *Avanti!*, em que ele referencia a fala de

---

¹⁶² Trata-se de um texto A. O correspondente texto C, praticamente sem mudanças, encontra-se no Caderno 12, parágrafo 2 (abril a maio de 1932) nas páginas 1547 e 1548. Destaca-se das variações a seguinte ênfase imputada por Gramsci: “este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, **como ainda cristalizá-las em formas chinesas**” (GRAMSCI, 2007, p.1547 grifo meu).

Zino Zini¹⁶³ em uma discussão ocorrida na Câmara dos deputados sobre os programas de ensino profissional:

“A corrente humanista e a profissional ainda se chocam no campo do ensino popular: é preciso fundi-las, mas não se deve esquecer que, antes de ser operário, o homem é um homem, ao qual não deve ser retirada, sob o pretexto de sujeitá-lo imediatamente à máquina, a possibilidade de que se expanda nos mais amplos horizontes do espírito” (GRAMSCI, 1964, p.225)

E continua:

A escola, na Itália, continuou sendo um organismo estritamente burguês, no pior sentido da palavra. A escola média e superior, que são estatais, ou seja, pagas com os recursos do tesouro nacional e, portanto, também com os impostos diretos pagos pelo proletariado, só podem ser frequentadas pelos jovens filhos da burguesia, que desfrutam da independência econômica necessária para a tranquilidade dos estudos. Um proletário, ainda que inteligente, ainda que com todas as condições necessárias para tornar-se homem de cultura, é obrigado a desperdiçar suas qualidades em outra atividade, ou tornar-se um obstinado, um autodidata, ou seja, com as devidas exceções, um meio homem, um homem que não pode dar tudo o que poderia dar caso tivesse se completado e fortalecido na disciplina da escola. A cultura é um privilégio, A escola é um privilégio. E não queremos que seja assim. Todos os jovens deveriam ser iguais diante da cultura. [...]

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista, tal como a entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e orientação mecânica [...] A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme (GRAMSCI, 1964, p.226-227).

Desde o período inicial de militância, Gramsci acreditava que os trabalhadores não podiam ficar restritos às escolas elementares e profissionais e defendia que essa fosse uma bandeira do Partido Comunista.

De acordo com Jovine:

Por esse mesmo princípio, já o *Ordine Nuovo*, no fim do seu primeiro ano de vida, começou a determinar os limites do *positivismo* e os perigos que as degenerações apresentavam para uma educação que quisesse ser verdadeiramente democrática, especialmente o charlatanismo e o tecnicismo; “As nossas escolas profissionais – escreveu Palmiro Togliatti em *Postilla a un articolo di Missiroli*¹⁶⁴ – querem fazer unicamente dos bons operários que conheçam algumas máquinas e alguns processos técnicos e basta. Mas o aperfeiçoamento mecânico e técnico atual deve ser intenso como o resultado de uma evolução lenta, longa, cansativa, de uma luta contra dificuldades de todos os gêneros, e que ainda não terminou”.

Para superar o tecnicismo mecânico, Togliatti queria que cada noção, cada conquista científica, não fosse apresentada ao operário como um dogma a ser acreditado, mas como o resultado de uma conquista à qual ele mesmo era chamado a dar sua contribuição. Era uma participação direta do operário a formação do patrimônio cultural, vivo da nação. [...]

¹⁶³ Professor de filosofia em Turim e conselheiro da cidade.

¹⁶⁴ *L'Ordine Nuovo*, 19 de julho de 1919.

O partido comunista se põe então imediatamente, por obra dos seus representantes teóricos mais representativos, contra cada divisão classista da escola e assim contra aquelas reformas que há duas décadas, sob o aspecto de dar à população a sua escola especial, fácil, útil, aprofundava a discriminação, tornava sempre mais dificultoso, para o jovem proletário, também se bem dotado, entrar na corrida no campo cultural, com os jovens burgueses favorecidos não apenas pelos privilégios de família, mas pelo mesmo sistema de ensino: duplamente favorecidos [...] (JOVINE, 1980, p.250-251).

O Partido Comunista, através de seus principais expoentes, como Gramsci e Togliatti, posicionou-se contra a segregação escolar e buscou propagar outra forma de conceber a escola, visando à modificação de uma concepção que permitia a existência de uma realidade educacional tão injusta. Como bem demarca o excerto, os jovens burgueses eram duplamente privilegiados em termos educacionais, pelo repertório e aparato familiar e pelo Estado que lhes possibilitava alçar degraus maiores na formação. Já os jovens proletários eram duplamente injustiçados, sem estrutura, estímulos e intervenções familiares e com uma estrutura escolar que lhes permitia acesso apenas ao ensino mais elementar, mero adestramento à atividade produtiva.

Outro extrato de Gramsci retirado do parágrafo 41, Caderno 5 (outubro de 1930 ao início de 1932), remete a essa questão:

A orientação do profissional. Cfr o estudo do padre Brucculeri, na “Civiltà Cattolica” de 6 de outubro, 3 de novembro, 17 de novembro de 1928, pode-se encontrar, em tal estudo, o primeiro material para uma formulação inicial das investigações a respeito deste assunto. O estudo sobre a questão é complexo: 1) por que na situação atual da divisão social das funções, alguns grupos são limitados na sua escolha profissional (entendida em sentido lato), decorrentes de diferentes condições econômicas (a impossibilidade de esperar) e técnicas (cada novo ano escolar modifica as disposições gerais nas quais deve escolher a profissão); 2) por que sempre se deve levar em conta o perigo de que os institutos chamados a julgar as disposições da pessoa indiquem-na como capaz de desempenhar um certo trabalho também quando ela não queira aceitá-lo (este caso deve ser levado em conta após a introdução de racionalização etc.; a questão não é puramente técnica, mas também salarial. A indústria americana serviu-se dos altos salários para “selecionar” os operários da indústria racionalizada, pelo menos até certo ponto: outras indústrias, ao contrário, levando adiante estes esquemas científicos e pseudocientíficos, podem tender a “obrigar” todas as qualificações tradicionais a se deixarem racionalizar sem ter obtido as possibilidades salariais para um sistema de vida apropriado, que permita reintegrar as maiores energias nervosas consumidas. É possível que se esteja diante de um verdadeiro perigo social: o regime salarial atual é baseado principalmente sobre a reintegração das forças musculares. A introdução da racionalização sem uma modificação do sistema de vida pode levar a um rápido esgotamento nervoso e a determinar uma crise inaudita de morbidez). O estudo da questão deve, então, ser feito do ponto de vista da escola única do trabalho (GRAMSCI, 2007, p.572-573).

O trecho denuncia um sistema de trabalho cada vez mais racionalizado e opressor. Cita o caso de trabalhadores portadores de “qualificação tradicional” que são obrigados, pela empresa, a aderir à lógica da racionalização, mas sem receber salários condizentes à

manutenção de uma vida digna. Cada vez mais, a organização capitalista do trabalho tende a submeter, dividir, desumanizar o processo de trabalho. Nesse contexto, Gramsci salienta, novamente, a importância de uma escola única, sem distinções, para as classes dominantes e as classes subalternas, sem divisão de saberes, sem separação entre a dimensão técnica e a intelectual.

Em uma passagem do “Capital”, Marx afirma:

Mas, o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma. A máxima da sabedoria do artesanato, “sapateiro não passes do sapato”, tornou-se mera sandice no dia em que o relojoeiro Watt inventou a máquina a vapor, o barbeiro Arwright, o tear, o artífice de ourivesaria Fulton, o navio a vapor (MARX, 1980, p.559).

Marx retrata a imposição das inovações tecnológicas no modo de produzir e suas implicações nas formas capitalistas de trabalho:

Torna-se questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operária miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista, pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho; substituir o indivíduo parcial, mero fragmento que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de suas atividades (MARX, 1980, p.558-559).

Embora Marx não tenha desenvolvido uma pedagogia propriamente dita, delineou alguns aspectos importantes para se pensar uma perspectiva educativa, dentre eles o vínculo da educação com o trabalho. Em suas palavras:

[...] não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores. Também não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem diametralmente a esses fermentos de transformação e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho (MARX, 1980, p.559).

Segundo Manacorda, na acepção marxista:

Eis aí um homem educado com doutrinas não-ociosas, com ocupações não-estúpidas, capaz de livrar-se da estreita esfera de um trabalho dividido. Trata-se do tipo de homem onilateral que Marx propõe, superior ao homem existente, tanto quanto a classe operária estará alçada acima das atuais classes superiores e médias, por meio da unidade de trabalho e ensino. (2007, p.91).

Marx defendia que os operários tivessem um ensino tecnológico que fosse teórico e prático, visando o reestabelecimento da onilateralidade do homem e da unidade entre ciência e trabalho, cuja separação se iniciara nas fábricas (MARX, 1980; 2004; MARX; ENGELS, 1983; 2006; MANACORDA, 2007).

Gramsci dialoga com a perspectiva marxista. No extrato do parágrafo 179, Caderno 6 (novembro de 1930 a janeiro de 1932), o autor reproduz a discussão realizada na Câmara dos Deputados, em novembro de 1931 acerca do ensino profissional:

Em novembro de 1931, foi realizada na Câmara dos Deputados uma ampla discussão sobre o ensino profissionalizante e, nela, todos os elementos teóricos e práticos para o estudo do problema foram abordados de modo bastante lúcido e orgânico.

Três tipos de escolas: 1) profissionalizante, 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 circundou sobre o argumento se as escolas profissionalizantes devem ser estritamente práticas e um fim em si mesmas, a ponto de não permitirem a possibilidade de passagem não só para a escola clássica, mas nem mesmo para a técnica. A maioria das opiniões consistiu na afirmação de que deve se dar a possibilidade de passagem para escola técnica (a passagem à clássica foi excluída *a priori* por todos). (O problema <é> ligado à estrutura militar: um soldado pode tornar-se suboficial? E, se o soldado pode tornar-se suboficial, pode tornar-se oficial subalterno, etc.? E a qualquer estrutura em geral: na burocracia, etc.).

Seria interessante reconstruir a história de escolas profissionalizantes e técnicas nas discussões parlamentares e nas discussões dos principais Conselhos municipais, dado que algumas das maiores escolas profissionalizantes foram fundadas pelos Municípios ou por doações privadas, administradas, controladas ou complementadas pelos orçamentos municipais. O estudo das escolas profissionalizantes ligado à consciência das necessidades da produção [e] de seus desdobramentos. Escolas profissionalizantes agrícolas: um capítulo muito importante: muitas iniciativas privadas (recordar as escolas Faina em Abruzzo e na Itália central).

Escolas agrícolas especializadas (para vinicultura, etc.). Escolas agrícolas para médios e pequenos proprietários, isto é, para criar chefes ou dirigentes de empresa, mas terá existido um tipo de escola agrária profissionalizante, isto é, dirigida para a criação de operário agrícola especializado? (GRAMSCI, 2007, p. 825-826).

Evidencia-se o interesse de Gramsci em estudar a temática, inclusive do ponto de vista legal, acompanhando as discussões entre os conselhos municipais e os deputados, para averiguar como a educação profissional é encarada e encaminhada nessas instâncias. Comprova-se a existência de interesses e barreiras que estipulavam a devida separação entre educação técnica, profissional e educação geral humanística. Aos trabalhadores e camponeses era destinada a formação mais restrita, simplificada, adaptada às demandas operacionais do mercado. Reitera-se novamente o aparelhamento educativo como reproduzidor do fosso entre dominantes e dominados.

Gramsci no Caderno 12, parágrafo 2 (abril a maio de 1932), ao fazer observações sobre a importância do trabalho como princípio educativo, mobiliza elementos relevantes para a crítica da escola capitalista:

Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo

em vista seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado a dominar as leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando a transformá-la e a socializá-la cada vez mais profunda e extensamente. Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo no qual se baseavam as escolas primárias era o conceito de trabalho, que não pode se realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si mesmos como liberdade e não por simples coerção. O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórica e prática) é o princípio educativo imanente da 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 natural, com base no trabalho, na atividade teórica e prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo, livres de toda a magia e bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a compreensão da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. É este o fundamento da escola primária; que ele tenha dado todos os seus frutos, que no corpo de professores tenha existido a consciência de seu dever e do conteúdo filosófico desta tarefa, é um outro problema, ligado à crítica do grau de consciência social de toda a nação, da qual o corpo docente era apenas uma expressão, ainda que amesquinhada, e não certamente uma vanguarda (GRAMSCI, 2007, p.1540-1541)¹⁶⁵.

O longo excerto remete à cisão que a reforma Gentile introduz entre escola primária e média, o que antes se fazia sentir de modo marcado apenas entre as escolas médias, profissionais e superiores. As classes dominantes recebiam um ensino clássico e humanístico, enquanto às classes subalternas restava acesso ao ensino técnico.

Antes da Reforma, as escolas primárias “eram colocadas em uma espécie de limbo”. Nas escolas elementares, o ensino abarcava noções de ciências naturais, importante para romper com as concepções fantasiosas, as noções equivocadas e, principalmente, auxiliar a relação do homem com a natureza. Além disso, o ensino abrangia direitos e deveres, entendidos como fundamentais para inserir o sujeito na sociedade. A difusão de uma “concepção de mundo mais moderna”, do ensino de noções tanto das ciências naturais quanto das ciências sociais, das “leis civis e estatais”, dos direitos e deveres sociais, vistos como produtos da atividade humana, consistia no ponto de partida para uma futura compreensão histórica e dialética da realidade, abrindo a possibilidade de outro modo de agir no mundo. Toda interferência humana é realizada pelo trabalho, e o princípio educativo da escola elementar era o trabalho.

¹⁶⁵ Trata-se de um texto C. O texto A encontra-se no Caderno 4, parágrafo 55 (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932), com algumas variações na redação. (GRAMSCI, 2007, p.498-499).

Em consonância com a própria necessidade histórica e resgatando a proposição marxista, Gramsci defende que o educador seja também educado. Essa defesa é expressa no seguinte fragmento (texto A) do Caderno 7, parágrafo 1 (maio de 1930 a dezembro de 1931):

Será que a estrutura é concebida como algo imóvel, ou não é essa mesma a realidade em movimento: que coisa quer dizer M. na Tese sobre Feuerbach quando fala da “educação do educador” se não que a superestrutura reage dialeticamente sobre a estrutura e a modifica, isto é, não afirma em termos “realísticos” uma negação da negação? Não afirma a unidade do processo real? (2007, p.854).

O referente texto C, apresentado no Caderno 10, parágrafo 41 (abril de 1932 a junho de 1935) traz uma pontuação gramsciana sobre a atuação dos homens que merece destaque:

Será que a estrutura é concebida como algo imóvel e absoluto, ou, ao contrário, como a própria realidade em movimento e a afirmação das *Teses sobre Feuerbach*, de que “o educador deve ser educado”, não coloca uma relação necessária de reação ativa do homem sobre a estrutura, afirmando a unidade do processo real? (GRAMSCI, 2007, p.1300).

A distinção entre os dois excertos está justamente na ressalva de Gramsci a respeito da atuação dos homens sobre a estrutura, enquanto na primeira passagem estava explícito apenas que a superestrutura interfere na estrutura. Entretanto, como esta não é uma entidade superior, mas é resultante das relações humanas, a segunda escritura gramsciana não deixa margem para dúvidas sobre a condição histórica de ambas as esferas, tanto estrutural quanto superestrutural que, sendo tecida pelos homens, elucida a unidade real de um processo determinado pela práxis humana ao longo da história. E, portanto, legitima a máxima marxista da necessidade da educação para todos os homens, sem distinção de função desempenhada na sociedade.

Um excerto do Apêndice (Estratos dos cadernos de tradução, redigidos entre 1929 a 1931) também salienta essa ideia:

A doutrina materialista de que os homens são o produto do ambiente e da educação e que, portanto, a mudança dos homens são o produto de um outro ambiente e de uma educação modificada, esquece que o ambiente é alterado por homens e que o educador deve ser educado (GRAMSCI, 2007, p.2356).

Os trechos remetem a passagem de Marx das “Teses sobre Feuerbach”:

O problema sobre se é possível atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é um problema teórico, mas sim prático. É na prática que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a de seu pensamento. A disputa em torno da realidade ou irrealidade do pensamento – isolado da prática – é um problema puramente escolástico.

A teoria materialista da mudança das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias fazem mudar os homens e que o educador necessita, por sua vez, ser educado. Tem, portanto, que distinguir na sociedade suas partes, uma das quais colocada acima dela.

A coincidência da mudança das circunstâncias com a da atividade humana, ou mudança dos próprios homens, pode ser concebida e entendida racionalmente como prática revolucionária (MARX; ENGELS, 1983, p.27).

A síntese do projeto educativo revolucionário postulado por Gramsci pode ser expressa pela missão de “educar o educador”. Uma vez que o homem, enquanto “processo de seus atos” (GRAMSCI, 2007, p.1344)¹⁶⁶, se constitui como tal historicamente pelo trabalho e se ressignifica nas relações sociais que edifica, é a partir de novas relações que se tornaria possível erguer uma outra concepção de mundo. Conforme salienta Broccoli, a “historização do homem, [...] possibilita a continuidade da relação educativo-hegemônica” (1972, p.153).

Gramsci, apropriando-se das “Teses sobre Feuerbach”, desenvolve sua concepção historicista do homem, posicionando a educação como elemento essencial na vida de todos os sujeitos por tratar-se do processo primordial de configuração de sentido à realidade e, por isso mesmo, componente chave para a transformação da concepção de mundo vigente.

O que nos faz lembrar uma proposição de Marx expressa na “Crítica do programa de Gotha”:

Numa fase superior da sociedade comunista, quando tiver sido eliminada a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho, e, com ela, a oposição entre trabalho intelectual e manual; quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; quando, justamente com o desenvolvimento multifacetado dos indivíduos, suas forças produtivas também tiverem crescido e todas as fontes da riqueza coletiva jorrarem em abundância, apenas então o estreito horizonte jurídico burguês poderá ser plenamente superado e a sociedade poderá escrever sobre a sua bandeira: “De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!” (MARX, 2012, p.31-32).

O excerto abaixo, do Caderno 7, parágrafo 35 (maio de 1930 a dezembro de 1931), ressalta essa relação do homem com a história:

A afirmação de que a “natureza humana” é o “conjunto das relações sociais” é a resposta mais satisfatória porque inclui a ideia do devir: o homem “devém”, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais; e, também, porque nega o “homem em geral”: de fato, as relações sociais são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros, cuja unidade é dialética e não formal. O homem é aristocrático enquanto é servo da gleba, etc. (Cf. Plekhanov; em opúsculo sobre os libertários, é fixada essa característica dialética). Também é possível dizer que a natureza do homem é a “história” (e nesse sentido, posta história = espírito, de que a natureza do homem é o espírito), contanto que se dê à história o significado de “devir”, em uma *concordia discords* que não parte da unidade, mas que tem em si as razões de uma unidade possível. Por isso, a “natureza humana” não pode ser encontrada em nenhum homem particular, mas em toda a história do gênero humano (e o fato de que se empregue a palavra “gênero”, de caráter naturalista, tem o seu significado), enquanto em cada indivíduo se encontram características postas em relevo pela contradição com as de outros homens (GRAMSCI, 2007, p.885).

¹⁶⁶ Extraído do Caderno 10, parágrafo 54 (abril de 1932 a maio de 1933) (GRAMSCI, 2007).

Gramsci se interessa profundamente pelo homem e pela história e ainda mais pelo que o homem pode vir a se tornar. Sua preocupação destina-se à formação humana, a mais ampla e absoluta, pois ao novo homem cabe a tarefa mais gloriosa de emancipação de sua espécie.

Em uma correspondência destinada ao filho Delio, sem data precisa, mas atribuída a 1937, o humanismo de Gramsci transparece:

Caríssimo Delio, sinto-me um pouco cansado e não consigo lhe escrever muito. Você me escreva sempre e sobre tudo o que lhe interessa na escola. Eu penso que você gosta de história, como eu gostava quando tinha a sua idade, porque ela se refere aos homens vivos e tudo o que diz respeito aos homens, a quantos mais homens for possível, a todos os homens do mundo que se unem entre si em sociedade e trabalham e lutam e melhoram a si mesmos não pode não lhe agradar acima de qualquer coisa. Mas é assim? Lhe abraço. (GRAMSCI, 2013, p.805-806).

Essa carta, uma de suas últimas correspondências, denota o profundo apreço pela humanidade e a esperança que acompanhou Gramsci ao longo de toda a sua trajetória. Homem de ação, mas também de reflexão sobre as moções futuras, ansiou pela construção de uma estratégia que vigorasse para além do calor da batalha do momento, que possibilitasse aos homens construir com suas próprias mãos e história a sua liberdade.

A sua proposição de escola única edificada no trabalho compunha o cerne dessa estratégia de luta. O conceito de escola única gramsciano foi considerado por alguns estudiosos análogo ao de escola politécnica e por outros essa equiparação foi absolutamente rechaçada¹⁶⁷.

A controvérsia envolve o uso do termo politecnia como abarcador tanto da dimensão técnica quanto intelectual, como sendo ou não equivalente à proposta gramsciana de educação integral. Nesse sentido, podemos situar a obra “Sobre a concepção de politecnia” (1989), de Dermeval Saviani, como uma referência brasileira de uso do conceito com essa acepção. Saviani, nessa obra, afirma: “a noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (1989, p.13). Portanto, Saviani não emprega o termo apenas como o uso de múltiplas técnicas, sem que exista uma dimensão intelectual. Eleva o conceito de politecnia ao de uma concepção pedagógica integral.

Para Machado, politecnia também apresenta um sentido integrador da dimensão técnica à intelectual, superando a polivalência. Em suas palavras:

¹⁶⁷ Outras informações sobre essa polêmica com o termo “politecnia” podem ser encontradas no capítulo 4 da dissertação de mestrado: SILVA, Deise Rosalio. **Intelectuais, cultura e escola única no pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci**, 2010, 267f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

Polivalência significa simplesmente um trabalho mais variado com uma certa abertura quanto à possibilidade de administração do tempo pelo trabalhador e não importa necessariamente mudança qualitativa das tarefas [...] É suficiente, para ser um trabalhador polivalente, o recurso aos conhecimentos empíricos disponíveis, permanecendo a ciência como algo que lhe é exterior e estranho. [...] Politécnica representa o domínio da técnica a nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição das tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento (1994, p.19).

Politecna, na perspectiva de Machado, corresponderia à crítica da própria técnica em si, o aprendizado criador e a construção progressiva. A possibilidade de reflexão sobre a técnica apreendida.

Entretanto, alguns autores discordam totalmente desse emprego do conceito de politecna. Segundo Nosella, politecna diz respeito somente à dimensão técnica, como a própria palavra expressa, e não pode encerrar em si toda a dimensão intelectual que também deve integrar a formação e enfatiza:

Preliminarmente, esclareço que, do meu ponto de vista, a crítica que dirijo à bandeira da politecna 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, 2007, p.137-138).

O debate em torno dessa questão remete à tradição marxista. Convém resgatar o trecho da obra “Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório” de Marx, que explicita as dimensões da educação:

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., 1868¹⁶⁸ *apud* MARX; ENGELS, 1983, p.60).

Marx descreve as três dimensões que devem compor o ensino: intelectual, corporal e tecnológica. Elucida-se a distinção de cada um dos três aspectos que a educação deveria conter. O termo politecna não é utilizado como elemento unificador dessas dimensões nesse excerto.

¹⁶⁸ MARX. K. **Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório**, AIT, 1868.

Tanto “politecnia” quanto “tecnologia” podem ser encontradas em diversas passagens das obras de Marx, isso se deve também ao modo como foi redigido, em alguns momentos em inglês, em outros, em alemão, e por meio de traduções feitas do alemão. Segundo Manacorda:

[...] nas *Instruções*, escritas por Marx em inglês, usa-se – uma vez apenas, como se viu – o termo de instrução ou treinamento politécnico (*politechnical training*), ao lado do mais frequente tecnológico (*technological*), para indicar o ensino na perspectiva do socialismo; em *O Capital*, o termo politécnico é, por sua vez, atribuído apenas às escolas historicamente existentes com este nome, nas quais se deverá reconhecer especialmente aquele ensino industrial universal que Marx tinha criticado, no distante ano de 1847, como não-essencial para modificar a relação de trabalho do operário. Mas, além disso, o ensino tecnológico, que é um dos elementos das escolas politécnicas (e das profissionais e de agronomia) existentes, parcimoniosamente doados pelos burgueses aos filhos dos operários, é colocado nos dois textos como o centro pedagógico da escola do futuro. Ora, o termo tecnologia (mas não politécnico, parece-nos) está frequentemente presente nos apontamentos que Marx estava tomando para a redação de *O capital* [...] (2007, p.47-48).

O termo politecnia e tecnologia não são utilizados como sinônimos na obra marxista. Politecnia designaria as variadas técnicas do ensino, mas não equivaleria a uma integralidade de todas as dimensões educativas.

Saviani, em um artigo intitulado “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos”, datado de 2007, expõe o conceito de um modo mais elucidativo e distinto do disposto na obra “Sobre a concepção de politecnia” de 1989, já reelaborado também na obra “O choque teórico da politecnia” de 2003:

Politecnia 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).

Além disso, traz considerações bastante esclarecedoras sobre essa polêmica que circunda o termo politecnia. Reforça que:

Meu entendimento é que a posição de Manacorda, como bom filólogo, está apoiada na análise linguística de etimologia das palavras, com o que, aliás, eu concordo. De fato, a palavra “politecnia”, como eu próprio também destaquei no livro mencionado, publicado em 1989, literalmente significa múltiplas técnicas; multiplicidade de técnicas; daí o risco de entender esse conceito como a totalidade das técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas. Tecnologia, por sua vez, literalmente significa estudo da técnica, ciência da técnica ou técnica fundada cientificamente. Daí, a conclusão de Manacorda reportando a noção de tecnologia à unidade entre teoria e prática que caracteriza o homem. Em minha análise não me fixei na etimologia, mas na semântica, entendida como o estudo da evolução histórica do significado das palavras (SAVIANI, 2007, p.163).

Na perspectiva de Saviani, o sentido atribuído historicamente pela tradição socialista à palavra “politecnia” explicaria e legitimaria o seu emprego como algo que está muito além do aprendizado da técnica pela técnica. Entretanto, afirma:

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 politecnia, sem prejuízo algum para a concepção pedagógica que venho procurando elaborar (SAVIANI, 2007, p. 165).

Essa divergência não está restrita a esses dois autores e tampouco foi plenamente desenvolvida ou encerrada nessa breve exposição. Entre os estudiosos da temática “educação e trabalho”, os pesquisadores ligados ao GT “Trabalho e Educação” da ANPED¹⁶⁹, encontramos distintas formas de nomear a proposta de educação postulada e, apesar de suas nuances e interpretações, todas dizem respeito a essa relação intrínseca que deve existir entre educação e trabalho para o melhor desenvolvimento e emancipação humana. Ao abordar a temática, a intenção era apenas sinalizar a existência de disputas em torno do tema e também assinalar a atualidade do debate sobre o trabalho como princípio educativo.

Todavia, se é cabível a indagação do real peso do termo “politecnia” na obra de Marx, o mesmo não pode ser feito com a obra de Gramsci. Convém ressaltar que nas 2362 páginas dos “Cadernos do cárcere” Gramsci não emprega o termo “politécnica” nenhuma vez. Não utiliza esse conceito para referir-se à escola única, mesmo quando defende o trabalho enquanto princípio educativo.

Se essa atribuição foi dada por estudiosos e comentaristas pelo significado histórico do termo, é oportuno frisar que ela não pode ser imputada ao próprio Gramsci. O que certamente não pode deixar de ser atribuído ao intelectual é o peso que o trabalho enquanto princípio educativo assume na conjectura de escola única, como máxima manifestação pedagógica revolucionária.

5.4. Uma pedagogia tecida para além da espontaneidade e dogmatismo

A educação apresenta centralidade na estratégia revolucionária gramsciana pelo papel que assume na configuração de toda sociedade, por isso mesmo não poderia ser concebida de

---

¹⁶⁹ Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

qualquer modo. O conhecimento, na acepção gramsciana não é inato e não é adquirido de modo espontâneo. Exige um aparato e uma formação intencional e integral.

A respeito da organização escolar, Gramsci pontua, no Caderno 12, parágrafo 1 (abril a maio de 1932):

O problema didático a resolver é o de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que aos 15-16 anos já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária (2007, p.1535).

Gramsci sinaliza a questão do direcionamento que não pode deixar de existir, principalmente, nos primeiros anos escolares, pois as crianças não podem ser deixadas ao sabor fortuito dos seus interesses. É contrário ao espontaneísmo, porque acredita que ele impossibilita uma vasta formação em todos os sentidos, além de prejudicar ainda mais os desafortunados, os despossuídos de um repertório cultural e de estímulos em casa que os auxilie nesse processo educativo. Para a grande maioria da população, a escola constitui-se na única oportunidade de educar-se, e, nesse único espaço, deve haver planejamento e encaminhamentos pedagógicos para que cada um possa usufruir a mais ampla formação.

A oposição gramsciana ao espontaneísmo pedagógico deve-se também à sua concepção de que a “pura” espontaneidade era absolutamente incompatível com a história. Afirma que elementos espontâneos não deixam nenhum documento passível de verificação, o que significaria um risco. Ao pensarmos, por exemplo, na história das classes subalternas, a creditada “espontaneidade” esconde circunstâncias históricas cujo conhecimento é fundamental para a luta estratégica pela superação de sua condição, pela construção da nova hegemonia. Como Gramsci adverte: “então quereis que aquele que era até ontem um escravo se torne um homem? Começai a tratá-lo, sempre, como um homem e o maior passo adiante terá já sido feito” (1987b, p.380).

Essa afirmação remete à coerência que se requer no encaminhamento pedagógico e no tratamento dado aos homens, ao mesmo tempo em que reforça a historicidade humana. Não se pode requerer uma postura autônoma de uma hora para outra de quem é subestimado, oprimido e renegado à condição subserviente, heterônoma. Ao mesmo tempo, não se podia esperar que o homem nascesse com essa autonomia, ela não está dada, é construída historicamente nas relações sociais, econômicas e culturais. A preocupação com a intencionalidade do trabalho pedagógico e com a coerência dos encaminhamentos da fase ativa à fase criadora da escola única deve-se a isso, ao preparo efetivo, ao compromisso com a mais ampla formação de novos homens.

Segundo Saviani: “Podemos, pois, considerar que para Gramsci a educação é um processo que busca fazer com que os educandos passem da anomia à autonomia pela mediação da heteronomia” (2014, p.157).

Nesse trecho, expresso no Caderno 12, parágrafo 2 (abril a maio de 1932), Gramsci declara:

Sobre o dogmatismo e o criticismo-historicismo nas escolas primária e média, deve-se observar que a nova pedagogia quis destruir o dogmatismo precisamente no campo da “instrução”, do aprendizado de noções concretas, isto é, precisamente no campo em que um certo dogmatismo é praticamente imprescindível, podendo ser reabsorvido e dissolvido somente no inteiro ciclo do currículo escolar (é impossível ensinar a gramática histórica na escola primária e no ginásio); mas ela é depois obrigada a ver introduzido o dogmatismo por excelência no campo do pensamento religioso e, implicitamente, a ver descrita toda a história da filosofia como uma sucessão de loucuras e de delírios (2007, p.1548)¹⁷⁰.

O autor ironicamente critica a Reforma Gentile pela adoção de uma pedagogia que nega o uso de certa dose de dogmatismo no campo da aprendizagem de “noções concretas” durante o ensino elementar, ao mesmo tempo em que defende a sua existência no ensino religioso, o que era um contrassenso. Na prática, isso significava privar os sujeitos da educação a que tinham direito e, de quebra, lhes inculcava os dogmas da igreja católica.

Gramsci apresenta no Caderno 1, parágrafo 123 (janeiro/fevereiro de 1929 a maio de 1930), considerações significativas a respeito da pedagogia moderna e do legado pedagógico rousseauiano que merecem destaque:

Investigar a origem histórica exata de alguns princípios da pedagogia moderna: a escola ativa, ou seja, a colaboração amigável entre professor e aluno; a escola ao ar livre: a necessidade de deixar livre, sob a vigilância, mas não sob o controle evidente do professor, o desenvolvimento das faculdades espontâneas dos estudantes. A Suíça deu uma grande contribuição à pedagogia moderna (Pestalozzi, etc); graças à tradição genebrina de Rousseau, na realidade, esta pedagogia é uma forma confusa de filosofia ligada a uma série de regras empíricas. Não se levou em conta que as ideias de Rousseau são uma violenta reação contra a escola e os métodos pedagógicos dos jesuítas e, enquanto tal, representam um progresso: mas, posteriormente, formou-se uma espécie de igreja, que paralisou os estudos pedagógicos e deu lugar a curiosas involuções (nas doutrinas de Gentile e de Lombardo-Radice). A “espontaneidade” é uma dessas involuções: quase se chega a imaginar que o cérebro do menino é um novelo que o professor ajuda a desnovelar. Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; e a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem “atual” à sua época. Não se leva em conta que o menino, desde quando começa a “ver e a tocar”, talvez poucos dias depois do nascimento, acumula sensações e imagens, que se multiplicam e se tornam complexas com o aprendizado da linguagem. A “espontaneidade”, se analisada, torna-se cada vez mais problemática. De resto, a “escola” (isto é, a atividade educativa direta) é somente uma fração da vida do aluno, o qual entra em contato tanto com a sociedade humana quanto com a *societas*

¹⁷⁰ Esse trecho refere-se a um texto C. O texto A está localizado no Caderno 4, parágrafo 55 (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932), sem distinções significativas (GRAMSCI, 2007, p.502).

rerum, formando-se critérios a partir destas fontes “extra-escolares” muito mais importantes do que habitualmente se crê. A escola única, intelectual e manual, tem ainda esta vantagem: a de colocar o menino em contato, ao mesmo tempo, com a história humana e com a história das “coisas”, sob o controle do professor (2007, p.114).

O pensador reconhece o valor da obra pedagógica de Rousseau no seu contexto histórico, de crítica à educação jesuítica.

Rousseau é considerado o pai do “espontaneísmo”, do cultivo à liberdade do aluno aprender por si sem a interferência do professor. Consequentemente, é considerado pai da Escola Nova, na perspectiva de que o aluno é o centro de sua própria aprendizagem e que o professor não deve interferir e atrapalhar nesse processo de descoberta.

A questão é, na ótica gramsciana, a interpretação feita, com certa deturpação e exagero, pelos seguidores da pedagogia de cunho rousseauiano, com a pregação do espontaneísmo como chave pedagógica a ser seguida. Gramsci critica essa linha de pensamento, pois entende que tal procedimento, na realidade, desresponsabiliza os verdadeiros responsáveis pela educação dos sujeitos. Afinal, se o que vale é o espontaneísmo, a aprendizagem pode passar a ser encarada como de responsabilidade individual do aluno, o que não pode ser aceitável; ou, então, que o conhecimento está “dado”, cabendo ao professor “desenrolar o novelo” do saber existente na cabeça da criança. Afirma: “toda geração educa a nova geração” (GRAMSCI, 2007, p.114), no sentido de que os sujeitos não estão “naturalmente” prontos e que os homens são construídos histórica e socialmente, que à escola única competiria colocar a criança em contato com a sociedade humana e sua história, sob orientação do professor.

Em uma correspondência destinada à mulher, datada de 28 de novembro de 1932, o intelectual sardo aborda a questão do direcionamento educativo:

[...] talvez tenha sido por demais italiano no sentido intelectual do termo e por isso tive tantas simpatias por Leonardo e pelo Renascimento. Creio que agora me... reformei, conciliando em meu espírito Renascimento e Reforma, utilizando esses dois termos que, me parece, simbolizam muito bem, em grandes linhas, todo o movimento das civilizações. Mas quanta tolice lhe escrevo! Gostei das notícias sobre Iulio e sobre Delio. Que diferença entre os dois! Entretanto, creio que acabarão se integrando, desenvolvendo-se juntos, educando-se reciprocamente sob sua direção. Mas você está dando-lhes uma direção? Como participa da sua formação? Quantas coisas gostaria de saber que talvez jamais saberei! Abraço-a. (GRAMSCI, 2013, p.642-643).

Gramsci demonstra preocupação com a educação dos filhos e com o direcionamento feito pela mulher; posiciona-se, portanto, a esse respeito, demarcando que não é possível deixar que as crianças apreendam do ambiente as suas impressões de modo desordenado, sem

orientação. Além disso, essa carta remete ao Renascimento, à Reforma e ao apreço por Leonardo da Vinci. De acordo com Dario Ragazzini, o Renascimento e a Reforma:

[...] assumem em Gramsci o peso de duas exemplares experiências históricas (e assumem valor simbólico e tendem para a metáfora) nas quais (em particular na segunda) as relações sociais, já anti-históricas, são revolucionadas por uma nova relação entre intelectuais e povo, nas quais um novo senso comum suplanta o anterior e incide sobre o espírito da iniciativa privada (2005, p.114).

Essa afeição por Leonardo da Vinci não é fortuita, deve-se à representação metafórica do novo homem que ele almeja ver se formar. Segundo Nosella: “Leonardo da Vinci para Gramsci é o símbolo da unidade entre tecnologia e cultura humanista, entre rigor científico e dimensão estética, entre disciplina produtiva e liberdade” (2004, p.143).

Ragazzini reforça:

A figura de Leonardo torna-se metáfora de um projeto para o futuro que mantém os pés no presente: o homem moderno como uma síntese leonardesca do engenheiro americano, do filósofo alemão e do político francês, ou seja, uma síntese reinterpretadora da técnica avançada, do jacobinismo revolucionário e do marxismo. (2005, p.115).

Para Gramsci, conforme expressou em uma carta para sua mulher Giulia, em 1 de agosto de 1932, o homem novo seria “o tipo moderno de Leonardo da Vinci transformado em homem-massa ou homem-coletivo mantendo, todavia, a sua forte personalidade e originalidade individual” (GRAMSCI, 2013, p.599).

De acordo com 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).

É exatamente por visar esse projeto maior de edificação de um novo homem que Gramsci acreditava que a escola única deveria assumir o seu papel formador mais profundo, congregando todas as dimensões: intelectual, técnica e humana no trabalho direcionado de educação dos homens.

Convém enfatizar que o apontamento de um erro não deve incorrer em outro: não é porque as crianças não nascem com um “novelo” na cabeça pronto a ser “desnovelado”, que elas se apresentam na escola com cabeças vazias. A contundente crítica gramsciana ao espontaneísmo não significa, de modo algum, a desconsideração da espontaneidade das

crianças e dos conhecimentos adquiridos, desde os primórdios de vida; pelo contrário, ele ressalta o quanto, desde as primeiras impressões e sensações, vão se constituindo e se complexificando as noções e aprendizagens das crianças, muito antes delas ingressarem na escola.

É importante dilucidar que a oposição gramsciana ao espontaneísmo não significa, de modo algum, o desprezo à espontaneidade, inclusive porque, dentro da vertente marxista, nenhum autor destinou tanta atenção ao espírito popular quanto Gramsci. Ele salientava a importância da espontaneidade dos sujeitos para entender a história que os constitui e como elemento de partida para o desenvolvimento de uma consciência superior, de outro modo de vida, de um novo conformismo. De acordo com Broccoli:

A concepção educativa gramsciana, tendo em vista o seu desenvolvimento, não exclui a espontaneidade; mas visa acabar com o mito da espontaneidade, que é desobrigação moral e pedagógica [...]

Conhecer a espontaneidade popular e individual significa verificar de que tipo é essa espontaneidade, isto é, determinar as condições das massas como dos indivíduos, o grau de maior ou menor desagregação cultural e política, do qual depende a composição concreta da intervenção educativa, isto é, hegemônica (1972, p.93).

É a proposição gramsciana sobre a hegemonia que determinará em seu pensamento a fragilidade da espontaneidade e o papel crucial da direção e, conseqüentemente, da educação. Não se trata de menosprezo à espontaneidade, mas da demarcação da importância dela ser educada.

O espontaneísmo representa uma degeneração dessa dialética educativa, assim como o autoritarismo arbitrário.

Em carta destinada à mulher Giulia, datada de 30 de dezembro de 1929, Gramsci apresenta abertamente sua posição:

Do complexo desses dados tive a impressão que sua concepção e a dos outros de sua família seja por demais metafísica, isto é, pressupõe que todo um homem em potencial exista na criança e que cabe ajudá-la sem coerções no desenvolvimento daquilo que já possui latente, deixando operar as forças espontâneas da natureza ou sei lá o que. Eu, ao contrário, penso que o homem é toda uma formação histórica, obtida com a coerção (entendida não apenas no sentido brutal e de violência exterior), e é quanto basta: de outra maneira, cairíamos numa forma de transcendência ou de imanência. O que se entende por força latente não é, além do mais, senão o complexo informe e indistinto das imagens e das sensações dos primeiros dias, dos primeiros meses, dos primeiros anos de vida, imagens e sensações que nem sempre são as melhores que imaginamos. Esse modo de conceber a educação como o desenrolar de um novelo preexistente teve sua importância quando se contrapôs à escola jesuítica, isto é, quando negava uma filosofia ainda pior, mas hoje está por sua vez superado. Renunciar a formar a criança significa somente permitir que sua personalidade se desenvolva absorvendo caoticamente do ambiente geral todos os estímulos de vida (GRAMSCI, 2013, p.301-302).

Essa carta é bastante esclarecedora quanto à posição pedagógica gramsciana, entendida como uma concepção que supera a dicotomia entre espontaneidade e dogmatismo ao ressaltar o processo de construção da autonomia do sujeito pela mediação de outros que atuem como educadores. Desse modo, entende-se que a diretividade e, nesse sentido, certa dose de coerção tenham a sua validade durante certo momento da trajetória formativa; sem elas não se erigiria a autonomia e não se edificaria todo o potencial do sujeito.

Conforme Saviani:

Contra as dicotomias automatismo versus criatividade, coerção versus liberdade, heteronomia versus autonomia, Gramsci mostra que só é possível ser criativo a partir do momento em que são incorporados determinados mecanismos; só é possível ser livre quando são absorvidas as imposições naturais e culturais que caracterizam a vida em sociedade; só se atinge a autonomia quando, ajudados pelos adultos no âmbito da sociedade e pelos professores no interior das escolas, as crianças e jovens superam o estado de anomia (2014, p.160).

Em correspondência¹⁷¹ dirigida à sua mulher Giulia, datada de 1 de agosto de 1932, ao tratar das observações dela sobre as possíveis “inclinações” vocativas de seus filhos Giuliano e Delio, 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 uma orientação profissional. Creio que em cada um deles subsistem todas as tendências, como em todas as crianças, quer seja em relação à prática, quer 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 no sentido da totalidade e integral (GRAMSCI, 2013, p.599).

Segundo Nosella:

Para Gramsci, portanto, o homem nem é bom, nem é ruim naturalmente, pois é um processo histórico que consolida, indistintamente, nos primeiros momentos de vida do homem (infância) imagens, sensações, estímulos (bons e ruins) que deverão ser organizados para tomarem sentido e direção, pelo processo educativo-histórico, continuamente. Deixar que a criança absorva caoticamente (sentido pejorativo de espontaneamente) os estímulos externos sem intervenção educativa, equivale a renunciar à sua formação, significa abandoná-la a si mesma, “aos ventos” contrastantes do ambiente (2004, p.147).

---

¹⁷¹ A carta escrita em 14 de dezembro de 1931, para a esposa Giulia, já abordava essa discussão. É também nessa correspondência que afirma “A questão escolar me interessa muitíssimo” (GRAMSCI, 2013, p.508).

É nesse contexto que Gramsci defende a importância da diretividade no processo educativo e rechaça o mecanicismo e o dogmatismo, que afirma a significância e o lugar da responsabilidade e da disciplina na sua pedagogia¹⁷².

Em sua perspectiva:

A disciplina, portanto, não anula a personalidade em sentido orgânico, mas apenas limita o arbítrio e a impulsividade irresponsável, para não falar da fátua vaidade de sobressair [...] A disciplina, portanto, não anula a personalidade e a liberdade. A questão “personalidade e liberdade” se apresenta não em razão da disciplina, mas da “origem do poder que ordena a disciplina”. Se esta origem for “democrática”, isto é, se a autoridade for uma função técnica especializada e não “arbítrio” ou uma imposição extrínseca e exterior, a disciplina é um elemento necessário de ordem democrática, de liberdade (GRAMSCI, 2007, p.1706-1707).

Nessa passagem, expressa no parágrafo 48, Caderno 14 (dezembro de 1932 a março de 1935), Gramsci elucida sua visão de disciplina, não como cerceadora, mas, ao contrário do sentido usual que lhe é atribuído, como possibilitadora da vida em sociedade e da construção da autonomia. O homem, enquanto ser social, se torna homem exatamente na convivência em sociedade, e essa convivência não pode se realizar sem normas e regras, caso contrário, não se viabilizaria. Não há possibilidade de construção de nenhum tipo de relação com o outro, se não há nenhum tipo de normatização estabelecendo a coletividade. Não se trata de limitação, mas de possibilidade. “Disciplinar-se é tornar-se independente e livre”¹⁷³ (GRAMSCI, 2004, p.87).

Nesse sentido, convém ressaltar o fragmento¹⁷⁴, no Caderno 16, parágrafo 12 (junho/julho de 1932 a junho/julho de 1934):

Com efeito, o fato de a instrução ser obrigatória não significa que se deva repudiá-la nem sequer que não se possa justificar, com novos argumentos, uma nova forma de obrigatoriedade: é preciso transformar em “liberdade” aquilo que é “necessário”, mas para tanto é preciso reconhecer uma necessidade “objetiva”, isto é, que seja objetiva precipuamente para o grupo em questão. Por isso, é preciso referir-se às relações técnicas de produção, a um determinado tipo de civilização econômica que,

¹⁷² O “Apêndice O- Citações do verbete Pedagogia” ilustra o emprego que o termo teve dentro da obra carcerária, detalhando os Cadernos em que apareceu, os parágrafos, as páginas e quantas vezes foi citado em cada página.

¹⁷³ Extraído do texto “Disciplina e liberdade”, publicado inicialmente na edição única do jornal *La città futura* em 11 de fevereiro de 1917.

¹⁷⁴ Esse trecho corresponde a um texto C. Aparece inicialmente como texto A no Caderno 8, parágrafo 153 (setembro/outubro de 1930 a maio de 1932), com algumas alterações: “Que a instrução seja ‘obrigatória’ não significa que se deva repudiá-la: precisa ser feito ‘liberdade’ daquilo que é ‘necessário’, mas para isso é necessário reconhecer uma necessidade ‘objetiva’, isto é, que seja objetiva também para um grupo em questão. Necessita, portanto, referir-se às relações técnicas de produção, a um determinado tipo de produção que para ser continuado e desenvolvido requer um determinado modo de viver e, portanto, determinadas regras de conduta. Precisa persuadir-se de que não é só ‘objetivo’ e necessário uma certa ferramenta, mas também um certo modo de comportar-se, uma certa educação, um certa civilidade; nesta objetividade e necessidade histórica se pode colocar a universalidade do princípio moral, de fato nunca existiu outra universalidade além desta objetiva necessidade, explicada com ideologias transcendentais e apresentada da maneira mais eficaz ao longo do tempo para que se alcançasse o propósito” (2007, p.1033).

para ser desenvolvido, requer um determinado modo de viver, determinadas regras de conduta, um certo costume. É preciso convencer-se de que não só é “objetivo” e necessário uma certa ferramenta, mas também um certo modo de comportar-se, uma certa educação, um certo modo de convivência, etc.; nesta objetividade e necessidade histórica (que, aliás, não é óbvia, mas necessita de quem a reconheça criticamente e sustente de modo completo e quase “capilar”) se pode basear a “universalidade” do princípio moral, de resto, jamais existiu outra universalidade além desta necessidade objetiva da técnica civil, ainda que interpretada com ideologias transcendentais ou transcendentes e apresentada em cada caso do modo historicamente mais eficaz para que se alcançasse o objetivo pretendido (GRAMSCI, 2007, p.1875-1876).

Gramsci reitera não apenas o caráter essencial da instrução¹⁷⁵, mas a necessidade do desenvolvimento de regras de conduta, normas, para que a vida em sociedade se torne possível. A convivência é uma necessidade histórica e exige o desenvolvimento de um modo de viver que é tecido ao longo do tempo. Mas salienta que é preciso fazer “liberdade” daquilo que é “necessário”. As normatizações são construções históricas, que permitem a vida em sociedade e são tecidas por ideologias, não são imutáveis, podem e devem ser reconstruídas para ressignificar uma nova sociedade.

Conforme salienta Chiara Meta:

À luz da dialética entre espontaneidade e direção consciente dentro de cada indivíduo, por exemplo, a advertência gramsciana é a de educar para uma nova forma de conformismo, social propriamente, que seja capaz de exprimir as necessidades de uma sociedade, a democrática, em que todos são potencialmente governantes, portanto, necessariamente devem adquirir hábitos e comportamentos capazes de disciplinar seus impulsos individualistas (2012, p.36).

Como já se observou anteriormente, Gramsci desenvolve o conceito de “conformismo” exatamente na acepção de sociabilidade, de “estar conforme a sociedade”, não se limitando apenas à sua conotação negativa a do conformismo como resignação de quem não pode mudar o que está posto.

Como destaca Gramsci no Caderno 9, parágrafo 23 (janeiro/fevereiro 1929 a 1932): “o homem-coletivo ou conformismo imposto e o homem-coletivo ou conformismo proposto (mas, então, se pode chamar de conformismo?)” (2007, p.1110).

Em outro trecho do Caderno 14, parágrafo 61 (dezembro de 1932 a março de 1935), afirma:

De resto, conformismo significa nada mais que “sociabilidade”, mas cabe empregar a palavra “conformismo” justamente para chocar os imbecis. Isto não retira a possibilidade de que se forme uma personalidade e se seja original, mas torna mais difícil a coisa. É demasiadamente fácil ser original fazendo o contrário do que todos fazem; é uma coisa mecânica. É demasiadamente fácil falar diferentemente dos outros, ser neolítico: o difícil é distinguir-se dos outros sem para isso fazer

¹⁷⁵ O “Apêndice N- Citações do verbete Instrução” ilustra o emprego que o termo teve dentro da obra do cárcere, detalhando os Cadernos em que apareceu, os parágrafos, as páginas e quantas vezes foi citado em cada página.

acrobacias. Ocorre que precisamente hoje se busque uma originalidade e personalidade a baixo preço. As prisões e os manicômios estão cheios de homens originais e de forte personalidade. Acentuar a disciplina, a sociabilidade, e, todavia, pretender sinceridade, espontaneidade, originalidade, personalidade: eis o que é verdadeiramente difícil e árduo (GRAMSCI, 2007, p.1720).

E enfatiza:

Portanto a sociabilidade, o conformismo, é resultado de uma luta cultural (e não só cultural), é um dado “objetivo” ou universal, do mesmo modo como não pode deixar de ser objetiva e universal a “necessidade” sobre a qual se eleva a construção da liberdade. Liberdade e arbítrio, etc. (GRAMSCI, 2007, p.1720).

Segundo Manacorda, 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” (1990, p.89).

No Caderno 11, parágrafo 12, nota 1 (2º semestre de 1932), Gramsci afirma:

Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivo (2007, p.1376).

Não é contraditório, como pode parecer em uma primeira aproximação aligeirada, o uso da disciplina, da autoridade e até de uma dose de coerção na relação pedagógica e a preocupação com a autonomia, a liberdade e a criatividade do sujeito.

Nesse sentido, 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 autonomia é construída, é aprendida nas relações sociais, é fruto de uma história e não inata. E a disciplina tem um papel pedagógico relevante na edificação crescente da autonomia.

Gramsci, em uma correspondência destinada à cunhada Tatiana, datada de 15 de dezembro de 1930, retrata o modo como acredita que as crianças devam ser tratadas:

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, 2013, p.375).

Opunha-se à visão, que muitos adultos têm, de que as crianças não compreendem direito o que acontece e de que tudo deve ser simplificado ao máximo para elas. Esse rebaixamento e essa banalização com que se ministram os assuntos destinados às crianças é, na perspectiva gramsciana, injusto e prejudicial à formação delas, pois as deixam submetidas às impressões do ambiente, sem receber o devido preparo.

Em outra carta, datada do ano de 1936, destinada à esposa, Gramsci também expõe essa questão ao falar sobre o filho Delio:

Estou convencido de que ele, assim como todas as crianças da sua idade, seja muito “concreto”, como você diz, na vida real. Isso não significa que as leituras e a orientação escolar fornecidas a ele por algum professor não o induzam, em certos casos, a fantasiar de modo que me parece errado sobre hipóteses pseudo-científicas. Isso parece errado e deve ser corrigido porque eu penso que se deve sempre levar os alunos numa direção que permite o desenvolvimento de uma cultura sólida e realista, livre de todo elemento ideológico antiquado e estúpido para permitir a formação de uma geração que saiba construir sua vida e a vida coletiva de forma sóbria, com o máximo de economia nos esforços e o máximo rendimento. Naturalmente, posso ter me enganado por falta de informações; mas, voltando ao princípio, a ausência de informações sobre Delio é uma das condições de minha relação com ele. Procurei conseguir essas informações dele mesmo, tratando-o como se tivesse uma personalidade formada e nisso creio não ter errado, pois creio que um garoto seja mais feliz em ser tratado como alguém de personalidade formada do que ser tratado como um eterno brinquedo para os adultos e que isso os alegra muitíssimo por todos os pontos de vista (GRAMSCI, 2013, p.787- 788).

No excerto abaixo, de uma carta datada de 30 de dezembro de 1929, já referenciada, endereçada à esposa Giulia, Gramsci também se reporta à educação destinada às crianças:

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 mais reflexivos, possíveis depois da aprendizagem da linguagem (GRAMSCI, 2013, p.301).

Enfatiza a concepção da aprendizagem como processo histórico, cultural e social, opondo-se, portanto, ao inatismo, mas também à visão lockeana da criança como “tábula rasa”, até porque não acreditava que o conhecimento era mera impressão vinda de fora.

Outra passagem do Caderno 12, parágrafo 2 (abril a maio de 1932), reitera essa ideia:

A filosofia descritiva e definidora pode ser uma abstração dogmática, como a gramática e a matemática, mas é uma necessidade pedagógica e didática. $1=1$ é uma abstração, mas ninguém é levado por isso 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 formal e, ainda assim, é necessário estudá-las, pois não são algo inato, devendo ser adquiridas mediante o trabalho e a reflexão. O novo currículo

pressupõe que a lógica formal seja algo que já se possui quando se pensa, mas não explica como ela deva ser adquirida; praticamente, portanto, ela é suposta como sendo inata. A lógica formal é como a gramática: é assimilada de um modo “vivo”, mesmo que o aprendizado tenha sido necessariamente esquemático e abstrato, já que o discente não é um disco de gramofone, não é um recipiente passivamente mecânico, ainda que a convencionalidade litúrgica dos exames assim o faça parecer por vezes (GRAMSCI, 2007, p.1549)¹⁷⁶.

Para Gramsci, é preciso cuidar não somente do conteúdo, mas também da forma. Por isso se preocupava com o método e não apenas com o que seria ministrado na escola. Estava convicto que “se existe no mundo qualquer coisa que tenha valor em si mesma, todos são dignos e capazes de desfrutá-la” (GRAMSCI, 1987b, p.380). Defendia uma educação integral humanista que agregasse saberes intelectuais, manuais e técnicos, e criticava o culto ao trabalho pedagógico de conteúdos como máximas, fins em si mesmos. A inculcação vazia de conteúdos, sem articulação com a realidade, com a história, com os problemas concretos, sem reflexão, problematizações, não traria os frutos que a educação poderia e deveria trazer, para tornar possível o projeto revolucionário, que começaria a ser esboçado pelo delineamento de um novo homem.

O Caderno 12, parágrafo 2 (abril a maio de 1932), traz outro fragmento sobre a disciplina na educação:

Lida-se com adolescentes, aos quais é preciso fazer com que adquiram certos hábitos de diligência, de exatidão, de compostura até mesmo física, de concentração psíquica em determinados assuntos, que só podem adquirir mediante uma repetição mecânica de atos disciplinados e metódicos. Um estudioso de quarenta anos seria capaz de passar dezesseis horas seguidas numa mesa de trabalho se, desde menino, não tivesse assimilado, por meio da coação mecânica, os hábitos psicofísicos apropriados? Se se quer selecionar grandes cientistas, ainda é preciso partir deste ponto e deve-se pressionar toda a área escolar para conseguir fazer com que surjam os milhares ou centenas, ou mesmo apenas dezenas, de estudiosos de grande valor, necessários a toda civilização (não obstante, podem-se obter grandes melhorias neste terreno com a ajuda dos subsídios científicos adequados, sem retornar aos métodos pedagógicos dos jesuítas) (GRAMSCI, 2007, p.1544).

Seguindo essa passagem, ainda no mesmo Caderno e parágrafo Gramsci continua:

É preciso convencer muita gente que também o estudo é um trabalho, e muito cansativo, com um seu especial tirocínio, além de intelectual, também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e também com sofrimento (2007, p.1549).

Como já foi explicitado anteriormente, não se trata de um apreço ao emprego do autoritarismo, mas da constatação de que a disciplina é um artifício que não pode ser refutado, sob pena de se colocar em risco a formação a ser alcançada. O estudo exige a aquisição de

¹⁷⁶ Trata-se de um texto C. O correspondente texto A, sem mudanças significativas, encontra-se no Caderno 4, parágrafo 55 (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932) (GRAMSCI, 2007, p.502).

hábitos que também são aprendidos, exige disciplina. Requer esforço. Não se pode supor que se alcance uma formação ampla, sem nenhum empenho.

No pensamento pedagógico gramsciano há lugar para a diretividade e para a disciplina justamente porque almeja a construção de homens responsáveis, autônomos e críticos e esses não serão constituídos sem um árduo e sério trabalho formativo e de autodisciplina, assim como ele entende que deve ser também o processo revolucionário, erigido pelas mãos desse novo homem.

Nesse sentido, o americanismo, com todas as mudanças que ele provoca na sociedade, indica, para Gramsci, a necessidade de um aprimoramento na estratégia de luta política por uma outra ordem, e, dessa maneira:

[...] induz a refletir sobre o problema da composição da dialética entre disciplina e liberdade e sobre a coerção, o princípio regulador a que Gramsci já tinha optado sobre o plano molecular das relações individuais e que pode tornar-se, nas formas inéditas da “autocoerção”, o princípio regulador das relações sociais no mundo do trabalho (META, 2009, p.266).

Por essa razão, Gramsci discordava das concepções espontaneístas da educação, porque compreendia que sem uma disciplina crítica e uma direção consciente não seria possível fazer frente ao americanismo e suas novas formas de conformação social: “Nada é óbvio, simples ou espontâneo na formação” (BARATTA, 2009, p.327). A coerção encontra-se no pensamento gramsciano como artifício metodológico necessário ao combate da real opressão do sistema vigente, mostrando-se, portanto, aliada à edificação da emancipação humana.

A “coerção” no processo educativo possibilitaria paulatinamente a sua substituição por “autodisciplina” e “autocoerção”, aspectos fundamentais para a viabilização da revolução social almejada. Como aviva Gramsci no artigo *Per la nuova Internazionale*, publicado como editorial do *Grido del popolo*, em 8 de dezembro de 1917: “é necessária a disciplina interior, suscitada pela adesão perfeita entre pensamento e ação” (1974, p.52). Hábitos disciplinares e autocontrole seriam desencadeados pela reconhecida necessidade e não de maneira autocrática. Conforme pontua Borghi:

Pelo efeito de tal obra de educação, a classe operária verterá a coerção “imposta” pelas novas técnicas da produção mecanizada em coerção “proposta” por si mesma, em um contexto social transformado que tornará possível aos operários desenvolver a sua “humanidade” e a sua “espiritualidade” (1987, p.24).

A disciplina e a coerção tinham o papel de contribuir para acelerar o processo de desenvolvimento intelectual e moral dos grupos subalternos. Portanto, na perspectiva gramsciana, apresentam significação diversa da concebida pelos idealistas e católicos. Para

Gramsci, a disciplina “era instrumento de ascensão e conquista da autonomia; nos católicos e nos idealistas, ela era veículo de perpetuação de um estado de minoridade” (BORGHI, 1987, p.103).

No excerto do Caderno 12, parágrafo 2 (abril a maio de 1932), ao externar a veemente oposição contra “rebaixamentos” e facilitações no processo de ensino, Gramsci faz importantes considerações sobre a questão da forma e do conteúdo:

A participação de massas mais amplas na escola média traz consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar “facilidades”. Muitos pensam mesmo que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a só considerar como trabalho e fadiga, o trabalho manual. A questão é complexa. Decerto, a criança de uma família tradicional de intelectuais supera mais facilmente o processo de adaptação psicofísico; quando entra na sala de aula pela primeira vez, já tem vários pontos de vantagem sobre seus colegas, possui uma orientação já adquirida por hábitos familiares: concentra a atenção com mais facilidade, pois tem o hábito da contenção física, etc. Do mesmo modo, o filho de um operário urbano sofre menos quando entra na fábrica do que um filho de camponeses ou do que um jovem camponês já desenvolvido para a vida rural. Também o regime alimentar tem importância, etc. Eis por que muitas pessoas do povo pensam que, nas dificuldades do estudo, exista um “truque” contra elas (quando não pensam que são estúpidos por natureza): veem o senhor (e para muitos, especialmente no campo, senhor quer dizer intelectual) realizar com desenvoltura e aparente facilidade o trabalho que custa aos seus filhos lágrimas e sangue, e pensam que exista algum “truque”. Numa nova situação, estas questões podem tornar-se muito ásperas e será preciso resistir à tendência a facilitar o que não pode sê-lo sob a pena de ser desnaturado. Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, a partir de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar enormes dificuldades (2007, p. 1549-1550)¹⁷⁷.

A grandiosidade da reflexão do pensador sardo reside justamente no fato de transcender por pensar “como a criança aprende”. Isso muitos estudiosos da temática fizeram ao criarem um método de ensino. Entretanto, em geral, não se detiveram a pensar porque muitos alunos não conseguiam aprender a despeito do engenhoso método utilizado, não se preocuparam com as circunstâncias sociais, históricas e econômicas que influiriam decisivamente nesse processo.

O seguinte trecho do Caderno 12, parágrafo 2 (abril a maio de 1932), adverte:

Mas o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer a conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada, num ambiente social político que restringe ainda mais a “iniciativa privada”, no sentido de dar esta capacidade e preparação técnico-política, de modo que, na realidade, retorna-se às divisões em “ordens” juridicamente fixadas e cristalizadas em vez de se superar as divisões em grupos: a multiplicação das escolas profissionais, cada vez mais especializadas desde o início do currículo escolar, é uma das mais evidentes manifestações desta tendência (GRAMSCI, 2007, p.1548).

¹⁷⁷ Refere-se a um texto C. O correspondente texto A encontra-se, sem variações significativas, no Caderno 4, parágrafo 55 (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932) (GRAMSCI, 2007, p.502-503).

Retrata a segregação das escolas, indicando o quanto a proliferação daquele tipo de escolas profissionais promovia uma formação superficial para a população trabalhadora, atendendo aos interesses do mercado e preservando os privilégios da classe dominante.

Nenhum tipo de divisão escolar poderia ser tolerada na perspectiva pedagógica gramsciana, porque aquilo que não servisse a todos, não poderia ser defendido como prática educativa, como projeto de emancipação humana. Por isso, Gramsci dedicou-se tão acuradamente a essa temática, tendo mencionado algumas experiências educativas em seus estudos no cárcere:

A escola média feminina de Streatham Hill aplica o sistema Dalton (que Ferrando chama de “desenvolvimento do método Montessori”); as moças são livres para seguir as lições (práticas ou técnicas) que desejem, contanto que, no fim de cada mês, tenham concluído o programa que lhes foi indicado; a disciplina das várias classes é confiada às alunas. O sistema tem um grave defeito: as alunas, em geral, deixam para os últimos dias do mês a execução do seu dever, o que compromete a seriedade da escola e constitui um sério inconveniente para as professoras, que devem ajudá-las e ficam sobrecarregadas de trabalho, ao passo que nas primeiras semanas tem pouco ou nada a fazer (O sistema Dalton não é mais do que a extensão às escolas médias do método de estudo seguido nas universidades italianas, que deixam ao aluno toda a liberdade para o estudo: em certas faculdades, realizam-se vinte exames no quarto ano universitário e depois a tese de conclusão do curso, e o professor nem sequer conhece o aluno) (2007, p.1184).

Gramsci, ao citar, na passagem do Caderno 9, parágrafo 119 (janeiro/fevereiro de 1929 a novembro de 1932), a escola feminina de Streatham Hill, mostra que a aparente liberdade de aprender pode não estar a serviço da autonomia do sujeito, o qual não terá uma educação libertadora, e sim uma educação para a subserviência, orientada para a manutenção da ordem existente.

Ainda no parágrafo 119, Caderno 9, Gramsci alude à escola de Neill:

Na pequena aldeia de Kearsley, E. F. O'Neill fundou uma escola primária na qual foi abolido “todo programa e todo método didático”. O professor busca tomar consciência do que os meninos têm necessidade de aprender e começa depois a falar sobre aquele determinado assunto, buscando despertar a curiosidade e o interesse deles; tão logo o consiga, deixa que prossigam por sua conta, limitando-se a responder às suas perguntas e a guiá-los em suas investigações. Esta escola, que representa uma reação contra todas as fórmulas, contra o ensino dogmático, contra a tendência a tornar mecânica a instrução, “deu resultados surpreendentes”; os meninos se apaixonam de tal modo pelas lições que, por vezes, permanecem na escola até tarde da noite, afeiçoam-se a seus professores, que são para eles companheiros e não autocratas pedagogos, e sofrem sua influência moral; mesmo intelectualmente, o progresso deles é bastante superior ao dos alunos das escolas comuns. (É muito interessante como tentativa, mas poderia ser generalizada? Encontrar-se-iam numericamente os professores necessários a essa tarefa? E, por acaso, não existem inconvenientes que não são referidos, como o dos meninos que têm que abandonar a escola, etc? Poderia ser uma escola de elite ou um sistema de “pós-escola”, em substituição à vida familiar) (GRAMSCI, 2007, p.1184-1185).

Gramsci questiona-se sobre a possibilidade de universalização da escola Edward F. O'Neill¹⁷⁸, fundada sobre o princípio da liberdade, em que o aprendizado ocorre de acordo com os próprios interesses e ritmos das crianças. Indaga-se se esses “resultados surpreendentes” poderiam ocorrer em larga escala, para toda a população, se existiriam professores suficientes para atender a todos, por exemplo. E, assim, coloca em cheque a estrutura de uma escola que se diz democrática. Democrática para quem? Quantos poderiam ter realmente acesso a essa estrutura de ensino?

Esse excerto é bastante emblemático porque notabiliza o quanto as experiências de “igrejinhas” escolares acabam por perpetuar a divisão da escola e por legitimar o privilégio. Estamos rodeados de exemplos educativos exitosos elitistas, que não servem à classe trabalhadora, porque não são escolas que alcancem a todos. Não se trata de tirar o mérito de determinadas experiências educativas, mas de ter clareza sobre as propostas pedagógicas, se constituem modelos democráticos ou não.

O projeto educativo gramsciano pretendia-se universal porque tinha um cunho revolucionário e emancipador e, portanto, não poderia ser menos do que isso. A escola a ser universalizada, destinada a todos, não poderia se orientar por experiências que não pudessem ser replicadas na escala necessária para abarcar toda a população. Por isso, a Escola única não poderia ser a escola de O'Neill.

Outro fragmento, ainda do Caderno 9, parágrafo 119, relata experiências semelhantes de outras escolas:

Um grupo de escolas primárias em Hamburgo: liberdade absoluta para as crianças; nenhuma distinção de classe, ausência de matérias de estudo, inexistência de ensino no sentido preciso da palavra. A instrução dos meninos deriva apenas das perguntas que fazem aos professores e do interesse que demonstram por um determinado fato. O Sr. Gläser, diretor dessas escolas, sustenta que o professor não tem sequer o direito de estabelecer o que os rapazes devem aprender; não pode saber o que eles vão ser na vida, assim como ignora para que tipo de sociedade devem ser preparados; a única coisa que o professor sabe é que “eles possuem uma alma que deve ser desenvolvida e, portanto, deve tentar lhes oferecer todas as possibilidades de manifestar-se”. Para Gläser, a educação consiste “em liberar a individualidade de cada aluno, em permitir à sua alma que apareça e se expanda”. Em oito anos, os alunos dessas escolas obtiveram bons resultados.

As outras escolas das quais fala Washburne são interessantes, já que desenvolvem certos aspectos do problema educativo; assim, por exemplo, a escola “progressista” da Bélgica se baseia no princípio de que os meninos aprendem entrando em contato com o mundo e ensinando aos outros. A escola Cousinet, na França, desenvolve o hábito do esforço coletivo, da colaboração. A de Glarisegg, na Suíça, insiste de modo especial em desenvolver o sentido da liberdade e da responsabilidade moral de cada aluno, etc (É útil acompanhar todas estas tentativas, que não são mais do que “excepcionais”, talvez mais para ver o que não se deve fazer do que por qualquer outra razão) (GRAMSCI, 2007, p. 1184-1185).

¹⁷⁸ Edward Frances O'Neill (1890-1975).

Gramsci reitera sua crítica, pois, em sua ótica, não há como possibilitar o desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia deixando o sujeito totalmente solto, sem referência, afinal, a responsabilidade e a autonomia também são construções, aquisições aprendidas. Liberdade não é descaso. A educação não pode ser largada ao fortuito acaso, porque é o artifício social mais poderoso, não pode ser deixada sem rumo, porque não é neutra e, mesmo quando se pretende “livre”, está a serviço da manutenção ou do combate à ordem.

Além disso, na sua ótica, pressupor que experiências educativas que, embora proveitosas, possam ser consideradas elitistas porque desenvolvidas em contexto de número reduzido de alunos e em condições altamente favoráveis, sejam tidas como modelo ideal de educação é, no mínimo, ingênuo.

Gramsci afligia-se com qualquer deturpação que poderia atrapalhar o modo como a educação deveria ser encarada. O excerto do parágrafo 69, Caderno 14 (dezembro de 1932 a março de 1935), examina:

Não se quer repetir o surrado lugar-comum de que todos os sábios são autodidatas, na medida em que a educação é autonomia e não impulso vindo de fora. Lugar-comum tendencioso que leva a não organizar nenhum aparelho de cultura e a negar aos pobres o tempo a ser dedicado aos estudos, juntando à queda o coice, isto é, a demonstração teórica de que, se não se instruem, a culpa é deles, porque etc., etc. Admitamos, pois, que, salvo no caso de poucos heróis da cultura (e nenhuma política pode se basear no heroísmo), para instruir-se e educar-se é necessário um aparelho de cultura através do qual a geração velha transmite à geração nova toda a experiência do passado (de todas as velhas gerações passadas), faz com que adquira determinadas inclinações e hábitos (até físicos e técnicos, que se assimilam com a repetição) e transmite, enriquecido, o patrimônio do passado (2007, p.1730).

Gramsci adverte para o perigo de se defender o autodidatismo como, mais do que exemplo de sucesso, prática educativa, como mérito do esforço pessoal de alguns que deva ser seguido por todos. É importante que não se confunda exemplo com prática, atitude com programa e esforço individual com desresponsabilização estatal. Não é porque alguns sujeitos conseguem êxito através do empenho pessoal, que o governo pode se desresponsabilizado e negar o direito inalienável de todos de ter acesso a uma educação gratuita e de qualidade. Utilizar o fato de alguns alcançarem êxito por meio da experiência do autodidatismo como argumentação para a não universalização da escola ou para sua segregação é uma heresia.

Ainda, a respeito da divisão e hierarquização existente entre as escolas que, cada vez mais, aprofundava o abismo entre os dominantes e os desfavorecidos, Gramsci reflete acerca das escolhas curriculares que favoreceriam esse fosso. No extrato do Caderno 29, parágrafo 6 (abril de 1935), Gramsci aborda a exclusão da gramática do ensino e frisa como isso privilegia os mais favorecidos. Desse modo, expõe sua crítica sobre o currículo escolar e as

possibilidades de aprendizagem dos grupos subalternos. E essa é uma questão que precisa ser seriamente enfrentada pela escola:

Mesmo que a gramática seja excluída da escola e deixe de ser “escrita”, nem por isso será excluída da “vida” real, como já foi dito em outra nota: exclui-se só a intervenção organizada [unitariamente] no aprendizado da língua e, na realidade, se exclui da aprendizagem da língua culta à massa popular nacional, já que a camada dirigente mais elevada, que tradicionalmente fala a “língua”, transmite-a de geração em geração, através de um processo lento, que se inicia com os primeiros balbucios da criança sob a orientação dos pais e continua na conversação (com os “é assim que se diz”, “é assim que se deve dizer”, etc.) durante toda a vida: na realidade, a gramática se estuda “sempre”, etc.(com a imitação de modelos admirados, etc.). Na posição de Gentile, há muito mais política do que se pensa e muito reacionarismo inconsciente, como, de resto, observou-se em outros momentos e em outras ocasiões: existe todo o reacionarismo da velha concepção liberal, há um “deixar fazer, deixar passar” que não é justificado, como era no tempo do Rousseau (e Gentile é mais rousseauiano do que ele mesmo crê) pela oposição à paralisia da escola jesuíta, mas que se tornou uma ideologia abstrata, “a-histórica” (GRAMSCI, 2007, p.2349-2350).

Gramsci se opõe a Gentile por entender que a gramática, compondo a linguagem e a cultura nacional, é também um elemento político, uma vez que contribui para a formação, interação e, conseqüentemente, ação dos sujeitos. Desse modo, o controle dos elementos que compõem a linguagem atenderia aos interesses de manutenção de uma determinada conformidade social ao restringir o alcance de vetores que envolvem a comunicação para grande parcela da sociedade, que deveria ser eficazmente inserida na cultura nacional.

Nesse sentido, já no Caderno 1, parágrafo 156 (janeiro/fevereiro de 1929 a maio de 1930), Gramsci afirma:

De que modo o presente é uma *crítica* do passado, além de que (e porque) uma “superação” dele. Mas, por isso, deve-se jogar fora o passado? Deve-se jogar fora aquilo que o presente criticou “intrinsecamente” e aquela parte de nós mesmos que a isto corresponde. O que significa isto? Que nós devemos ter consciência exata dessa crítica real e dar-lhe expressão não só teórica, mas *política*. Ou seja, devemos ser mais presos ao presente, que nós mesmos contribuimos para criar, tendo consciência do passado e da continuação (e do seu reviver) (2007, p. 137).

Gramsci, com seu historicismo, jamais desconsiderava o valor do passado. Olhar o passado traz possibilidades para além da compreensão do contexto vivido, ressignifica o presente e abre o horizonte futuro. A luta política cotidiana e a relação pedagógica intrínseca exigiam essa prática em prol da construção de uma nova hegemonia.

5.5 Rompendo com a dicotomia entre instruir e educar

Gramsci preocupou-se em enfatizar a sua oposição à pedagogia idealista a respeito da diferença que ela introduz entre instrução e educação, justamente porque entendia que, na prática, tal dualidade contribuía para prejudicar a educação das massas. Para ele, todas as iniciativas que fragilizavam a educação pública, não atingiam os poucos privilegiados, que continuariam tendo a melhor formação que pudessem pagar, mas prejudicavam a imensa maioria que só teria acesso ao aparato educativo público.

A passagem do texto A, apresentada no Caderno 4, parágrafo 55 (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932), destaca o nexos existente entre instrução e educação, relação dada pelo papel insubstituível do professor.

Não é completamente exato que instrução não seja também educação: a insistência exagerada nesta distinção foi um grave erro e nós veremos os efeitos. Para que a instrução não fosse também educação seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, o que é absurdo em si além de ser negado pelos defensores até o fim da pura educação contra a mera instrução mecânica. A verdade é que o nexos instrução-educação é representado pelo trabalho vivo do professor, enquanto a escola é a aceleração e disciplinamento da formação da criança. Se o corpo magistral é deficiente, será a sua obra ainda mais deficiente se lhe questionar mais educação: fará uma escola retórica, não séria (GRAMSCI, 2007, p.499).

O trecho apresentado abaixo, no parágrafo 2, Caderno 12 (abril a maio de 1932), como texto C, traz considerações de extrema importância para a compreensão da concepção pedagógica gramsciana e, por isso, merece ser melhor detalhado:

Não é completamente exato que a instrução não seja também educação: a insistência exagerada nesta distinção foi um grave erro da pedagogia idealista, cujos efeitos já se veem na escola reorganizada por esta pedagogia. Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um recipiente mecânico de noções abstratas, o que é absurdo, além de ser “abstratamente” negado pelos defensores da pura educatividade, precisamente contra a mera instrução mecanicista. O certo se torna verdadeiro na consciência da criança. Mas a consciência da criança não é algo “individual” (e muito menos individualizado): é o reflexo da fração da sociedade civil da qual a criança participa, das relações sociais tais como se colocam na família, na vizinhança, da aldeia, etc. A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o “certo” de uma cultura evoluída torna-se “verdadeiro” nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação. Por isso, pode-se dizer que, na escola, o nexos instrução-educação somente pode ser apresentado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a

formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior (GRAMSCI, 2007, p. 1541-1542).

Gramsci não acredita que a criança seja despossuída de conhecimentos e saberes; pelo contrário, opõe-se a essa proposição que desconsidera os conhecimentos anteriores das crianças e à visão de que elas sejam meras receptoras passivas de informações. A criança expressa as relações familiares e sociais construídas e partilhadas. Não é alheia a isso e não pode ser submetida a um processo educativo que desconsidere o contexto sócio-histórico, econômico e cultural em que vive.

Ainda nessa passagem evidencia-se o papel do professor, enquanto elemento “vivo”, capaz de estabelecer o nexo entre instrução-educação, ou seja, entre aquilo que se ensina, entre o rol de conhecimentos e saberes isolados e a formação em sentido mais amplo. O professor é o mediador insubstituível no auxílio da construção de inter-relações e *hyperlinks*, entre o que se vê na sala de aula e o que acontece cotidianamente nas ruas e no mundo.

De acordo com Jesus:

A intervenção do mestre não estaria subordinada aos interesses do aluno, nesta nova relação, porque se o primeiro estiver consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representada pelos alunos, e estiver consciente de sua função, ele deixará de ser professor e conseguirá ser mestre, assumindo seu papel dentro da escola (...) (1998, p.79).

No parágrafo 2, do Caderno 12, Gramsci ressalta:

Se o corpo docente é deficiente e o nexo instrução-educação é abandonado, visando a resolver a questão do ensino de acordo com esquemas abstratos nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corporosidade material do certo e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente, ou seja, de modo retórico (GRAMSCI, 2007, p.1542).

A tarefa do professor na escola concatena-se à importância mediadora dos intelectuais para a hegemonia, ou seja, a sua função é de fundamental importância na relação hegemônica e entender essa posição é essencial para compreender a concepção educativa gramsciana. É papel do professor “representar os valores históricos, fazer-se portador, na consciência de que, forçando o aluno a uma contínua autocrítica, ele luta para ser superado e enriquecido conjuntamente a partir dessa superação” (BROCCOLI, 1972, p.155).

Ainda a respeito da relação entre instrução e educação, no Caderno 12, parágrafo 2, Gramsci reflete sobre o estudo do latim e do grego, destacando a sua importância, não como mera temática trabalhada na escola, mas pelo caráter amplo que acabavam por representar enquanto instrumentos verdadeiramente educativos.

Esse estudo educava sem que tivesse a vontade expressamente declarada de fazê-lo, com uma mínima intervenção “educativa” do professor: educava porque instruía. Experiências lógicas, artísticas, psicológicas eram feitas sem que “se refletisse sobre”, sem olhar-se continuamente no espelho, e era feita principalmente uma grande experiência “sintética”, filosófica, de desenvolvimento histórico-real. Isto não significa (e seria tolice pensá-lo) que o latim e o grego, enquanto tais, tenham qualidades intrinsecamente taumatúrgicas no campo educativo. É toda a tradição cultural, que vive também e, sobretudo, fora da escola, que produz – num ambiente determinado – estas consequências. Vê-se, de resto, como modificada a tradicional intuição da cultura, tenha a escola entrado em crise e tenha o estudo do latim e do grego entrado igualmente em crise (GRAMSCI, 2007, p.1546).

E tece considerações sobre a relevância da substituição do latim e grego por um corpo histórico que desempenhe a mesma função no processo de ensino aprendizagem, embora julgue que seja difícil tal tarefa:

Será necessário substituir o latim e o grego como fulcro da escola formativa e esta substituição será feita; mas não será fácil dispor a nova matéria ou a nova série de matérias numa ordem didática que dê resultados equivalentes no que toca à educação e à formação geral da personalidade, partindo da criança até chegar aos umbrais da escolha profissional. De fato, nesse período, o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou assim aparecer aos discentes) desinteressado, ou seja, não ter finalidades práticas imediatas, deve ser formativo ainda que “instrutivo”, isto é, rico de noções concretas (GRAMSCI, 2007, p. 1546)¹⁷⁹.

Como afirma Saviani, “isso não se devia a uma suposta virtude educativa intrínseca ao grego e ao latim. Esse resultado era produto de toda tradição cultural, viva não apenas na escola, mas principalmente fora dela” (2012, p.128).

Na escola clássica:

O latim não é estudado para aprender o latim; o latim, há muito tempo, graças a uma tradição cultural-escolar da qual se poderia pesquisar a origem e o desenvolvimento, é estudado como elemento de um programa escolar ideal, elemento que se resume e satisfaz toda uma série de exigências pedagógicas e psicológicas; é estudado para que as crianças se habituem a estudar de determinada maneira, a analisar um corpo histórico que pode ser tratado como um cadáver que continuamente volta à vida, para habituá-las a raciocinar, a abstrair esquematicamente (mesmo que sejam capazes de voltar da abstração à vida real imediata), a ver em cada fato ou dado o que há nele de geral e de particular, o conceito e o indivíduo. E do ponto de vista educativo, o que não significará a constante comparação entre o latim e a língua que se fala? A distinção e a identificação das palavras e dos conceitos, toda a lógica formal, com a contradição dos opostos e a análise dos distintos, com o movimento histórico do conjunto linguístico, que se modifica no tempo, que tem um devir e não é somente estaticidade. Nos oito anos de ginásio-liceu, estuda-se toda a língua historicamente real, após tê-la visto fotografada num instante abstrato, sob a forma de gramática: estuda-se desde Ênio (ou, melhor, desde as palavras dos fragmentos das doze tábuas) até Fedro e os cristãos-latinos: um processo histórico é analisado desde seu surgimento até sua morte no tempo, morte aparente, já que se sabe que o italiano, com o qual o latim é continuamente comparado, é latim moderno. Estuda-se a gramática de uma certa época, uma abstração, o vocabulário de um período determinado, mas se estuda (por comparação) a gramática e o vocabulário de cada

¹⁷⁹ O trecho refere-se a um texto C. Escrito inicialmente como texto A no Caderno 4, parágrafo 55 (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932), sem grandes variações na redação (GRAMSCI, 2007, p.501).

autor determinado, bem como o significado de cada termo em cada “período” (estilístico) determinado; descobre-se, assim, que a gramática e o vocabulário de Fedro não são os de Cícero, nem os de Plauto, ou de Latânio e Tertuliano, que uma mesma conexão de sons não tem o mesmo significado em épocas distintas, em escritores diversos. Compara-se continuamente o latim e o italiano; mas cada palavra é um conceito, uma imagem, que assume matizes diversos nas diferentes épocas, nas pessoas, em cada uma das duas línguas comparadas. Estuda-se a história literária, dos livros escritos naquela língua, a história política, a gesta dos homens que falaram aquela língua. A educação do jovem é determinada por todo este complexo orgânico, pelo fato de que, ainda que só materialmente, ele percorreu todo aquele itinerário, com suas etapas, etc. Ele mergulhou na história, adquiriu uma intuição historicista do mundo e da vida, que se torna uma segunda natureza, quase uma espontaneidade, já que não pedantemente inculcada pela “vontade” exteriormente educativa. Este estudo educava sem que tivesse a vontade expressamente declarada de fazê-lo, com uma mínima intervenção “educativa” do professor: educava porque instruía. Experiências lógicas, artísticas, psicológicas eram feitas sem que “se refletisse sobre”, sem olhar-se continuamente no espelho, e era feita principalmente uma grande experiência “sintética”, filosófica, de desenvolvimento histórico-real (GRAMSCI, 2007, p.1545-1546)¹⁸⁰.

Nesse trecho, o intelectual sardo esclarece porque o ensino do latim, na sua concepção, mais do que transmitir noções da língua, educava. De acordo com Manacorda “(...) O latim oferece o exemplo de todo o esforço histórico através do qual um fenômeno se compõe, se decompõe e se recompõe em todas as épocas e em cada indivíduo” (1990, p. 177).

Nesse ponto, Gramsci, segundo Manacorda, retorna:

[...] ao problema do nexa instrução-educação e ao apelo explícito em favor de uma escola única; e o discurso sobre o latim (que longe de ser uma defesa, é antes um epitáfio histórico) está inteiramente encerrado no interior de uma polêmica anti-idealista, na qual, não obstante a aparência de afirmações isoladas, emerge a austera exigência de uma ordem e de uma disciplina intelectuais, amadurecidas através da aquisição de noções, como uma vez se fazia (e agora não se pode mais fazer) com o estudo do latim. Parece bastante evidente que a escola única intelectual e manual pensada por Gramsci não pode ser interpretada como sendo a escola do humanismo clássico (e do trabalho ativista), exceto se esquecermos e distorcemos todo o seu discurso sobre os valores da cultura moderna “do tipo americano”, que envolve tanto o problema dos conteúdos (instrução) quanto o problema da ordem intelectual e moral (educação) (1990, p.178).

A crítica que Gramsci desenvolve sobre o currículo escolar, que essa passagem reflexiva sobre o estudo do latim auxilia-nos a compreender, deve-se à desagregação dos conteúdos ministrados. Para que a educação tenha o êxito que precisava ter, nada do que é trabalhado pode ser destituído do lugar que ocupa historicamente na sociedade. Isso legitima que, para Gramsci, a abordagem histórica é irrenunciável, não só para a atribuição de sentido às aulas, mas para as inter-relações entre pensamento e práxis.

¹⁸⁰ Trata-se de um texto C. O correspondente texto A encontra-se mais sintetizado, mas sem distinções de sentido, no Caderno 4, parágrafo 55 (abril/maio de 1930 a agosto/setembro de 1932) (GRAMSCI, 2007, p.500-501).

5.6 Gramsci educador

O aspecto educativo não só figurou entre as preocupações de Gramsci no cárcere, mas acompanhou-o durante toda a sua vida. Durante sua militância, o papel pedagógico percorria os seus afazeres e transparecia em suas produções e atuações nos diferentes periódicos. Não é à toa que o próprio Gramsci se intitulava professor, ou deixava que o fizessem, em atas do Partido Comunista da Itália¹⁸¹. Certamente porque a formação do sujeito lhe era cara e configurava-se como irrenunciável no horizonte de construção socialista.

A sua atuação no *L'Ordine Nuovo* e no movimento dos Conselhos de fábrica, em Turim, por exemplo, aliada à experiência soviética vivida entre 1923 e 1924 como representante do partido comunista, não só marcaram a sua percepção sobre a relevância da dimensão intelectual e cultural para a luta política como mostram a sua aptidão educadora. Mais do que uma vocação, a ação pedagógica foi, para Gramsci, uma escolha, um importante artifício na construção de uma estratégia de luta contra a ordem estabelecida e a indiferença. Como ele mesmo declara em um texto intitulado *Odio gli indifferenti*, publicado como editorial da edição única do jornal *La Città Futura* de 1917:

Odeio os indiferentes. Creio, como Friedrich Hebbel, que “viver é tomar partido”. Não podem existir os que são apenas homens, os estranhos à cidade. Quem vive verdadeiramente não pode deixar de ser cidadão, e de tomar partido. Indiferença é abulia, é parasitismo, é covardia, não é vida. Por isso odeio os indiferentes. A indiferença é o peso morto da história. É a âncora que paralisa o inovador, a matéria inerte onde se afogam frequentemente os mais esplêndidos entusiasmos [...] É a fatalidade, aquilo com que não se pode contar [...] Odeio os indiferentes também porque me dão tédio suas lamúrias de eternos inocentes. A cada um deles peço contas do modo como enfrentaram a tarefa que a vida lhes pôs e põe cotidianamente; peço contas do que fizeram e, sobretudo, do que não fizeram. E sinto que posso ser implacável, que não preciso desperdiçar minha piedade, que não tenho por que compartilhar com eles minhas lágrimas. [...] Vivo, tomo partido. Por isso, odeio quem não se compromete, odeio os indiferentes (GRAMSCI, 2004, p.84-86).

As palavras do próprio Gramsci, expressas no artigo *La conquista dello Stato*, publicado em 12 de julho de 1919, no *L'Ordine Nuovo*, embora estivessem destinadas a Marx, servem para descrevê-lo e para ratificar a importância formativa na construção da realidade, no fazer história:

Se na construção da história a inteligência fosse incapaz de quebrar um ritmo, estabelecer um processo, a vida da civilização seria impossível: o gênio político se reconhece exatamente por essa capacidade de apoderar-se do maior número possível de termos concretos necessários e suficientes para fixar um processo de desenvolvimento e da capacidade, portanto, de antecipar o futuro próximo e remoto

¹⁸¹ Cf. Arquivo do Partido Comunista da *Fondazione Istituto Gramsci*, localizada na Via Sebino, 43, em Roma.

e sobre a linha desta intuição delinear a atividade de um Estado, arriscar a sorte de um povo (GRAMSCI, 2008, p.27).

A postura de Gramsci, enquanto homem político e de ação, não poderia deixar de ser pedagógica, assim como era sua concepção de partido. Entendia que o partido, como órgão de classe, deveria orientar a práxis política interna na construção conjunta de um trabalho dialógico e dialético e essa era uma função educativa indispensável.

Sobre esse aspecto, ressalta-se a importância, como iniciativa educativa, do curso da escola de cultura e propaganda socialista, exaltado pelo próprio Gramsci em uma crônica do *L'Ordine Nuovo*, publicada em 20 de dezembro de 1919:

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 sequência 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 [...] Com o espírito destas primeiras lições queremos andar adiante (GRAMSCI, 1987b, p.361-362).

A sua atuação como educador não se encerra com a sua prisão; pelo contrário, Gramsci participa ativamente da elaboração de uma escola para confinados durante sua permanência na ilha de Ustica e, além de suas reflexões materializadas nos Cadernos do cárcere, através da escrita de correspondências, principalmente aos familiares, mantém a sua preocupação e cunho educativo.

A escola para os detentos em Ustica não se destinava apenas à alfabetização, mas estava organizada de modo a compreender diferentes disciplinas do ensino elementar ao superior. Não existia uma rigidez com relação à graduação das etapas de ensino, de modo que um detento poderia frequentar as aulas mais elementares de uma disciplina e um curso superior de outra, assim como poderia ser professor em uma matéria e aluno em outra.

A carta destinada ao amigo Piero Sraffa, datada de 21 de dezembro de 1926, aborda essa experiência escolar para confinados:

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. Bordiga 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, 2013, p.22).

Outra correspondência, também endereçada a Sraffa, de 2 de janeiro de 1927, complementa:

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 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, 2013, p.27-28).

Além dessa experiência escolar carcerária, interrompida com a sua transferência de prisão, Gramsci prossegue com sua postura pedagógica em seu plano de estudos e pesquisa no cárcere e nas correspondências trocadas com a família.

A correspondência enviada a Giulia, em 27 de julho de 1931, denota o pensamento de Gramsci a respeito do modo como os adultos devem se dirigir às crianças, sem ocultar a verdade, pelo papel formativo que desempenham, além de demarcar a validade da diretividade na educação:

Se Giuliano não tivesse apenas 5 anos e se não fosse impossível, pelo menos dentro de certos limites, distinguir entre Delio e Giuliano, julgaria ser este o momento de explicar a Delio que me encontro na cadeia. Creio que uma explicação desse tipo, unida ao fato de que já se o considera capaz de certo senso de responsabilidade, causaria nele uma grande impressão e marcaria sem dúvida uma data no seu

desenvolvimento. Não sei exatamente como você pensa a propósito. Algumas vezes parece-me que pensamos de maneira idêntica sobre este assunto; outras, parece-me existir em sua consciência uma divergência ainda não superada: isto é, você (tal como as vezes me parece), compreende bem intelectualmente, teoricamente, que é um elemento do Estado que tem o dever, como tal, de representar e exercer o poder de coerção, em determinadas esferas, para modificar molecularmente a sociedade e em especial para tornar a geração nascente preparada para a nova vida (2013, p.436-437).

Gramsci, além da constante preocupação com a formação dos filhos, também aborda a educação da sobrinha Edmea em suas correspondências, como é evidenciado nesta enviada ao irmão Carlo em 25 de agosto de 1930:

Tenho levado naturalmente em conta o ambiente em que vive a mesma, mas o ambiente não justifica nada: parece-me que toda a nossa vida tem sido uma luta para nos adaptarmos ao ambiente, mas ainda e especialmente para dominá-lo e não nos deixarmos esmagar por ele. O ambiente de Mea é em primeiro lugar vocês aí, depois os seus amigos, a escola e finalmente todo o lugarejo com os seus Cozzoncu, suas sinhás Tanas e Zuanna Culemantigu, etc, etc. De quais setores deste ambiente receberá Mea os impulsos para os seus hábitos, os seus modos de pensar, os seus juízos morais? Se vocês renunciarem a intervir e a guiá-la, usando da autoridade que vem do afeto e da convivência familiar e fazendo pressões sobre ela, de modo afetuoso e amável, mas, todavia, rígido e inflexivelmente firme, sem dúvida nenhuma ocorrerá que a formação espiritual de Mea será o resultado mecânico do influxo casual de todos os estímulos desse ambiente, isto é, contribuirão para a educação de Mea tanto sinhá Tana quanto Cozzoncu, nhô Salomone e nhô Juanni Bobbai, etc, etc (cito estes nomes como símbolos, porque imagino que se esses tipos estão mortos existirão outros equivalentes a eles) (2013, p.351).

Gramsci salienta a responsabilidade dos adultos sobre a educação das crianças e, ao fazê-lo, enfatiza a indispensabilidade de uma direção consciente em todo processo formativo. Papel que, mesmo de longe, tentava exercer ao posicionar-se, ressaltando a importância de se cuidar da educação dos filhos e da sobrinha do mesmo modo como compreendia ser primordial a atenção, o cuidado e uma orientação consciente e crítica na formação de todos os sujeitos.

Na sequência da carta, expande seu posicionamento para a educação de todas as crianças e jovens:

Parece-me ser este um erro que frequentemente se comete na criação das crianças (pense consigo mesmo e depois veja se não tenho razão): não se distingue que na vida das crianças existem duas fases muito distintas, antes e depois da puberdade. Antes da puberdade, a personalidade do menino ainda não se formou e é mais fácil guiar a 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 logo neste segundo período, quando é tarde: entra então 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. [...] 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, 2013, p.351-352).

A esse respeito, em uma carta destinada à irmã Teresina, datada de 4 de maio de 1931, Gramsci, ainda tratando da educação da sobrinha Edmea, também remete à proposição marxista da necessidade de que o educador seja educado:

Em primeiro lugar, conheci Mea apenas em 1924, quando tinha poucos anos, e certamente não estou em condições de julgar suas qualidades e a solidez destas. Em segundo lugar e de modo geral, evito sempre atribuir um valor a quem quer que seja com base no que se costuma chamar “inteligência”, “bondade natural”, “rapidez de espírito”, etc. porque sei que tais avaliações possuem um alcance muito limitado e são enganadoras. Mais do que tudo isto, parece-me importante a “força de vontade”, o amor pela disciplina e pelo trabalho, a constância dos propósitos, e quanto a este modo de pensar levo em conta, mais que a criança, aqueles que a guiam e que tem o dever de fazê-la adquirir tais hábitos, sem modificar a espontaneidade. A opinião que tinha formado, a partir das palavras de Nannaro e Carlo, é justamente esta: que vocês todos tem descuidado de conduzir Mea no sentido de adquirir estas qualidades sólidas e fundamentais para o futuro, sem pensar que mais tarde isto será difícil e talvez impossível. Parece-me que se esqueceram de que atualmente são bastante desfavoráveis em nossa terra, desde a escola primária, as condições para a atividade feminina, como por exemplo, com a exclusão das meninas de muitas bolsas de estudo, pelo que é necessário na concorrência que as mulheres tenham qualidades superiores às que se exigem dos homens e uma dose maior de tenacidade e de perseverança. É evidente que minhas observações não se dirigiam a Mea, mas a quem a educa e dirige; neste caso, mais do que nunca, parece que o educador é quem deve ser educado (2013, p.416).

A educação, na percepção gramsciana, era o processo social mais poderoso pela possibilidade de constituir o que os homens viriam a ser, tornando-os capazes de lidar com as situações concretas de novas maneiras, com maior autonomia, consciência e crítica, elementos essenciais para uma nova prática política. Justamente por isso, a educação, no plano individual e coletivo, não poderia ser negligenciada. A formação das pessoas necessitava de direcionamento desde a infância, não podia ocorrer de maneira caótica, como resultado apenas dos diversos estímulos imprecisos do ambiente.

O “esforço” constitui-se em chave interpretativa da história e do legado de Gramsci. Podemos estabelecer uma relação com a sua história de vida, sempre marcada pelo “esforço”, desde a infância: esforço para conseguir manter os estudos, tendo tido necessidade de recorrer à bolsa e, ainda com ela, ter passado por muitas privações e dificuldades; esforço para alcançar seus propósitos apesar da condição de saúde que, em inúmeras ocasiões, mostrava-se bastante frágil. E diante de tantas e crescentes dificuldades, o extremo esforço de manter-se lúcido e ativo, atuando politicamente como podia durante a sua permanência no cárcere.

A concepção pedagógica de Gramsci é inerente à sua teoria de hegemonia e revolução. Gramsci, com sua obra, ressignifica a formulação de revolução permanente, não entendida como a teoria de Trotsky e Parvus, mas enquanto luta permanente pela construção da hegemonia e por sua manutenção após o alcance do poder pelas classes subalternas, uma vez que nenhuma posição hegemônica pode ser tida como definitiva e irrevogável, necessitando ser constantemente atualizada pelo fluxo histórico e político.

A única maneira para utilizar hoje a revolução permanente – diferentemente de Parvus e Bronstein, que a reduziram a uma “teoria” (eles a sistematizaram) – é pensando-a historicamente e politicamente, como estrutura da hegemonia, mas também ao contrário: o único modo de pensar a hegemonia à altura de Marx é ancorando-a à revolução permanente (FROSINI, 2010, p.216).

Nesse sentido, a educação é colocada como veículo inexaurível de toda revolução e da hegemonia.

Gramsci, em conformidade com o que acreditava, agia na medida de suas possibilidades como julgava que devia ser todo educador: um orientador capaz de auxiliar não só na aquisição da maior variedade de saberes, mas na construção da autonomia dos subalternos, arma necessária ao ímpeto revolucionário de transformação da sociedade. Seus escritos podem ser encarados como resposta a uma das premissas marxistas de maior valia para ele: a necessidade de educar o educador. E Gramsci, com seu árduo estudo no cárcere, estava se educando para educar e ajudar outros para que também assim fizessem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de Gramsci é daquelas infindáveis pela prontidão em despertar novos sentidos, possibilitar a apropriação de outros significados e interpretações graças à fecunda leitura de mundo que evoca. Como bem destacou Ítalo Calvino, um autor clássico é aquele “que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (2007, p.11). Definição em absoluta medida para Gramsci, que nos deixa mais que cartas, artigos e cadernos, e nos presenteia com um legado ainda inconcluso pelo sempre crescente potencial de ressignificação teórico-prática em vista da compreensão e progresso da maior aventura humana, a existência.

Revisitar a obra carcerária de Gramsci implica a difícil tarefa de imputar novos olhares que façam jus à riqueza de sua produção, buscando desvelar elementos promissores na análise desenvolvida pelo autor, a qual nos cabe compreender e prosseguir na imensurável tarefa histórica de inferir sobre a realidade para transformá-la.

Nesse sentido, o projeto de debruçar sobre o léxico de Gramsci não transcorreria sem desafios. O primeiro deles apareceu já durante o levantamento de conceitos e termos e na relação entre recorrência e importância para a obra, principalmente no aspecto que designava a maior indagação colocada por esse trabalho: a construção de um ideário educativo.

A pesquisa mostrou que a quantidade de vezes que um determinado conceito aparece dentro da obra sinaliza, mas não necessariamente determina a medida da sua importância no pensamento do autor. Ou seja, a relevância dos verbetes não é exatamente proporcional à sua recorrência dentro da obra, embora a quantificação dê pistas importantes sobre as preocupações do autor e o modo buscado para resolvê-las.

Desse modo, foi preciso avançar nas leituras e interpretação da obra para conseguir entender o que os conceitos de fato representavam e quais se mostravam essenciais para a compreensão do lugar que a sua perspectiva pedagógica ocupava no âmbito geral de sua elaboração carcerária.

A produção gramsciana se desenvolve não somente enquanto expressão de um interesse analítico de explicação das situações concretas, mas, primordialmente, enquanto parte de um projeto político de transformação social.

A análise que Gramsci realizou sobre o fascismo permitiu-lhe não apenas aprofundar a sua leitura de revolução e distintas formas e estratégias de luta, mas de notabilizar a

importância das superestruturas e, portanto, do caráter educativo em todo processo revolucionário, inclusive em sua forma passiva. Aquele novo regime político foi alavancado e perdurou na Itália porque estava embasado em um projeto ideológico e educativo que lhe sustentava.

O fascismo não foi apenas um regime de governo composto por medidas econômicas e políticas, mas se constituiu em uma complexa reação do capitalismo crescente, no aprofundamento das contradições do sistema, colocando-se às massas, paradoxalmente, como solução para os problemas enfrentados na época. Figurado como uma complexa ideologia, infiltrou-se em todos os segmentos sociais, destituindo a capacidade de organização autônoma das classes subalternas.

Uma nova maneira de gerir os conflitos sociais, diluindo antinomias e a luta de classes, por meio de um modo peculiar de guerra de posição, ou seja, de uma revolução passiva, promoveu um novo arranjo nas bases da hegemonia. O fascismo foi fruto de uma conjuntura histórica não apenas econômica, mas ideológica e filosófica. Conjugou uma fórmula agregadora do autoritarismo e do apelo popular por meio da exaltação patriótica, modificando a relação entre poder e Estado, para consolidar-se como, ao mesmo tempo, uma resposta à crise capitalista e um obstáculo ao movimento comunista.

A revolução passiva consiste na forma como as lutas de classes se manifestam historicamente diante das mudanças dos processos políticos e sociais que exigem uma estratégia política mais eficaz de responder à complexidade do Estado, não mais delineado apenas pelo domínio do aparato governamental, mas pela conjunção com uma sociedade civil mais forte. Nesse processo, o transformismo mostra-se uma ferramenta eficaz por contribuir com a passividade das massas.

No fascismo, a intervenção educativa e cultural foi utilizada para amplificar o seu alcance e poder. A reforma educacional liderada por Giovanni Gentile foi materializada para disseminar e legitimar a ideologia sustentadora do fascismo, aprofundando a separação entre o ensino das classes dominantes e o das classes subalternas.

A educação pública passou a adquirir uma função operacionalizadora fascista. Uma formação mais elementar era apenas o início da trajetória educacional para as classes dominantes e o nível máximo de formação para as classes trabalhadoras. O caráter dual escolar foi exacerbado com a criação de escolas complementares para a maioria da população, com cursos de iniciação (e não formação de fato) profissional para a preparação de mão de obra barata e com a redução dos Liceus às pessoas selecionadas. Às classes subalternas não

era mais destinado sequer o ensino técnico existente antes da reforma, tendo em vista o interesse do sistema de rebaixar tanto quanto possível a formação das classes trabalhadoras.

A ideologia fascista difundia-se de tal maneira nos mais distintos setores da sociedade que inculcava a resignação nas pessoas, fazendo-as acreditar que mereciam o lugar que ocupavam na pirâmide social. Essa concepção alastrava-se com a grande contribuição da Igreja católica, que obteve um amplo poder e espaço no ensino, principalmente após a Concordata de 1929, estabelecida entre o Estado e a Santa Sé.

O doutrinação religioso e militar no ensino permeava a perpetuação da visão de mundo que alicerçava o fascismo, dificultando o desenvolvimento da consciência crítica. Assim, garantia a disseminação ideológica em todos os âmbitos da sociedade por acarretar uma modificação no *modus operandi* dos sujeitos.

O ensino religioso, inicialmente pensado para ser destinado ao ensino elementar, passou a ser regido nas demais etapas de escolaridade e a compor, inclusive, a formação dos professores, sendo considerado o “fundamento e coroamento” da educação pública. O livre ensino de filosofia foi proibido, assim como toda forma de ensino que contrariasse dogmas da Igreja e ameaçasse o sistema. Dessa maneira, a Igreja não ofereceu obstáculos ao poder fascista. Ao contrário, favoreceu-o, ao mesmo tempo em que arrebatou seguidores.

O investimento ideológico é a melhor maneira de conformação dos grupos subalternos, por isso o relacionamento entre religião e educação durante o fascismo. É importante a manutenção do senso comum para a perpetuação da ordem. Caminhavam conjuntamente com o fascismo católicos e idealistas, através do alastramento de uma concepção que naturalizava a estratificação social e, assim, desligava dessa esfera a dimensão econômica e produtiva historicamente determinada.

O fascismo com sua reforma escolar, na realidade, eximiu-se de educar os subalternos, criando obstruções ao acesso à cultura de inúmeras formas, como, por exemplo, excluindo conteúdos clássicos da formação das classes trabalhadoras, reduzida a uma formação de caráter simplista, inclusive do ponto de vista técnico, aumentando a disparidade em relação ao ensino clássico e superior das elites.

A enfática crítica gramsciana contra a reforma educacional fascista deveu-se ao fato de ela preocupar-se, na verdade, com a construção de quadros para o fascismo, alicerçando-se em uma concepção oligárquica de ensino, prejudicando a formação e agravando a condição de subserviência das classes trabalhadoras.

A Reforma Gentile, considerada a mais fascista das reformas, teve seus princípios estendidos por mais tempo, além do próprio regime, pela eficácia que as modificações implantadas na formação intelectual e moral dos sujeitos representavam ao avanço capitalista.

Com um ensino segregador e elitista, a perpetuação da religião católica em todas as esferas e o incentivo da formação física militar, a ideologia fascista infiltrou em todos os espaços e contribuiu para consolidar a hegemonia do regime.

Tornava-se imperativa a construção de um plano político de ação ancorado em outras bases educativas e ideológicas para permitir o surgimento de um espírito de cisão capaz de movimentar a atuação das massas em torno da sua própria emancipação.

O desafio de um projeto revolucionário exige, em primeiro lugar, a compreensão de como o conhecimento e a realidade são construídos socialmente. Por isso, Gramsci mobiliza uma teia de conceitos que, encadeados, formam a sua teoria de ideologia: senso comum, bom senso, folclore, filosofia e religião.

O senso comum é definido por um emaranhado de ideias fragmentárias, irrefletidas e dissonantes que compõem uma maneira de ver e atuar no mundo. Essas ideias são mais marcadas por preceitos religiosos, opiniões desagregadas e acríticas do que por noções científicas e filosóficas, que compõem o bom senso, o núcleo sadio do senso comum.

Embora apresente-se historicamente como a forma social da ideologia dominante, não é unívoco, nem imutável, pode ser transformado pela difusão de outras ideologias. A religião fornece a tônica que pauta a perpetuação dogmática do senso comum entre as gerações, contribuindo para a ausência de crítica às contradições que o define.

O senso comum é uma afirmação da racionalidade histórica e não uma verdade filosófica. Apresenta significativo peso nas relações de força. A sua inconsistência contribui para a manutenção do sistema capitalista na medida em que impede a percepção crítica necessária para apreender as suas contradições e, conseqüentemente, a atuação ativa em prol da superação delas. Expressando o consenso, o senso comum ratifica a hegemonia dominante. Todavia, deve ser o ponto de partida, especialmente pelo seu núcleo sadio, o bom senso, assim como o folclore – que sintetiza aspectos do senso comum que perduram como concepção de mundo popular – para a edificação de uma concepção de mundo mais crítica e elaborada.

Senso comum, religião e filosofia relacionam-se entre si na medida em que se constituem em ideologias; entretanto, a filosofia, por sua sistematização e coerência, ou seja, por se tratar de uma elaboração intelectual superior, se mostra como a superação do senso comum e da religião.

Gramsci identifica filosofia com a história, e nessa intrínseca relação encontra-se, consequentemente, a política, em objeção à visão crociana de separabilidade entre filosofia e história. Não compreendendo a filosofia como alheia à ação humana, não a concebe como metafísica. A efetividade histórica de uma filosofia é definida pela marca deixada no senso comum, e, nesse sentido, a crítica do senso comum enquanto concepção de mundo desagregada é também crítica à filosofia existente que deixa sedimentações no modo de ser e agir popular. O primeiro passo para a elaboração dessa crítica é o conhecimento de que se é resultado de uma realidade construída.

Gramsci questiona a objetividade do real na medida em que ela é uma concepção construída historicamente, ou seja, é sempre humana e, enquanto tal, historicamente subjetiva. Desse modo, o conhecimento e a ciência também constituem ideologias, pelo caráter refutável de suas verdades, pela própria inexistência do absoluto em qualquer esfera da produção humana, uma vez que até o próprio homem está em constante devir.

É pelo viés discordante da percepção marxista vulgar, compreendida como uma sociologia da história e da política – o que demarca a crítica gramsciana a Bukharin –, que Gramsci resgata Labriola no desenvolvimento de sua concepção de filosofia da práxis, entendida como uma interpretação do materialismo dialético.

A filosofia da práxis é a elaboração crítica, historicista e dialética do pensamento e das contradições que compreendem o homem e suas relações. Debruça-se sobre a realidade, as práticas sociais e seus efeitos de maneira abrangente. Enquanto tal, é também uma política, porque determina modificações no modo de ser e agir, pela dimensão inerentemente teórica e prática das atividades humanas. Não se colocando como absoluta, desvela contradições e oferece subsídios para interpretar e modificar a realidade concreta, configurando-se como um mecanismo analítico e prático de reordenação do real. Possui, portanto, valor epistemológico, pedagógico e político.

A oposição gramsciana às perspectivas idealista, positivista e materialista vulgar deve-se à sua concepção de matéria como produto humano historicamente determinado, não como um dado ontológico. Assim como a negação à concepção abstrata do homem. Na aceção gramsciana, realidade, conhecimento, objetividade, tal como o próprio homem, são um devir histórico.

A conjunção entre filosofia, história e política compreende a renovação filosófica empreendida por Gramsci. Essa renovação se traduz na nova concepção de imanência que Gramsci tributa ao marxismo. A partir da análise das “Teses sobre Feuerbach”, o intelectual sardo desenvolve sua teoria de imanência absoluta, no sentido de imputar toda atividade à

esfera da elaboração humana, tanto no âmbito teórico quanto prático. Não concebendo nenhuma manifestação como alheia ou externa às realizações humanas, compreende que o marxismo realiza uma tradução da imanência especulativa de Hegel a partir da ideia de “mercado determinado” de David Ricardo. Deriva-se, assim, a oposição à percepção da economia como elemento independente, como se fosse pautada *a priori* por sabe-se lá que ordem superior ou meta-histórica, uma vez que ela é também determinada pelas ideologias e relações de força.

Ao mostrar a inexistência da neutralidade e a parcialidade da verdade, a filosofia da práxis desvela o potencial prático e político de constituição de uma outra realidade. Desse modo, ressalta a importância organizativa da sociedade e, por isso mesmo, o caráter fundamental da formação do sujeito colocado em condições de não apenas interpretar o mundo, mas de transformá-lo para fazer emergir uma nova história. Essa concepção acarreta uma modificação na tradição filosófica pela vinculação necessária a incorporação da mesma no âmbito coletivo.

A filosofia da práxis deve se tornar o novo senso comum para depor a hegemonia dominante e edificar um novo desenvolvimento hegemônico. Tal tarefa pressupõe como imprescindível a elevação intelectual e cultural das massas, a ser construída pelo nexo entre intelectuais e os “simples”, ou seja, aqueles que dispõem, como todos os homens, de algum grau filosófico, embora circunscrito nos limites de sua filosofia “espontânea”, não elaborada, sistematizada. A conquista da consciência de classe passa pela crítica às concepções multifacetadas e desagregadas do senso comum. Para tanto, é primordial, em Gramsci, a ampliação de espaços formativos na sociedade, como a criação de centros de cultura para o intercâmbio entre os sujeitos e laborioso exercício da reflexão.

A construção de uma concepção de mundo elaborada e crítica pelos subalternos, capaz de difundir-se e generalizar-se para colocá-los nas relações de força em condições de edificação hegemônica, é uma premissa da estratégia de luta política postulada por Gramsci. Nesse sentido, a luta política não se distingue de uma luta cultural e, para viabilizá-la, é fundamental despertar o espírito de classe, a florescente consciência da própria condição histórica e, conseqüentemente, a possibilidade de transformação pelas mentes e mãos humanas.

Provocar a catarse é indispensável à práxis política e, portanto, ao processo revolucionário. Ou seja, sair de uma consciência fragmentária, econômico-corporativa e alcançar uma consciência crítica, ético-política é imperativo para erigir uma nova práxis política e uma nova história.

A vontade coletiva é uma necessidade histórica que não pode ocorrer sem a tomada de consciência das contradições da sociedade. Como o próprio termo indica, não pode ser imposta de fora, deve ser ordenada conjuntamente no processo de luta política e cultural.

O conceito de ideologia adquire abrangência na acepção gramsciana, não sendo entendido apenas na chave negativa de aparência e ilusão. Mais do que um mero conjunto de ideias, a ideologia compreende a significação mais ampla de uma concepção, um modo de ver e agir no mundo. Atribui sentido ao existente e conduz a ação humana. Desse modo, conforma o terreno em que os homens travam suas relações de força. As ideologias compõem a superestrutura, caracterizando-se como a forma, enquanto a estrutura, ou seja, as forças materiais determinam-se como conteúdo. Entretanto, forma e conteúdo só realizam-se conjuntamente.

Para Gramsci, o conhecimento em si é uma ideologia, pois não pode ser desligado de concepções e práticas que atribuem significado ao mundo. Nesse sentido, a verdade também é ideologia, por isso jamais pode ser entendida como absoluta, pois é um produto histórico humano. A ideologia constrói a subjetividade coletiva. Essa percepção não faz de Gramsci um relativista, apenas demarca sua posição historicista absoluta, ao mesmo tempo em que coloca a transformação do real não como utopia, mas como possibilidade da racionalidade histórica humana.

O conceito de hegemonia é o coração da teoria política gramsciana e adquire amplitude ao longo das reflexões e estudos carcerários. Partindo de um uso leninista do termo e cunhado nas situações concretas determinadas pelas condições históricas, Gramsci empreende uma reformulação do conceito de hegemonia redefinindo-o gnosiologicamente e circunscrevendo-o como uma edificação teórico-prática resultante em uma direção política, econômica, intelectual e cultural.

A hegemonia, por não se tratar somente da direção nem do domínio, mas da combinação de ambos os aspectos, requer o constante equilíbrio entre consenso e força. Um grupo é hegemônico por exercer não apenas a dominação nas classes antagônicas, mas a direção, de maneira que a força sempre apareça apoiada no consenso. E essa combinação entre direção e domínio não é exercida apenas na esfera da superestrutura, mas também na esfera estrutural, ou seja, em todo o bloco histórico.

Tratando-se de um tipo de relação social, a hegemonia não é uma condição permanente, ao contrário, exige constante revalidação da representatividade social para a sua manutenção.

Buscando respostas a respeito do fracasso das revoltas proletárias na Itália e na Alemanha entre 1922 e 1923, Gramsci debruça-se sobre os arranjos político-sociais e através da análise do modo como as sociedades estavam organizadas e da relação que elas estabeleciam entre si e não da posição geográfica no globo – uma vez que Ocidente e Oriente são mais que demarcações cardeais, são denominações construídas nas relações sociais e históricas – Gramsci pontua a necessidade do uso de estratégias de luta distintas. Ressalta a importância do aprimoramento da guerra de posição nas sociedades capitalistas, sem rechaçar a guerra de movimento, mas conferindo a ela uma função complementar no interior de uma luta de longo fôlego, que presume uma batalha ideológica como recurso indispensável para a disputa hegemônica.

No bojo dessas reflexões está o aprimoramento da concepção de Estado - não entendido como exclusivo aparato governamental e repressivo, âmbito da sociedade política, mas na correlação com a sociedade civil, a esfera da circulação de ideologias e principal locus de disputa e manutenção do exercício hegemônico – o que determina uma nova conceituação de revolução.

Distinguir sociedade política de sociedade civil não implica compreendê-los em funcionamento de modo segregado; a realização só ocorre na intrínseca relação, sem a qual não comporia o Estado no seu sentido ampliado. Do mesmo modo, Gramsci não imprime à superestrutura ou à estrutura maior peso e significância, pois compreende que tanto o campo ideológico quanto o econômico existem como resultado de interação e influência mútua. Não há separação entre essas esferas; variáveis são as relações de força que atuam sobre elas, o que eleva a formulação de hegemonia à condição de instrumento analítico da política e da história.

As relações de força apresentam distintos graus, variáveis de acordo com: a posição que os indivíduos ocupam na divisão material da sociedade; a consciência política coletiva (que pode estar no âmbito econômico-corporativo, da valoração da solidariedade entre os sujeitos, mas restrito à esfera econômica, ou da consciência de classe propriamente dita, com a superação da esfera corporativa) e as relações militares.

O estabelecimento de uma aliança que represente a congregação de interesses entre os grupos sociais na sociedade civil é condição *sine qua non* para a conquista da hegemonia e para a manutenção desse poder que sustenta o Estado. Para que essa congruência ocorra é necessário que uma determinada ideologia torne-se majoritária, expressando a vontade coletiva. Importa, portanto, edificar uma visão de mundo capaz de influir no modo de pensar e agir não somente de um grupo social, mas em toda a sociedade. Isto é, a concepção para se

tornar hegemônica precisa ser alargada e partilhada a ponto de que aquele modo de conceber e agir diante da realidade passe a ser encarado como sendo comum.

A importância atribuída por Gramsci ao arcabouço ideológico deve-se à delimitação do papel das superestruturas na luta política, inescusável às relações de força, o que determina a necessidade de aparatos hegemônicos no interior da disputa ideológica. Circunscreve-se, assim, o papel dos intelectuais e das organizações culturais e políticas no jogo político.

A extensão que a conceituação de intelectual adquire no pensamento gramsciano corresponde à sua importância no tecido social, correlacionando-se ao aprofundamento do conceito de Estado. Na concepção gramsciana, todos os homens são intelectuais porque nenhuma atividade humana pode prescindir de alguma dimensão intelectual. A diferenciação que Gramsci estabelece entre eles, de acordo com a gênese, função e caráter da sua atividade (orgânico, tradicional, cosmopolita, nacional-popular, urbano e rural), esclarece o alcance da conceituação e o peso que os intelectuais apresentam para toda ordenação política e social. Ratifica-se, assim, no delineamento de sua estratégia de ação, a essencialidade da organicidade entre o quadro de intelectuais e as classes subalternas para a efetivação de um projeto revolucionário emancipador.

Os intelectuais desempenham papel imprescindível na luta política por serem os principais intérpretes da sociedade civil, os elementos conectivos entre o campo ideológico e o econômico, disseminadores de ideologias, agentes ativos do combate ou da manutenção de uma determinada concepção de mundo e, exatamente por isso, fomentadores da vontade coletiva, da atuação prática das massas e do consenso necessário à hegemonia de um grupo social. Por isso, se mostram fundamentais, tanto para o grupo que está no poder, para a obtenção do consenso, quanto para os grupos subalternos que precisam se unificar, assumir uma concepção de mundo coerente e crítica que possa ser difundida socialmente na postulação da posição hegemônica.

Por seu historicismo e humanismo absoluto, Gramsci não pode concordar com a visão de intelectual universalista imparcial. Em sua ótica, é inconcebível uma atuação intelectual apartidária, pelo fato de não compreender a possibilidade da neutralidade e do apartidarismo em nenhuma esfera humana. Por essa razão, defende a formação de intelectuais que compreendam e atuem sobre as necessidades das massas, mas sem segregar-se do mundo. Intelectuais orgânicos e nacionais-populares que se comprometam com a luta dos subalternos por a terem sentido como eles sentem e por a terem traduzido na elaboração necessária à idealização de uma concepção de mundo a ser difundida. Há um atamento indispensável

entre a atuação dos intelectuais e, portanto, da educação e cultura, e a proposição gramsciana de luta política.

A importância destinada aos intelectuais justifica o papel do partido. Enquanto intelectual coletivo é o agente teórico e prático na estruturação de um percurso hegemônico, por ser o primeiro alvéolo da vontade coletiva, motor da práxis das massas. Possui um claro papel formativo político ao fomentar consciência e organizar os ímpetus individuais e coletivos. Todavia, não deve colocar-se como superior à classe que representa. É importante que o partido seja parte da classe e não um órgão condutor autoritário. Afinal, enquanto organismo criado pelos homens para auxiliá-los no enfrentamento dos problemas, na busca de respostas e ações por outras relações sociais capazes de criar novas possibilidades de arranjo político e social, deve também aprender com a vivência e o sentir desses homens. O partido deve atuar como “mestre” e “aluno” no seio da sociedade.

O conceito de subalternos em Gramsci, como ocorre com outras formulações, também alcança maior delineamento durante seus estudos carcerários. Não representa uma substituição a proletariado, mas um enriquecimento conceitual por abarcar um rol maior de relações de opressão, incluindo etnia, gênero e religião. O uso majoritário no plural já indica que a categoria estende-se a diferentes grupos, em graus distintos de subserviência.

Pela constante influência dos grupos dominantes, a história dos grupos sociais subalternos é sempre fragmentária e ocasional, uma vez que eles não dispõem de efetiva autonomia e enfrentam muitas dificuldades para se organizarem.

Gramsci assinala a importância de movimentos espontâneos dos subalternos, mas ressalta que eles não devem ser deixados à espontaneidade. Para que adquiram coesão e força para se autoafirmarem e entrarem em condições de vitória no jogo político, necessitam de uma direção consciente, o que reitera o papel dos intelectuais e das organizações educativas, culturais e políticas. A emancipação cultural é o primeiro passo na trilha pela nova hegemonia capaz de extinguir a subalternidade.

A metodologia historiográfica que Gramsci propõe a respeito dos subalternos é também uma estratégia política de superação, uma vez que se caracteriza também no estudo do Estado e do modo como a sociedade está organizada, aspectos fundamentais para o embate hegemônico. Os subalternos são formados historicamente no bojo das relações de força, de acordo com o modo como o Estado se configura. Nessa medida, estudar a formação da sociedade é uma chave para compreender a história dos grupos sociais subalternos e de como as relações estabelecidas legitimam a subalternidade no presente. Essa conceituação foi explorada no cárcere concomitantemente com o desenvolvimento do conceito de Estado e

revolução passiva. Identifica-se a associação entre esses elementos na análise das situações concretas efetuadas por Gramsci e na configuração da sua teoria política e histórica.

A subalternidade é uma condição da hegemonia existente, a revelação da eficácia da classe dominante. Os subalternos são produzidos no interior da dialética das relações sociais que concretizam o Estado e o sistema político e econômico vigente. Estão integrados ao sistema enquanto base passiva. Embora o sistema e a hegemonia capitalista se estabeleçam com a subalternidade, estão sempre sujeitos a lutas de resistência e confrontos que os deponham, por isso a subalternidade não acontece do mesmo modo para todos os grupos e membros. Não é homogênea, distingue-se de acordo com a relação que os grupos estabelecem com a sociedade civil e política e com a organização que conseguem obter.

Os subalternos não se traduzem na expressão absoluta da opressão e não é a conquista de organização que modifica a sua condição de submissão às classes dominantes: é preciso a transformação das relações de subserviência, processo complexo de conquista de uma outra hegemonia. Coloca-se, portanto, a tarefa de transformação do modo de inclusão dos subalternos no Estado, de passiva para ativa, com a consciência de classe, direção e autodireção na práxis política, pela transmutação das relações de força e alcance de outro bloco histórico.

Desse modo, não é possível dissociar a subalternidade da hegemonia e do papel dos intelectuais. Historicamente, na Itália, os intelectuais mantiveram-se segregados das massas, o que colaborou para a ausência de unidade entre o proletariado do norte e o campesinato do sul e a propagação da subalternidade, já que muitos intelectuais contribuíram na difusão da concepção de inferioridade dos meridionais, com teorias supostamente científicas, que excluam as determinações históricas e políticas da condição dos meridionais.

A unificação dos diferentes grupos subalternos é indispensável para a conjugação de força no embate comum contra a subordinação das massas e essa confluência se realizaria pela classe trabalhadora. Um amplo trabalho formativo para a constituição de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora coloca-se na ordem do dia para a construção de uma nova práxis coletiva.

A crítica à Igreja não impede Gramsci de reconhecer a relação da religião com os subalternos e a relevância de debruçar-se sobre esse aspecto para compreendê-los. A religião não apresenta uma única face na organização da sociedade, inclusive porque dispõe de diferentes significados que são captados de distintas maneiras pelos grupos sociais. Ela atribui sentidos às experiências e pode contribuir tanto para a aceitação da condição cotidiana quanto para a autoafirmação e organização dos sujeitos em torno de um projeto emancipador.

O olhar gramsciano à religião, nesse aspecto, interliga-se com a importância destinada à linguagem, não apenas enquanto instrumento auxiliar de interpretação, mas como edificadora de sentidos. Os subalternos, muitas vezes, expõem-se pela linguagem religiosa e as classes dominantes aproveitavam-se da capacidade agregadora da religião para tentarem universalizar sua concepção de mundo apoderando-se do senso comum e utilizando a religião como um artifício de domínio. É crucial que a filosofia da práxis assuma para as massas a posição ocupada pela religião: força moral atribuidora de sentidos e crenças capazes de mobilizar a ação.

Gramsci observa que, na maioria das vezes, na literatura, os subalternos são rebaixados, abordados como se fossem sujeitos menos capacitados, quando não dotados de alguma patologia. Quando retratadas, as explicações dadas às ações dos subalternos são descontextualizadas, restritivas e folclóricas. Pela importância designada à linguagem, o pensador italiano acentua a relevância do que denomina “historiador integral”, não apenas debruçar-se sobre o arranjo cotidiano dos subalternos, as circunstâncias históricas, mas também atentar-se ao modo como eles são retratados na literatura. Além disso, pontua como fundamental deixar de tratar o folclore como elemento pitoresco e considerá-lo uma concepção de mundo que – apesar de reunir elementos variados, da religião, da ciência e da filosofia, de modo fragmentário e até contraditório – contribui para o espírito popular criativo, que não pode ser desconsiderado.

A linguagem, justamente pela sua capacidade de traduzir a realidade, significando-a, é um instrumento de poder. Forma a opinião pública, o que é basilar para a obtenção do consenso necessário à hegemonia. E as classes dominantes possuem um amplo aparato de controle da linguagem, principalmente através da mídia, para conformar a opinião pública.

Os meios de comunicação de massa, inseridos nas práticas sociais, não são neutros, não se restringem à explanação de fatos. A maneira como editam e traduzem os acontecimentos denota a concepção de mundo que os reveste. Atuam, portanto, como um grande partido da classe dominante. Fato que não pode ser desagregado da condição dos grupos subalternos. Nesse sentido, alavancar uma reforma intelectual e moral, possibilitando o erigir de uma concepção de mundo homogeneamente crítica e coerente, a autonomia dos subalternos na organização de instituições políticas e culturais e a expansão dos meios de informação, com a oposição aos veículos de comunicação que imperam no sistema social vigente, através de um trabalho editorial crítico-formativo, são artifícios imprescindíveis à luta dos subalternos.

O plano revolucionário pensado por Gramsci concatena-se com a sua concepção de homem. Opondo-se tanto ao inatismo filosófico quanto ao criacionismo religioso, o intelectual sardo concebe o homem como resultado das relações que vive, da prática social concreta e do modo de produção de sua vida material, e não como um pressuposto ontológico. Desse modo, não pode ser entendido fora da divisão de classes. Os homens atuam e tecem sua história, mas não como desejam e sim de acordo com as condições que possuem e que foram edificadas historicamente pela ação dos próprios homens. As relações humanas variam dependendo da organização econômica, social e ideológica. Dessa maneira, compreende-se que não há uma natureza humana originária, assim como nenhum homem pode ser compreendido isoladamente, alheio às relações de força travadas na sociedade. O homem é resultado da sua historicidade.

A consciência de como a sociedade está organizada e da história condutora desse arranjo já atua sobre o modo de ser e agir do homem; portanto, modifica-o e, assim, modifica as relações que ele estabelece. Conhecer o arsenal ideológico e material que organiza a sociedade é reconhecer a eficácia histórica delineadora do homem e de suas relações e, conjuntamente, a possibilidade transformadora da idealização de uma nova práxis coletiva. O processo de conhecimento aguça a consciência do homem revelando sua capacidade crítica e de ação e, ao mesmo tempo, evidencia a força do coletivo na constituição de uma nova sociedade.

A oposição gramsciana à acepção universalista de Kant deve-se à sua percepção historicista absoluta. O que o impede de conceber a universalização de princípios não é o relativismo, mas o revestimento histórico que estende à moral e ao homem. Desse modo, sublinha a necessidade da crítica de si, construída no lócus de circulação das ideologias, no embate hegemônico, para a edificação de uma personalidade crítica, uma lapidação histórica do homem por um processo de transformação molecular.

A supressão da subalternidade exige a modificação das relações sociais, políticas e econômicas de subordinação. Portanto, pressupõe a formação de outras relações humanas que só podem ser construídas em um processo molecular revolucionário calcado na educação e na criação de uma nova cultura.

A ampliação de espaços formativos e culturais assume papel estratégico na luta dos subalternos. Eleva-se o papel do partido enquanto necessário provedor de iniciativas culturais e políticas subsidiando a crítica à cultura burguesa e a conquista da independência ideológica da classe trabalhadora.

A elevação educativa e cultural é fator determinante para a atuação política dos sujeitos, por isso Gramsci sublinha a relevância da criação de um “centro de difusão cultural” conjugado como um elemento de força que, associado ao alargamento dos espaços formativos e de uma educação integral às massas, pode balizar um novo percurso hegemônico.

Gramsci ressalta a essencialidade do cuidado tanto com o conteúdo quanto com a forma. É indispensável que a condução formativa e cultural se dê sem rebaixamentos e simplificações para de fato empoderar intelectualmente e, em consequência, ativamente as massas. Essa preocupação já figurava nas iniciativas culturais promovidas pelo autor durante a sua militância política. De uma maneira ampla, forma e conteúdo compõem uma díade fundamental. Forma correspondendo ao complexo ideológico e conteúdo ao aparato material, os quais só se realizam concomitantemente.

Para Gramsci, a cultura é a expressão do ato reflexivo, a concatenação entre causa e efeito, a produção humana e, nesse âmbito, todos os sujeitos são cultos, mesmo que empiricamente. Resta o aprimoramento do repertório cultural, recurso fundamental para o desenvolvimento da crítica e da dialética. Não encarando cultura como tradução de saberes enciclopédicos, Gramsci não desconsidera o saber popular. Ao contrário, considera que o folclore e o senso comum devem ser os pontos de partida para o aperfeiçoamento intelectual, moral e cultural dos sujeitos na realização da necessidade histórica de criação de uma nova concepção de mundo dos subalternos, entendida também como uma criação de novas relações sociais de produção, passível de ser difundida maciçamente e de tornar-se hegemônica.

Pela importância que confere à questão e pela necessidade de que seja extensível a todos, Gramsci defende que as instituições educativas e culturais sejam públicas e não deixadas a cargo da iniciativa privada. A grande massa precisa apropriar-se dos bens culturais para estabelecer outras relações com o conhecimento, com as pessoas e o mundo.

A escola, enquanto o lócus social especificamente destinado à formação, apresenta fundamental relevância no processo de construção da hegemonia. No bojo da imperiosa missão histórica de desenvolvimento de uma reforma intelectual e moral, coloca-se a necessidade de um programa escolar voltado à educação das massas. Por essa razão, Gramsci profere a defesa da criação de uma escola única, integral, destinada a todos, sem qualquer tipo de distinção, desinteressada, laica, gratuita e de qualidade. A proposta nasce em contraposição à escola italiana da época. Gramsci não pode concordar com o ensino profissionalizante do modo como é organizado. Voltado a interesses imediatos do mercado, sob uma aparência “democrática”, na realidade cristaliza as diferenças sociais excluindo as massas de uma formação intelectual geral e ampla.

A concepção educativa de Gramsci não é utilitarista, mas seriamente formativa e humanista. O processo educativo deve ser o mais vasto possível, com a constituição de uma escola única de cultura geral humanista, plena de historicidade e noções concretas, que explore o equilíbrio da capacidade de trabalhar manualmente e intelectualmente, visando à formação integral dos homens.

A escola deve integrar ciência, trabalho, tecnologia e técnica, não restringindo nenhum segmento escolar à mera capacitação para o mercado de trabalho. É basilar uma efetiva conjunção dessas dimensões na prática escolar, de modo que os alunos possam ter contato com uma vivência real das relações, com o processo produtivo e com as suas contradições. O princípio educativo da escola única é o trabalho, mas no sentido ontológico, inerente a toda atividade humana, e não poderia deixar de sê-lo já que o próprio homem forma-se homem pelas suas ações, pelo trabalho.

O industrialismo causa grande impacto no modo como a sociedade é organizada e nas relações estabelecidas entre os homens, portanto, a escola não pode deixar de explorá-lo.

O “americanismo e fordismo” contribui para a passividade e subalternidade das massas, pois além de setorizar o trabalho, impedindo os homens de apreenderem o todo do processo fabril, influi no modo como as pessoas se comportam pela difusão de uma concepção de mundo que penetra nas distintas esferas sociais, corroborando o distanciamento entre as pessoas e dificultando a consciência de classe. A racionalização da produção exige o controle do modo de ser e agir dos sujeitos. Essa enorme difusão do americanismo e fordismo coloca também à escola a necessidade de preparar sujeitos para combater essa forma de revolução passiva, indivíduos capazes de extrair da elaboração humana construída historicamente elementos para subsidiar a nova prática diante da realidade.

Pela coerência de seu método, da não segregação entre forma e conteúdo, Gramsci engendra elementos para a organização escolar. A escola única compreenderia a etapa de ensino elementar (fase ativa) e média (fase criativa) e abarcaria um currículo amplo e cuidadoso, apresentando desde o ensino elementar “direitos e deveres” e as “primeiras noções de Estado e sociedade”, desenvolvido por um trabalho coletivo com a mediação do professor. Contudo, considera que a educação escolar inicie nos “jardins de infância”, o que denota a relevância atribuída a essa etapa de ensino, não entendida apenas como fase do “cuidar” infantil. A seu ver, nenhuma etapa de ensino pode ser negligenciada. Exatamente por isso opõe-se a artificiais simplificações que na prática apenas conduzem ao rebaixamento do processo formativo das massas.

A crítica gramsciana ao currículo escolar e à didática das escolas deve-se tanto à percepção dos conteúdos como axiomas e à inculcação vazia deles, sem problematização e ligação à realidade, quanto à exclusão de conteúdos vistos como dispensáveis para a educação geral da população, como foi afirmado a respeito do ensino da gramática com a reforma Gentile. A gramática, compondo a linguagem e a cultura nacional, tem relevância política, e prescindir do seu ensino prejudica os desfavorecidos que só têm no ensino público a oportunidade de se educarem. Por essa razão, Gramsci combate a separação entre instrução e educação, e toda escolha e ação que fragilize o ensino público. Os conteúdos escolares não podem ser desagregados, devem compor um corpo histórico a ser explorado analiticamente para o progresso intelectual, cultural e crítico dos alunos, através do nexo entre instrução e educação instaurado pela atuação do professor.

A educação não pode se dar de modo receptivo. É importante que os alunos ampliem a responsabilidade e autonomia gradativamente e não apenas na Universidade. A participação crescente dos alunos impactaria a constituição da práxis e, inevitavelmente, ressoaria em outras instâncias sociais, contribuindo para a modificação das relações sociais. A perspectiva pedagógica gramsciana pressupõe o desenvolvimento do caráter investigativo para a resolução de problemas, desde os imediatamente práticos do cotidiano até o alcance de um projeto revolucionário para toda a sociedade.

Gramsci defende uma educação para todos e, assim sendo, a sua crítica não pode deixar de esbarrar na universidade, colocando em questão a sua estrutura, método e organização. Demonstra em seus escritos a preocupação com o tripé universitário “ensino, pesquisa e extensão”. Critica as universidades italianas pelo caráter elitista e pela inexistência de uma função orgânica de orientação e acompanhamento ao desenvolvimento de todos os alunos. Cabe a essas instituições a consolidação da prática investigativa e crítica da realidade.

Embora Gramsci delimite que a relação de ensino e aprendizagem é bilateral entre professor e aluno, ou seja, ambos ensinam e aprendem, em consonância com a sua percepção de homem como sujeito em eterno devir, o professor assume papel essencial e impreterível na sua proposta pedagógica, enquanto intelectual que realiza o nexo entre os conhecimentos historicamente acumulados e as situações concretas. É sua tarefa problematizar e fomentar a visão crítica dos alunos, propiciando novas leituras da realidade, coerentes com um projeto de futuro emancipador.

Gramsci resgata a proposição marxista e enfatiza que o educador deve também ser educado. Sua concepção historicista reitera que os homens mudam com as circunstâncias e que estas mudam com a formação do homem, alterando seu modo de ser e agir no ambiente.

O desenvolvimento intelectual e moral das massas deve ser quantitativo e qualitativo, de modo que, com a elevação cultural e educativa da população, seja agregado valor e força à luta; que, com a criação de intelectuais orgânicos, as classes subalternas aumentem o campo de sua influência na sociedade.

Pela preocupação demonstrada com a universalização do ensino, em sua abrangência e eficácia, Gramsci acentua que a escola não pode pautar seu trabalho a partir do repertório que algumas crianças trazem da família, porque muitas outras têm na escola a única chance de se educarem e a escola tem o compromisso de oferecer o melhor ensino para todos.

O trabalho pedagógico não pode eximir-se de intencionalidade, pela tarefa que dispõe na preparação dos sujeitos para a autonomia intelectual e prática. Nem o conhecimento nem a autonomia são inatos, são constituídos historicamente. Por isso, o ensino não pode ser relegado ao espontaneísmo.

Em seus estudos carcerários, Gramsci analisa experiências de diferentes escolas que prezavam a liberdade, mas constata que essas não são de fato democráticas por não poderem ser concebidas em larga escala para atingir toda a população. Acabam por constituírem experiências elitistas que contribuem para a divisão escolar e, dessa maneira, terminam por, efetivamente, contrariar a ansiada liberdade coletiva. A escola única não pode ser pensada como nenhuma dessas escolas, pois tem o compromisso de ser universalizada para propiciar a formação necessária à construção coletiva da liberdade humana, projeto impossível de ser alcançado com uma educação espontaneísta. Não há neutralidade em nenhum processo social, assim sendo, o fortuito e o aleatório na educação ratificam o *status quo*.

A diretividade é indispensável para a formação integral do sujeito e para a conquista da autonomia. Gramsci não está, com isso, negando a espontaneidade ou pregando que as crianças chegam à escola de cabeças vazias, mas sublinhando a fragilidade da espontaneidade e a importância delas serem educadas. Dessa maneira, opõe-se ao espontaneísmo enquanto deterioração da dialética educativa.

Para Gramsci, a ausência de diretividade no processo de ensino e aprendizagem na prática significa a renúncia a educar os sujeitos. A direção prevê o uso da autoridade e de certa dose de coerção, principalmente durante o início do percurso educativo, na fase de predominante anomia, mas não de modo arbitrário e, sim, enquanto instrumentos auxiliares para a elevação do sujeito. A concepção educativa gramsciana rechaça o mecanicismo e supera a espontaneidade e o dogmatismo.

A disciplina, nesse sentido, é encarada como possibilitadora da construção da autonomia e, portanto, da liberdade, uma vez que não existe possibilidade de vida em

sociedade se não houver algum tipo de normatização que permeia a convivência coletiva. Ela, com o processo educativo e apreensão da sua significância e necessidade pelos indivíduos, encaminha a constituição da autocoerção e autodisciplina dos sujeitos. Voltar-se-ia à idealização de um novo conformismo.

A perspectiva educativa gramsciana evidencia a dialética entre coerção e liberdade como um aspecto fundamental do processo revolucionário. A coerção, para Gramsci, deve ser entendida associada à direção consciente. É explorada como um necessário recurso metodológico na edificação formativa e estratégica de luta contra a real opressão de um sistema estruturado na subordinação das massas.

Em consonância com a sua percepção sobre a perspicácia e intelecto dos indivíduos e com a sua proposição de um processo educativo rico e extenso, opondo-se tanto ao inatismo quanto ao empirismo lockeano, Gramsci contesta o modo como os adultos lidam com as crianças, subestimando a capacidade de entendimento delas com rebaixamentos e banalizações, pois considera que essa postura avaria a formação, deixando-as, sem mediação adequada, sujeitas às desordenadas impressões do ambiente.

O esforço que o estudo exige é equivalente à sua imperiosa missão. Missão essa que não pode ser negligenciada em um projeto de emancipação humana.

O objetivo da proposta pedagógica gramsciana é formar o homem novo, entendido como o sujeito que traduz a união entre as dimensões intelectual, tecnológica, artística, investigativa, prática e crítica, capaz de construir novas relações e, assim, a base para outra ordem social, política e econômica.

A estratégia de ação política para a construção de um percurso que se pretenda hegemônico e emancipatório deve estar cunhada na teoria-prática de um processo educativo e cultural de contínua crítica, promotor da catarse, para o alcance da plena consciência dos sujeitos e a atuação coletiva clarividente na luta cotidiana pelas transformações necessárias à realização de uma revolução social e política que deponha a subalternidade das massas.

O delineamento da perspectiva educativa gramsciana não se configura sem a realização e conjunção dos seguintes conceitos explorados por Gramsci em sua obra: sociedade política, sociedade civil, estrutura, superestrutura, bloco histórico, guerra de posição, guerra de movimento, relações de força, Oriente, Ocidente, os quais confluem diretamente na sua teoria de Estado; senso comum, bom senso, religião, filosofia, convertidas na sua teoria de ideologia; filosofia da práxis; revolução passiva, revolução permanente; hegemonia; subalternidade; reforma intelectual e moral; teoria e prática; tradutibilidade; catarse; molecular; vontade coletiva; transformismo; conformismo; forma e conteúdo; cultura;

intelectual; homem e partido. Isso não significa que outras formulações não tenham tido nenhum peso na idealização de sua concepção educativa, apenas que a mobilização desses conceitos mostra-se indispensável para a compreensão da pedagogia proposta por Gramsci e do lugar que ela ocupa no cerne de sua teoria histórica e política.

O aprofundamento do conceito de Estado e de hegemonia, através da análise da realidade concreta e da constatação da necessidade de aprimoramento das estratégias para disputa no jogo político, justifica, para Gramsci, a imprescindibilidade do desenvolvimento de uma concepção cultural e educativa delineada como cerne de um projeto de luta política revolucionária, por atender a inescusável unidade entre teoria e prática. Dessa maneira, Gramsci correlaciona duas díades na concepção de sua teoria política: hegemonia-educação e teoria-prática. Ambas só existem de maneira intrinsecamente integrada. Justamente pela impossibilidade de apartação entre pensamento e ação, entre o arcabouço ideológico e a prática social, não é possível segregar do embate hegemônico a reforma intelectual e moral propulsora da criação de uma nova concepção de mundo coerente, homogênea e crítica, capaz de representar as necessidades e interesses das classes subalternas na luta pela supressão da condição de subserviência, e o advento de uma hegemonia emancipadora das massas.

O percurso de estudos e reflexões de Gramsci sob o calço de seu historicismo permeia a criação de sua formulação de tradutibilidade. Conceito que versa sobre a essencialidade de tradução das linguagens, experiências e métodos do passado para o estudo das situações concretas e a elaboração de outras linguagens, ações e dispositivos que atendam às necessidades e problemáticas daquela sociedade, naquele espaço e tempo históricos, tendo em vista que nenhuma operação pode ser simplesmente repetida em outro tempo, cultura e espaço.

A averiguação gramsciana da indispensabilidade da tradução das linguagens para o êxito delas em outras circunstâncias ratifica a imanente relação entre teoria e prática. Nenhuma ação realizada, independente do seu alcance, pode ser dissociada da ideia que a mobiliza; do mesmo modo, nenhum pensamento, nenhuma ideia ou concepção viabiliza-se sem uma ação que os sintetize. Teoria e prática se distinguem enquanto característica, mas só podem funcionar na unidade, quando se traduzem mutuamente. Do mesmo modo, hegemonia e educação podem ser discernidas enquanto processos, mas só realizam-se na unidade. Eis o lócus da educação no pensamento gramsciano. A educação integra a revolução porque é indissociável da luta política e realiza-se plenamente quando se traduz em hegemonia. Assim como a hegemonia só se efetua quando se traduz em educação.

Gramsci supera dicotomias com a dialética de sua análise, trabalhando com diferentes díades fundamentais no desenvolvimento de seu pensamento, que só se efetivam concomitantemente: estrutura e superestrutura, sociedade política e sociedade civil, teoria e prática, forma e conteúdo e coerção e consenso. Exercício dialético semelhante realiza ao mobilizar diferentes autores, como Labriola, Croce, Gentile, Sorel, etc., de maneira que, muitas vezes, mesmo uma clara oposição expressa sobre determinado ponto não o impede de considerar a validade de outras proposições no desenvolvimento progressivo de seu pensamento.

A dupla de díades, teoria-prática e hegemonia-educação, traduz a teoria política e histórica desenvolvida por Gramsci, em resposta aos dilemas do seu tempo e frente às correntes revisionistas do marxismo, para a construção da revolução socialista.

As teorias gramscianas de Estado e de hegemonia são o modo pelo qual Gramsci realiza a tradutibilidade do marxismo, enriquecendo-o com a sua concepção revolucionária de educação para a superação da subalternidade.

Por toda a rede conceitual que formaliza na concatenação entre modos de análise filosófica da revolução passiva em curso e modos de uma organização social forte para a ordenação de uma práxis política que promova um novo conformismo, Gramsci pode ser considerado (em alusão à sua análise superadora de antinomias) uma síntese ampliada do legado marxista.

A revolução a ser edificada é um processo molecular pelo próprio caráter complexo e dialético das relações tecidas na sociedade; assim sendo, não pode deixar de ter uma dimensão pedagógica. Pontuar a importância da educação dentro da teoria gramsciana não é rebaixar o cunho revolucionário da mesma, pelo contrário, é elevá-lo. A cultura e a educação organizam a política, ao mesmo tempo em que são, em si, a mais acentuada expressão do exercício político, a via para a consciência da dialética do processo histórico.

Gramsci empreende uma atualização do conceito de revolução permanente pelo rigor da compreensão de que o âmbito estrutural não estando desligado das práticas sociais e, conseqüentemente, do âmbito superestrutural e das relações de força, coloca ao homem a luta política como tarefa imperativa. A Revolução permanente não é só uma estratégia política, mas o modo de concepção de novas verdades, de construção de mundo.

Pela própria percepção do homem enquanto sujeito inacabado e de que concepções de mundo integram-se à prática, valida-se a atuação formativa para uma transformação social a partir da transformação dos homens. A centralidade do pensamento gramsciano encontra-se no encadeamento inescusável entre educação e política. A asserção marxista de que o

educador deveria ser educado é imperativa na concepção gramsciana de revolução. Nesse sentido, a revolução permanente coloca-se como um processo de educação permanente para a conquista e revalidação constante da hegemonia necessária à edificação de um novo bloco histórico em que a subalternidade seja superada e a emancipação das massas não seja mais uma aspiração, mas realidade concreta.

É na chave de um processo de educação permanente que pode ser lida também a vida e produção de Gramsci no cárcere, pois, mesmo na condição de maior subalternidade de sua existência, sem nem ter possibilidade de olhar para si, como pode atestar a correspondência de 9 de agosto de 1932 dirigida à Júlia:

Há quatro anos não me vejo no espelho e, portanto, não saberei dizer quais mudanças efetivas ocorreram nos traços da fisionomia. Certamente, no entanto, devem ser grandes também as mudanças externas julgando por aquelas internas (2013, p.601).

Jamais deixa de estender o seu olhar para fora e de educar-se continuamente para educar, apesar de todas as grades do encarceramento. Com esforço e brio dedica-se a ampliar o espelho sobre a sociedade e a história a fim de compreender as problemáticas postas pelas circunstâncias concretas e, sob uma acurada análise dialética, estabelecer tessituras para o desenvolvimento de uma antítese à revolução passiva de sua época. Projeto esse ainda reiterado como desafio do nosso tempo.

Pela amplitude do legado de Gramsci, sua obra ainda persiste e assim seguirá “como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível” (CALVINO, 2007, p.15), pela sempre possível tradutibilidade, para a análise e atuação crítica das mais distintas situações concretas e aporias que circundam a humanidade.

REFERÊNCIAS¹⁸²

AAVV. **Enciclopedia italiana**, 1930. Disponível em:

<<http://www.treccani.it/enciclopedia/henri-barbusse/>>. Acesso em: 26 jul.2015.

AAVV. **Enciclopedia italiana** – II Apêndice, 1949. Rolland, Romain (XXIX, p.586).

Disponível em: <<http://WWW.treccani.it/enciclopedia/romain-rolland/>>.

Acesso em: 26 jul. 2015.

AAVV. **Enciclopedia italiana**. III Apêndice, BENDA, Julien, VI, 1961, p.598. Disponível em: <<http://www.treccani.it/enciclopedia/julien-benda/>>. Acesso em: 27 jul.2015.

AA.VV. **Dizionario Biografico degli Italiani** 62, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 2004.

AA.VV. **Dizionario Biografico degli Italiani** 79, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 2013.

AA.VV. **Dizionario Biografico degli Italiani** 75, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 2013.

BARATTA, Giorgio. **Le rose e i quaderni: saggio sul pensiero di Antonio Gramsci**. Roma, Gamberetti, 2000.

_____. Formação dell'uomo. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (a cura di) **Dizionario gramsciano 1926-1937**. Roma: Carocci, 2009, pp.327-328.

BIANCHI, Álvaro. **O laboratório de Gramsci: filosofia, história e política**. São Paulo: Alameda, 2008.

BOBBIO, N. Gramsci e la concezione della società civile. In: AAVV, **Gramsci e la cultura contemporanea**. 2 vols., Roma: Riuniti, 1969, vol.I, pp.75-101.

BONETTA, Gaetano. **Storia della scuola e delle istituzioni educative. Scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo**, Giunti, Firenze, 1997.

---

¹⁸² De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

BOOTHMAN, Derek. Traduzione. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (a cura di). **Dizionario gramsciano: 1926-1937**. Roma: Carocci, 2009, pp.857-860.

BORGHI, Lamberto. Educazione e scuola in Gramsci. In: AAVV. **Gramsci e la cultura contemporanea**. 2 volumi, Roma: Riuniti, 1969, vol.I, pp. 207-238.

_____. **Educazione e autorità nell'Italia moderna**. Firenze: La Nuova Italia Editrice, 1974.

_____. **Maestri e problemi dell'educazione**. 1ª edizione. Firenze: La Nuova Italia, 1987.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

BRANDÃO, Nágela A; DIAS, Edmundo F. A questão da ideologia em Antonio Gramsci. **Trabalho e Educação**. Vol. 16, n.2, jul/dez 2007, p.81-98. Disponível em:
<<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/877/769>>
Acesso em: 7 jun.2014.

BROCCOLI, Angelo. **Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia**. Firenze: La Nuova Italia, 1972.

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

BURGIO, A. **Gramsci storico. Una lettura dei "Quaderni del carcere"**, Roma-Bari: Laterza, 2002.

_____. Il nodo dell'egemonia in Gramsci. Appunti sulla struttura plurale di un concetto. In: D'ORSI, Angelo. **Egemonie**. Napoli: Dante & Descartes, 2008, pp.253-269.

BUTTIGIEG, Joseph A. Subalterno, subalterni. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (a cura di). **Dizionario gramsciano: 1926-1937**. Roma: Carocci, 2009, pp.826-830.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CAPPELLETTI, Virginia. **Dizionario Biografico degli Italiani**, volume 7, 1970. Disponível em: <[http://www.treccani.it/enciclopedia/giacomo-barzellotti_\(Dizionario-Biografico\)/>](http://www.treccani.it/enciclopedia/giacomo-barzellotti_(Dizionario-Biografico)/>). Acesso em: 15 nov.2015.

CARRANNANTE, Antonio. Ernesto Codignola nella pedagogia italiana, In: **I problemi della Pedagogia**, A., nn1-3, 1998, pp.49-87.

CAVALLUZZI, Raffaele. Trasformismo. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (a cura di) **Dizionario gramsciano 1926-1937**. Roma: Carocci, 2009, pp.860-862.

CHARNITZKY, J. **Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)**. Firenze: La Nuova Italia, 1996.

CICALESE, M. L. **L'impegno di un liberale. Guido De Ruggiero tra filosofia e politica**. Firenze: Le Monnier, 2007.

CIVILTÀ CATTOLICA. Scuola e religione. A proposito della recente discussione nel senato, VII, ano 76, quad 1791, 13, 29 gennaio 1925, pp.505-518.

CONDORCET. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. São Paulo: Unesp, 2008.

COSPITO, Giuseppe. **Il ritmo del pensiero. Per una lettura diacronica dei “Quaderni del carcere” di Gramsci**. Napoli: Bibliopolis, 2011.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**. Porto Alegre: L&PM Editores, 1981.

_____. Introdução. In: GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. Vol1 1910-1920. Organização e tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Gramsci: Um estudo sobre seu pensamento político**. Nova edição ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. Catarsi. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (a cura di) **Dizionario gramsciano 1926-1937**. Roma: Carocci, 2009, pp.105-107.

_____. **De Rousseau a Gramsci: ensaios de teoria política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

COUTINHO, Eduardo Granja. Gramsci: a comunicação como política. In: COUTINHO, E; FILHO, J. F; PAIVA, R. **Mídia e Poder: ideologia, discurso e subjetividade**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008, p.41-79.

DAINOTTO, Roberto. Filosofia della praxis. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (a cura di) **Dizionario gramsciano 1926-1937**. Roma: Carocci, 2009, pp.312-315.

DEBRUN, Michel. **Gramsci: filosofia, política e bom senso**. Campinas: Editora Unicamp, Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência, 2001.

DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a emancipação do subalterno. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, 29 , nov. 2007, p. 63-78. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n29/a06n29.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2015.

DIAS, Edmundo. et al. **O outro Gramsci**. 2ª edição. São Paulo: Xamã, 1996.

DOGLIANI, Patrizia. **L'Italia Fascista**. Milano: Sansoni, 2007.

DONZELLI, Carmine. Introduzione. In: GRAMSCI, A. **Quaderno 13. Noterelle sulla politica del Machiavelli**. Torino: Einaudi, 1981, pp. IX-CII.

DORE, Rosemary. Linguagem e técnica de pensar em Gramsci: elevação cultural das massas populares e conquista da hegemonia civil. In: SEMERARO, Giovanni. et al. **Gramsci e os movimentos sociais**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2011, p.83-101.

D'ORSI, Angelo. **Gramsciana. Saggi su Antonio Gramsci**. Modena, Mucchi Editore, 2014.

EAGLETON, Terry. **Ideologia. Uma Introdução**. São Paulo: Editora da Unesp; Editora Boitempo, 1997.

FABRE, Giorgio. **Dizionario Biografico degli Italiani**, volume 79, 2013. Disponível em: <[http://www.treccani.it/enciclopedia/paolo-orano_\(Dizionario-Biografico\)/>](http://www.treccani.it/enciclopedia/paolo-orano_(Dizionario-Biografico)/>). Acesso em: 16 nov.2015.

FERREIRA, Oliveiros S. **Os 45 cavaleiros húngaros: Uma leitura dos Cadernos de Gramsci**. São Paulo-Brasília: Hucitec-UnB, 1986.

FONDAZIONE ISTITUTO GRAMSCI. **Edizione Nazionale Scritti Antonio Gramsci**. Roma. [S.d.: s.n].Disponível em: <<http://www.fondazionegramsci.org/edizione-nazionale-scritti-antonio-gramsci/>>. Acesso: 13 Nov. 2015.

FORENZA, Eleonora. Molecolare. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (a cura di) **Dizionario gramsciano 1926-1937**. Roma: Carocci, 2009, pp.551-555.

_____.Nuovo senso comune e filosofia della praxis. In: DURANTE, Lea; LIGUORI, Guido. **Domande dal presente. Studi su Gramsci**. Roma: Carocci, 2012, pp.39-52.

FRANCIONI, Gianni. Come lavorava Gramsci. In: GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere. Edizioni anastatica dei manoscritti**. A cura di Gianni Francioni. Vol1. Cagliari: L'Unione Sarda, 2009, pp.21-60.

FRANCIONI, Gianni; FROSINI, Fabio. Nota introdutiva al Quaderno 11(1932). In: GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere. Edizioni anastatica dei manoscritti**. vol. 15. Cagliari: L'Unione Sarda, 2009a, pp.1-22.

FRANCIONI, Gianni; FROSINI, Fabio. Nota introdutiva al Quaderno 25(1934-1935). In: GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere. Edizioni anastatica dei manoscritti**. vol. 18. Cagliari: L'Unione Sarda, 2009b, pp.203-211.

FRESU, Gianni. Traducibilità e modernità del nesso concettuale egemonico/subalterno nelle relazioni de Peter Thomas e Cozimo Zene. **International Gramsci Journal**, 1(4), 2015, pp.66-82. Disponível em: < <http://ro.uow.edu.au/gramsci/vol1/iss4/6> >. Acesso em: 24 set. 2015.

FROSINI, Fabio. **Gramsci e la filosofia. Saggio sui Quaderni del carcere**. Roma: Carocci, 2003.

_____. **Da Gramsci a Marx. Ideologia, verità e política**. Roma: Derive Approdi, 2009.

FROSINI, Fabio.**La religione dell'uomo moderno. Politica e verità nei Quaderni del carcere di Antonio Gramsci**. Roma: Carocci, 2010.

_____. Fascismo, parlamentarismo e lotta per il comunismo in Gramsci. **Critica Marxista**, Bari: Edizione Dedalo, n.5, settembre- ottobre, 2011, pp.29-35.

_____. **Egemonia prima e dopo Gramsci.** Testo presentato al Seminario Egemonia dopo Gramsci: una riconsiderazione (1), Urbino, 20-21 ottobre 2014.

GARIN, Eugenio [et.al] **Gramsci e la cultura contemporanea.** Atti del convegno internazionale di studi gramsciani tenuto a Cagliari il 23-27 aprile 1967; a cura di Pietro Rossi. Roma: Editori Riuniti: Istituto Gramsci, 1975.

GENTILE, Emilio; FELICE, Renzo de. **A Itália de Mussolini e a origem do fascismo.** São Paulo: Ícone, 1988.

GENTILE, G. **La riforma dell'educazione. Discorsi ai maestri di Trieste.** Quarta edizione. Firenze: G.C. Sansoni editore, 1935.

GERRATANA, V. Stato, partito, strumenti e istituti dell'egemonia nei "Quaderni del carcere". In: GERRATANA, V; GIOVANNI, B. De; PAGGI, L (orgs). **Egemonia, Stato, partito in Gramsci.** Roma: Riuniti, 1977, pp.37-53.

_____. Prefazione di Valentino Gerratana. In: GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere.** Edizione critica. A cura di Valentino Gerratana. Torino: Einaudi. 3^a edizione, volume 1, 2007, pp. XI – XLII.

GERVASONI, Marco. Alle origini dell'egemonia degli intellettuali: i chierici, la politica e il modello Dreyfus. In: D'ORSI, Angelo. **Egemonie.** Napoli: Dante & Descartes, 2008, pp.123-146.

GIARDINA, Andrea. O mito fascista da romanidade. **Estudos avançados** 22, n.62, 2008, p.55-76. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v22n62/a05v2262.pdf>>. Acesso em: 04. Jun. 2014.

GIOBERTI, V. **Del rinnovamento civile d'Italia.** Firenze: Vallecchi, 1925.

GIULIANO, Balbino. **La politica scolastica del Governo nazionale.** Milano: Alpes, 1924.

GRAMSCI, Antonio. **2000 pagine di Gramsci.** I Nel tempo della lotta (1914-1926). Volume primo. A cura di Giansiro Ferrata e Niccolò Gallo. Milano: Casa editrice Il Saggiatore, 1964.

_____. **Selections from the Prison Notebooks.** Trad Q. Hoare e G. Nowell Smith, New York: International Publishers, 1971.

_____. **Scritti giovanili 1914-1918**. Torino: Einaudi, 1972.

_____. **Per la verità**. Scritti 1913-1926. A cura di Renzo Martinelli. Roma: Editori Riuniti, 1974.

_____. **A questão meridional**. Seleção e introdução Franco de Felice, Valentino Parlato. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

_____. **L'Ordine Nuovo. 1919-1920**. A cura di Valentino Gerratana e Antonio A. Santucci. Torino: Einaudi editore, 1987b.

_____. **Cadernos do cárcere**. 6 vols. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luis Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999-2002.

_____. **Escritos políticos**, vol.1. Organização e tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Quaderni del carcere**. Edizione critica di Valetino Gerratana. 3 edizione. Torino: Einaudi, 2007, 4 volumi.

_____. **Quaderni del carcere**. Edizione critica di Valetino Gerratana. Edizione elettronica a cura dell'International Gramsci Society, v.1.0 [s.d].

_____. **Lettere dal carcere 1926-1937**. A cura de Antonio A. Santucci. 2ª edizione. Palermo: Sellerio, 2013.

_____. **Scritti Rivoluzionari: dal Biennio Rosso al Congresso di Lione (1919-1926)**. A cura di Orlando Micucci. Camerano: Gwynplaine edizione, 2008.

_____. **Quaderni del carcere. Edizioni anastatica dei manoscritti**. A cura di Gianni Francioni. 18 vol. Cagliari: L'Unione Sarda, 2009.

GREEN, Marcus E. Sul concetto gramsciano di "subalterno". In: VACCA, Giuseppe; SCHIRRU, Giancarlo. **Studi gramsciani nel mondo 2000-2005**. Bologna: Società editrice il Mulino, 2007, pp.199-232.

_____. Subalternità, questione meridionale e funzione degli intellettuali. In: SCHIRRU, Giancarlo. **Gramsci le culture e il mondo**. Roma: Viella, 2009, pp-53-70.

HOBBSBAWM, Eric. J. **I ribelli. Forme primitive di rivolta sociale**. Torino: Einaudi, 1966.

HORTA, José S. B. A educação na Itália fascista: as reformas Gentile (1922- 1923). In: **Revista História da Educação**, Pelotas, v.12, n.24. jan./abr. 2008, p. 179-223.

IANNI, Octávio. O príncipe eletrônico. **Perspectivas**. São Paulo, 22: 11-29, 1999. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/viewFile/2079/1701>>. Acesso em: 7 fev. 2015.

IMBORNONE, Jole Silvia. Lorianismo, loriani. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (a cura di). **Dizionario gramsciano 1926-1937**. Roma: Carocci, 2009, pp.487-489.

ITALIA. Regio Decreto 14 ottobre, 1923, n. 2345. **Bolletino Ufficiale Del Ministero della Pubblica Istruzione**, n. 50, 1923, p. 4413.

_____. Regio Decreto 30 settembre 1923, n. 2102. **Bolletino Ufficiale Del Ministero della Pubblica Istruzione**, n. 44, 1923, p. 3782.

JESUS, Antonio Tavares de. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. Campinas: Autores Associados, 1998.

JOVINE, Dina Bertoni. **La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri**. Roma: Editori Riuniti, 1980.

KONDER, Leandro. **Introdução ao fascismo**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1991.

_____. A questão da ideologia em Gramsci. **Site Gramsci e o Brasil**, 2002. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?id=298&page=visualizar>>. Acesso em: 8 jun. 2014.

LENIN, V.I. **Que fazer: problemas candentes de nosso movimento**. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

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

_____. L'egemonia e i suoi interpreti. In: D'ORSI, Angelo. **Egemonie**. Napoli: Dante & Descartes, 2008, pp.45-64.

_____. Ideologia. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (a cura di). **Dizionario gramsciano 1926-1937**. Roma: Carocci, 2009, pp.399-403.

_____. Movimenti sociali e ruolo del partito nel pensiero di Gramsci e oggi. **Critica Marxista**, n.2, marzo-aprile, Bari: Edizione Dedalo, 2011a, pp.59-67.

_____. Tre accezioni di "subalterno" in Gramsci. **Critica Marxista**, Bari: Edizione Dedalo, n.6, novembre-dicembre, 2011b, pp.33-42.

_____. **Gramsci conteso. Interpretazioni, dibattiti e polemiche 1922-2012**. Roma: Editori Riuniti, 2012.

_____. CORSO DI ALTA FORMAZIONE SUL PENSIERO DI ANTONIO GRAMSCI. "EGEMONICO/ SUBALTERNO", 2014, Ghilarza/Cagliari. **"Subalterno/-i nei Quaderni del carcere (e prima)"**. Ghilarza Summer School, Scuola Internazionale di studi gramsciani, lezione del 11 settembre 2014.

_____. "Classi subalterne" marginale e "classi subalterne" fondamentale in Gramsci. **Critica Marxista**, Bari: Edizione Dedalo, n.4, luglio-agosto, 2015, pp.41-48.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (a cura di) **Dizionario gramsciano 1926-1937**. Roma: Carocci, 2009.

LIMITI, Giuliana. La scuola elementare come scuola di educazione civica: dal 1918 ad oggi. In: **La scuola elementare come scuola di educazione civica**. Roma: Istituto di Pedagogia dell'Università di Roma, 1962, pp. 79-112.

LOMBARDO-RADICE, Giuseppe. Per l'istruzione primaria. In: DARIO LUPI. **La riforma Gentile e la nuova anima della scuola**. Milano-Roma: A. Mondadori, 1924, pp. 52-54.

LONGHI, Silvio. I motivi del Gran Consiglio del Fascismo. **Gerarchia**, IX, n. 2, 1929, pp. 117-230.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XIX**. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

LUSSANA, Fiamma. **In Russia prima del Gulag: emigrati italiani a scuola di comunismo.** Roma: Carocci, 2007.

MACHADO, L.R. de S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, L. **Trabalho e Educação.** Campinas: Papiros, 1994. p.9-23.

MARTINS, Marcos Francisco. Conhecimento e disputa pela hegemonia: reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs). **Marxismo e educação.** Campinas, São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, 2005, p. 122-159.

_____. **Marx, Gramsci e o conhecimento.** Campinas – SP: Autores Associados; Americana – SP: Unisal – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2008.

MANACORDA, M. A. **O Princípio educativo em Gramsci.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1990.

_____. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl. **18 Brumário e Luis Bonaparte.** São Paulo: Escriba, 1968.

_____. **O Capital: crítica da economia política.** Livro primeiro. Vol1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. **Contribuição à crítica da econômica política.** 2ª ed., São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Crítica ao programa de Gotha.** 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Editora Moraes, 1983.

_____. **A ideologia alemã.** Tradução: Luis Claudio de Castro e Costa. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MAZZETTI, Roberto. **Giuseppe Lombardo Radice tra l'idealismo pedagogico e Maria Montessori**. Bologna: Giuseppe Malipiero, 1958.

META, Chiara. Educazione. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (a cura di) **Dizionario gramsciano 1926-1937**. Roma: Carocci, 2009, pp.262-266.

_____. Un nuovo concetto di persona. In: LIGUORI, Guido; FORENZA, Eleonora. **Valentino Gerratana "filosofo democrático"**. Roma: Carocci, 2011, pp.135-146.

_____. La "formazione dell'uomo" e il pragmatismo nel pensiero di Gramsci. In: DURANTE, Lea; LIGUORI, Guido. **Domande dal presente. Studi su Gramsci**. Roma: Carocci, 2012, pp.27-38.

MICHEL, Henri. **Os fascismos**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1977.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. Ideologia e Intelectuais em Gramsci. **Revista Educação e Sociedade**. Ano I, n.1, set. 1978. Campinas: Faculdade de Educação/ Unicamp e Cortez&Moraes, 1978.

MORFINO, Vittorio. Leggere Gramsci dopo Althusser. **Critica Marxista**, n.1, gennaio-febbraio, Bari: Edizione Dedalo, 2011, pp.48-54.

NARDONE, Giorgio. Politica e cultura in Gramsci. In: BADALONI, Nicola. et al. **Attualità di Gramsci: l'egemonia, lo Stato, la cultura, il metodo, il partito**. Milano: Il Saggiatore, 1977, pp.73-101.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

_____. Trabalho e perspectivas de formação de trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n.34, jan.abr./ 2007, p.137-151.

PAGGI, Leonardo. **Gramsci e il moderno principe**. Roma: Riuniti, 1970.

_____. **Le strategie del potere in Gramsci. Tra fascismo e socialismo in un solo paese 1923-1926.** Roma: Riuniti, 1984.

PALMERINI, Agostino. **Enciclopedia italiana**, 1937. Disponível em:
<Acesso em: 15 nov.2015.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e a questão religiosa.** São Paulo: Ed. Paulinas, 1984.

PORTINARO, Pier Paolo. Intellettuali, partito, organizzazione da Sorel a Gramsci. In:
FERRI, F. **Politica e storia in Gramsci.** Vol II. Roma: Riuniti, 1977, pp. 556-577.

PROIETTI, Domenico. Croce, Benedetto. **Enciclopedia dell'Italiano**, 2010. Disponível em:
<Acesso em: 6 jun. 2015.

RAGAZZINI, Dario. **Teoria da personalidade na sociedade de massa: a contribuição de Gramsci.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

RAICICH, Marino. **Scuola, cultura e política da De Santis a Gentile.** Pisa: Nistri-Listri, 1981.

RAPONE, Leonardo. **Cinque anni che paiono secoli: Antonio Gramsci dal socialismo al comunismo (1914-1919).** Roma: Carocci, 2011.

RATTI, Anna Maria. Enciclopedia italiana. In: TRECCANI. **Enciclopedia on line**, 2015,
Disponível em:<Acesso em: 5 jul. 2015.

RUIZ, Erasmo Miessa. **Freud no divã do cárcere: Gramsci analisa a psicanálise.**
Campinas: Autores Associados, 1998.

RICUPERATI, Giuseppe. La Scuola nell'Italia unita. In: **STORIA D'ITALIA**, vol. 5, I
Documenti-2. Torino: Einaudi, 1975, pp. 1695-1722.

SALVADORI, Massimo L. **Gramsci e il problema storico della democrazia.** Roma: Viella
Editrice, 2007.

SALVEMINI, Gaetano. **Scritti sul fascismo**. VI, Milano: Feltrinelli, 1961.

SANTARELLI, Enzo. **Storia del movimento e del regime fascista**. Roma: L'Unità Editori Riuniti, vol1, 1967.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. 1989.

_____. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, n.1, v.1, 2003, p.131-152.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v.12., n.34. jan./abr. 2007, p.152-165.

_____. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. Gramsci e a educação no Brasil: para uma teoria gramsciana da educação e da escola. In: SCHLESENER, A. et al. **Filosofia, política e educação: leituras de Antonio Gramsci**. Curitiba: UTP, 2014, p.137-164.

SAVORELLI, Alessandro. **Il contributo italiano alla storia del Pensiero- Filosofia**, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 2012. Disponível em:
<

SCHLESENER, Anita Helena. **Revolução e cultura em Gramsci**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

_____. **Hegemonia e cultura: Gramsci**. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

_____. Hegemonia e educação: os princípios gnosiológicos do pensamento e da ação . In: SCHLESENER, A. et al. **Filosofia, política e educação: leituras de Antonio Gramsci**. Curitiba: UTP, 2014, p.51-69.

SCIARRETTA, Massimo. O pensamento de Gramsci e a Teologia da Libertação: diálogos para a construção de “um outro mundo possível”. In: SEMINÁRIO COMEMORATIVO DOS 120 ANOS DE ANTONIO GRAMSCI – GRAMSCI HISTÓRICO. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2011. **Anais...** Disponível em: <<http://www.gramscieamodernidade.org/wp-content/uploads/2015/03/Gramsci-e-a-Teologia-da-Liberta%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 5 nov.2015.

SECCO, Lincoln. Crise e estratégia em Gramsci. In: DIAS, Edmundo. et al. **O outro Gramsci**. São Paulo: Xamã, 1996, p.81-95.

_____. **Revista da História**. Departamento de História. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 150 (1º, 2004), p.209-228.

_____. **Gramsci e a revolução**. São Paulo: Alameda, 2006.

_____. Gramsci e a escrita da História: Uma leitura do Canto X do Inferno. In: MURARI, Francisco (org). **Antigos e modernos: diálogos sobre a (escrita da) história**. São Paulo: Alameda, 2009, p-265-275.

SEMERARO, Giovanni. Subalternos e periferias: uma leitura a partir de Gramsci. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Bahia, UFBA, v. 4, n. 1, jun. 2012, p. 58-69.

_____. 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: 15 mai.2015.

_____. Gramsci e os movimentos populares: uma leitura a partir do caderno 25. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.35, n.126, jan-mar, 2014, p.61-76.

_____. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. 3ª edição. Aparecida- SP: Ideias & Letras, 2015.

SERVADIO, Emilio; SPIRITO, Ugo. **Enciclopedia Italiana**, 1934. Disponível em: <[http://www.treccani.it/enciclopedia/cesare-lombroso_\(Enciclopedia-Italiana\)/>](http://www.treccani.it/enciclopedia/cesare-lombroso_(Enciclopedia-Italiana)/>). Acesso em: 13 nov. 2015.

SIRCANA, Giuseppe. **Dizionario Biografico degli Italiani**, volume 47, 1997. Disponível em: <[http://www.treccani.it/enciclopedia/enrico-ferri_\(Dizionario-Biografico\)/>](http://www.treccani.it/enciclopedia/enrico-ferri_(Dizionario-Biografico)/>). Acesso em: 16 nov. 2015.

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

SPAGNOLO, Carlo. Fascismo. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (a cura di) **Dizionario gramsciano 1926-1937**. Roma: Carocci, 2009, pp.293-297.

TASHAKKORI, Abbas & TEDDLIE, Charles. **Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.

THOMAS, Peter. Cosa rimane dei subalterni alla luce dello “Stato integrale”? **International Gramsci Journal**, 1 (4), 2015, pp. 83-93. Disponível em: < <http://ro.uow.edu.au/gramsci/vol1/iss4/7/>>. Acesso em: 05 out.2015.

TOGLIATTI, Palmiro. A proposito del fascismo. Estratto dalla rivista “**Società**”, Fianno VIII, n.4, Firenze, dicembre 1952, pp.3-24.

_____. **Opere**. A cura di Ernesto Ragionieri. Volume II (1926-1929). Istituto Gramsci. Roma: Editori Riuniti, 1979.

VACCA, Giuseppe. Dall’“egemonia del proletariato” alla “egemonia civile”. Il concetto di egemonia negli scritti di Gramsci fra il 1926 e il 1935. In: D’ORSI, Angelo. **Egemonie**. Napoli: Dante &Descartes, 2008, pp.77-122.

_____. Presentazione. In: GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere. Edizioni anastatica dei manoscritti**. A cura di Gianni Francioni. Vol. 1. Cagliari: L’Unione Sarda, 2009, pp.17-19.

VIEIRA, Gleison. **Os referenciais filosóficos de educação a partir de Saint-Simon e do movimento saint-simoniano**. Blumenau:Furb, 2010 (Dissertação de Mestrado).

VOZA, Pasquale. Gramsci e l’egemonia, oggi. In: PROTO, Mario. **Gramsci e l’Internazionalismo. Nazione, Europa, America latina**. Manduria-Bari-Roma: Lacaita, 1999, pp.101-107.

_____. Rivoluzione passiva. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (a cura di). **Dizionario gramsciano: 1926-1937**. Roma: Carocci, 2009, pp.724-728.

ZENE, Cosimo. I subalterni nel modo: tipologie e nesso con le differenti forme dell’esperienza religiosa. **International Gramsci Journal**, 1(4), 2015, p.66-82. Disponível em: <http://ro.uow.edu.au/gramsci/vol1/iss4/6>. Acesso em: 22 set. 2015.

APÊNDICE A- Vocábulo encontrados no levantamento do léxico gramsciano
(continua)

Palavras e expressões usadas nos “Cadernos do Cárcere”	Total de citações feitas nos 29 Cadernos
Política	2054
Intelectual	1724
História	1557
Cultura	1540
Filosofia	1352
Estado	1199
Croce	1034
Partido	688
Literatura	672
Ciência	637
Trabalho	635
Católica	538
Ressurgimento	485
Religião	460
Igreja	416
Filosofia da práxis	414
Economia	372
Estrutura	327
Escola	290
Hegemonia	287
Consciência	276
Linguagem	254
Homem	246
Materialismo histórico	245

(continuação)

Palavras e expressões usadas nos “Cadernos do cárcere”	Total de citações feitas nos 29 Cadernos
Universidade	242
Senso comum	233
Ideologia	231
Verdade	182
Renascimento	179
Dirigente	176
Dialética	175
Escolas	169
Revolução Francesa	161
Educação	151
Gentile	150
Sociedade civil	138
Dominante	126
Teatro	105
Disciplina	104
Vaticano	104
Gramática	102
Folclore	99
<i>Action Française</i>	96
Democracia	96
Historicismo	93
Humanismo	93
Concordata	89
Marxismo	85
Nacional-popular	84
Americanismo	78

(continuação)

Palavras e expressões usadas nos “Cadernos do cárcere”	Total de citações feitas nos 29 Cadernos
Socialismo	72
Professor	71
Liberalismo	70
Esforço	69
Cosmopolita	66
Jornalismo	65
Positivismo	63
Coerção	64
Romance	61
Economismo	60
Contrarreforma	59
Vontade coletiva	58
Individualismo	56
Utopia	56
Jacobinismo	56
Capitalismo	55
Cesarismo	55
Sindicalismo	54
Instrução	54
Classes subalternas	53
Oriente	51
Superestrutura	50
Bom senso	47
Ocidente	45
Lorianismo	44
Sociedade política	44

(continuação)

Palavras e expressões usadas nos “Cadernos do cárcere”	Total de citações feitas nos 29 Cadernos
Classe dominante	43
Imanência	41
Conformismo	41
Opinião pública	41
Revolução passiva	41
Ética	40
Espontaneidade	39
Sindicato	38
Cosmopolitismo	36
Guerra de posição	36
Reforma intelectual e moral	35
Industrialismo	33
Racionalismo	32
Fascismo	32
Linguística	32
Jesuitismo	32
Teoria e prática	31
Demagogia	30
Escravidão	30
Escola unitária	28
Objetividade	26
Relações de força	26
Subalternos	26
Molecular	25
Pedagogia	25
Transformismo	24

(continuação)

Palavras e expressões usadas nos “Cadernos do cárcere”	Total de citações feitas nos 29 Cadernos
Corporativismo	23
Mecanicismo	23
Subalterno	22
Centralismo orgânico	22
Voluntarismo	22
Autocrítica	21
Laicismo	21
Povo-nação	20
Grupos subalternos	20
Guerra de movimento	20
Americanismo e fordismo	19
Mercado determinado	19
Dogmatismo	19
Fordismo	19
Bloco histórico	18
Subalterno	18
Determinismo	17
Homem coletivo	17
Ético-político	16
Comunismo	16
Revolução-restauração	16
Tradutibilidade	16
Pragmatismo	15
Fatalismo	15
Sociedade regulada	15
Revolução permanente	15

(continuação)

Palavras e expressões usadas nos “Cadernos do cárcere”	Total de citações feitas nos 29 Cadernos
Homem político	14
Materialismo vulgar	14
Cinema	13
Consciência crítica	13
Trabalho intelectual	13
Trabalho manual	13
Econômico-corporativo	12
Taylorismo	12
Ateísmo	11
Direção consciente	11
Escola única	10
Catarse	9
Grupos sociais subalternos	9
Internacionalismo	8
Centralismo democrático	8
Bonapartismo	7
Centralismo burocrático	7
Personalidade humana	7
Subjetividade	6
Autogoverno	6
Feminismo	6
Forma e conteúdo	6
Hitlerismo	6
Pessimismo da inteligência	4
Otimismo da vontade	4
Freudismo	4

(conclusão)

Palavras e expressões usadas nos “Cadernos do cárcere”	Total de citações feitas nos 29 Cadernos
Homem-massa	4
Garibaldinismo	4
Classe subalterna	4
Grupo subalterno	3
Homem de ação	3
Novo homem	2
Grupo social subalterno	1

APÊNDICE B - Pessoas mais citadas por Gramsci ao longo dos “Cadernos do cárcere”

(continua)

Pessoas citadas nos “Cadernos do Cárcere”	Total de citações nos 29 Cadernos
Croce	1040
Maquiavel	511
Sorel	255
Marx	190
Napoleão	163
Gentile	150
Cavour	149
Panzini	133
Missiroli	124
Hegel	120
Manzoni	120
Gioberti	113
Maurras	112
Bresciani	112
De Sanctis	109
Dante	104
De Man	103
Loria	102
Papini	100
Mazzini	99
Engels	84
Cesar	82
Pirandello	81
Labriola	83

(conclusão)

**Pessoas citadas nos
“Cadernos do cárcere”**

Total de citações nos 29 Cadernos

Proudhon	76
Giolitti	73
Guicciardini	72
Garibaldi	69
Luzio	66
Prezzolini	65
Crispi	61
Tittoni	60
Balzac	58
Confalonieri	57
Goethe	55
Michels	50
Pisacane	52
Ciccotti	52
Mosca	48
Tolstoi	47
Carducci	46
Lazzaretti	47
Mille	45
Kant	43
L. Russo	43
Cavalcante	42
Vittorio Emanuele	42
Farinata	42
Shakespeare	40

APÊNDICE C – Citações do verbete Fascismo (Total: 32 citações)

<i>Número do Caderno</i>	<i>Característica do Caderno</i>	<i>Parágrafo</i>	<i>Página</i>	<i>Número de citação por página</i>
1 (1929-1930)	Miscelânea	44	36	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	90	90	1
3 (1930)	Miscelânea	106	379	2
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	2	421	2
5 (1930-1932)	Miscelânea	124	653	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	17	867	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	102	1001	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	236	1089	2
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	10	1102	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	11	1109	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	71	1142	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	77	1147	3
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	9	1228	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	9	1229	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	14	1252	4
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	40	1306	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	66	1502	2
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	23	1610	1
15 (1933)	Miscelânea	39	1795	2
15 (1933)	Miscelânea	49	1810	1
23 (1934)	Crítica literária	22	2210	1

APÊNDICE D – Citações do verbete Senso Comum (Total: 233 citações)

<i>Número do Caderno</i>	<i>Característica do Caderno</i>	<i>Parágrafo</i>	<i>Página</i>	<i>Número de citação por página</i>
1 (1929-1930)	Miscelânea	Índice	5	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	16	14	2
1 (1929-1930)	Miscelânea	43	33	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	65	75	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	65	76	6
3 (1930)	Miscelânea	47	327	1
3 (1930)	Miscelânea	48	328	1
3 (1930)	Miscelânea	48	331	2
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	18	439	3
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	41	466	2
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	41	467	3
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	62	507	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	39	571	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	26	705	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	78	745	2
6 (1930-1932)	Miscelânea	207	844	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	1	853	3
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	29	877	3
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	1	935	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	19	949	3

8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	28 e 29	959	4
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	151	1032	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	173	1045	15
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	173	1046	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	175	1047	7
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	204	1063	7
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	211	1069	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	213	1071	5
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	215	1076	2
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	217	1078	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	217	1079	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	220	1080	5
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	225	1082	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	13	1104	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	Sumário	1207	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	4	1216	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	4	1217	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	7	1224	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	31	1273	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	35	1280	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	37	1284	1

10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	40	1290	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1295	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1296	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	44	1330	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	48	1334	5
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	48	1335	3
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	57	1350	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	12	1375	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	12	1378	10
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	12	1380	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	12	1382	5
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	12	1383	7
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	12	1384	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	12	1386	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	12	1392	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	13	1396	5
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	13	1397	8
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	13	1398	9
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	13	1399	9
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	13	1400	8
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	14	1401	1

11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	16	1409	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	16	1410	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	17	1412	3
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	17	1413	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	17	1414	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	17	1415	2
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	22	1425	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	22	1426	2
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	37	1455	2
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	37	1456	3
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	44	1462	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	44	1463	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	44	1464	2
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	56	1483	3
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	19	1597	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	20	1599	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	37	1643	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	37	1694	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	45	1702	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	48	1707	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	51	1709	1

15 (1933)	Miscelânea	4	1753	1
15 (1933)	Miscelânea	8	1761	1
15 (1933)	Miscelânea	13	1770	1
15 (1933)	Miscelânea	65	1829	2
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	9	1855	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	9	1861	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	12	1875	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	27	1900	1
17 (1933-1935)	Miscelânea	18	1920	1
17 (1933-1935)	Miscelânea	22	1925	1
24 (1934)	Jornalismo	3	2263	1
24 (1934)	Jornalismo	3	2268	1
24 (1934)	Jornalismo	3	2269	1
24 (1934)	Jornalismo	4	2270	1
24 (1934)	Jornalismo	4	2271	6
27 (1935)	Observações sobre folclore	1	2311	1

APÊNDICE E – Citações do verbete Bom Senso (Total: 47 citações)

<i>Número do Caderno</i>	<i>Característica do Caderno</i>	<i>Parágrafo</i>	<i>Página</i>	<i>Número de citação por página</i>
1 (1929-1930)	Miscelânea	65	75	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	79	86	1
3 (1930)	Miscelânea	8	294	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	32	451	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	91	624	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	26	705	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	1	853	2
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	19	949	2
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	28 e 29	959	4
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	175	1047	2
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	204	1063	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	213	1071	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	225	1083	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	55	1129	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	4	1217	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	33	1278	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1296	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	48	1334	2
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	12	1375	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	12	1378	1

11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	12	1380	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	13	1399	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	13	1400	4
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	21	1421	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	56	1483	3
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	59	1485	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	59	1486	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	39	1651	1
15 (1933)	Miscelânea	42	1802	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	21	1889	1
23 (1934)	Crítica literária	33	2227	1
24 (1934)	Jornalismo	4	2270	1
24 (1934)	Jornalismo	4	2271	1
28 (1935)	Lorianismo	1	2322	1
28 (1935)	Lorianismo	11	2331	1

APÊNDICE F – Citações do verbete Filosofia da práxis (Total: 414 citações)

<i>Número do Caderno</i>	<i>Característica do Caderno</i>	<i>Parágrafo</i>	<i>Página</i>	<i>Número de citação por página</i>
4 (1930-1932)	Notas de filosofia I – Miscelânea – O Canto décimo do Inferno	28	445	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	127	657	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	35	886	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	61	977	3
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	198	1060	2
8 (1930-1932)	Miscelânea e Notas de Filosofia III	220	1080	1
8 (1930-1932)	Miscelânea e Notas de Filosofia III	232	1087	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	235	1088	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	Sumário	1208	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	Sumário	1209	4
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	Sumário	1210	7
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	Sumário	1211	3
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	3	1214	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	3	1215	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	7	1224	5
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	8	1225	3
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	8	1226	3
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	10	1231	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	10	1232	6
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	11	1233	6
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	11	1234	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	12	1235	6
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	13	1236	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	13	1238	1

10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	2	1241	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	6	1244	3
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	6	1245	3
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	9	1246	4
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	9	1247	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	9	1248	3
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	10	1249	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	12	1250	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	16	1254	4
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	20	1257	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	20	1258	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	28	1266	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	29	1268	3
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	31	1270	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	31	1271	5
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	31	1272	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	31	1273	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	31	1275	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	34	1280	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	37	1287	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	39	1289	5
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	39	1290	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1291	3
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1292	6
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1293	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1294	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1298	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1299	4
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1300	3

10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1301	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1303	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1308	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1313	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1314	3
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1315	4
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1317	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1318	5
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1319	8
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1320	4
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1321	3
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1322	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	50	1340	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	58	1355	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	60	1357	3
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	59	1359	2
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia	3	1369	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia	8	1371	4
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia	9	1373	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia	12	1383	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	12	1384	2
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	12	1386	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	12	1387	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia	12	1388	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	12	1394	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	13	1397	2

11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	13	1399	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	14	1402	4
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	16	1409	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	17	1413	4
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	18	1417	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	20	1420	2
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	22	1422	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	22	1423	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	22	1425	4
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	22	1426	3
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	23	1427	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	24	1428	3
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	25	1429	3
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	25	1430	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	26	1431	8
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	26	1432	2
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	26	1433	2
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	27	1434	4
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da	27	1435	12

	história da cultura			
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	27	1437	2
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	28	1438	4
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	28	1439	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	29	1441	2
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	29	1442	2
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	30	1443	2
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	32	1446	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	32	1447	2
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	33	1448	4
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	34	1449	3
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	37	1456	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	37	1457	2
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	44	1462	2
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia	45	1467	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia	47	1468	3
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia	50	1474	2
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia	50	1476	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia	51	1477	3
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia	52	1479	3
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia	54	1482	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia	60	1486	1

11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia	62	1487	3
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia	62	1488	2
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia	62	1489	3
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia	62	1490	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia	63	1491	3
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia	64	1492	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia	65	1493	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	66	1501	4
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia	66	1503	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia	70	1507	2
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia	70	1508	2
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	10	1568	2
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	10	1569	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	17	1581	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	18	1589	3
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	18	1590	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	18	1592	3
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	18	1594	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	18	1595	2
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	20	1598	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	20	1601	2
14 (1932-1935)	Miscelânea	33	1691	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	39	1696	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	41	1697	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	41	1699	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	63	1723	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	67	1726	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	68	1728	1

15 (1933)	Miscelânea	10	1765	1
15 (1933)	Miscelânea	11	1768	1
15 (1933)	Miscelânea	31	1786	2
15 (1933)	Miscelânea	32	1787	2
15 (1933)	Miscelânea	51	1814	1
15 (1933)	Miscelânea	61	1826	3
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	2	1842	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	2	1843	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	2	1844	4
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	3	1845	5
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	6	1849	2
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	8	1850	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	9	1854	4
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	9	1855	3
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	9	1856	6
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	9	1857	5
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	9	1858	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	9	1860	3
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	9	1861	4
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	9	1862	3
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	9	1863	2
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	9	1864	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	16	1884	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	20	1888	2
17 (1933-1935)	Miscelânea	12	1917	6
17 (1933-1935)	Miscelânea	43	1943	1
17 (1933-1935)	Miscelânea	43	1944	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	5	1985	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	24	2013	1

23 (1934)	Crítica literária	3	2187	1
23 (1934)	Crítica literária	3	2188	1
26 (1934-1935)	Argumentos de cultura 2º	5	2300	1
28 (1935)	Lorianismo	1	2325	1

APÊNDICE G – Citações do verbete Ideologia (Total: 231 citações)

<i>Número do Caderno</i>	<i>Característica do Caderno</i>	<i>Parágrafo</i>	<i>Página</i>	<i>Número de citação por página</i>
1 (1929-1930)	Miscelânea	24	19	2
1 (1929-1930)	Miscelânea	44	43	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	44	46	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	44	51	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	48	61	2
1 (1929-1930)	Miscelânea	132	119	3
1 (1929-1930)	Miscelânea	132	120	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	157	138	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	158	138	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	158	139	1
2 (1929-1933)	Miscelânea I	23	180	1
2 (1929-1933)	Miscelânea I	23	181	1
2 (1929-1933)	Miscelânea I	49	203	1
2 (1929-1933)	Miscelânea I	49	204	1
2 (1929-1933)	Miscelânea I	52	209	1
2 (1929-1933)	Miscelânea I	107	254	1
3 (1930)	Miscelânea	24	305	1
3 (1930)	Miscelânea	49	333	1
3 (1930)	Miscelânea	56	337	1
3 (1930)	Miscelânea	62	341	1
3 (1930)	Miscelânea	73	349	1
3 (1930)	Miscelânea	137	396	1
3 (1930)	Miscelânea	151	404	1
3 (1930)	Miscelânea	153	405	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	3	424	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo	7	430	5

	e idealismo I; O Canto décimo do Inferno			
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	8	431	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	13	435	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	20	441	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	24	443	2
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	35	453	9
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	35	454	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	38	458	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	40	465	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	40	466	2
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	40	467	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	45	472	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	49	475	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	49	480	2
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	52	490	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	61	506	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	61	507	2
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	66	511	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	92	532	1

5 (1930-1932)	Miscelânea	28	566	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	42	573	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	123	652	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	10	690	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	41	715	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	75	743	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	81	752	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	108	780	2
6 (1930-1932)	Miscelânea	112	782	2
6 (1930-1932)	Miscelânea	168	820	2
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	10	859	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	19	868	4
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	24	871	2
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	26	875	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	44	893	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	76	910	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	21	951	2
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	27	958	3
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	61	977	2
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	112	1007	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	182	1051	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	196	1059	1

8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	204	1064	2
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	231	1086	2
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	238	1090	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	240	1091	2
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	13	1104	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	72	1143	2
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	131	1192	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	1	1209	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	1	1212	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	6	1220	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	6	1221	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	9	1228	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	10	1229	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	10	1230	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	10	1231	4
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	2	1242	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	30	1269	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	31	1269	3
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	31	1274	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	40	1299	3
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1306	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1320	3
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1322	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1325	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1327	1

10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1328	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	48	1335	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	53	1353	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	59	1355	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	59	1356	2
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	12	1378	3
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	12	1392	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	12	1393	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	15	1405	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	22	1423	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	26	1433	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	37	1455	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	37	1456	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	38	1457	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	38	1458	4
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	53	1482	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	55	1489	2
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	63	1490	4
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	63	1491	7
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1514	1

12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1526	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	1	1555	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	1	1556	2
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	10	1569	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	10	1570	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	17	1585	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	20	1601	2
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	23	1609	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	37	1642	2
14 (1932-1935)	Miscelânea	4	1658	2
14 (1932-1935)	Miscelânea	15	1673	2
14 (1932-1935)	Miscelânea	15	1674	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	21	1678	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	24	1681	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	24	1682	1
15 (1933)	Miscelânea	4	1754	1
15 (1933)	Miscelânea	70	1832	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	9	1855	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	9	1859	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	9	1862	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	13	1880	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	13	1881	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	28	1900	1
17 (1933-1935)	Miscelânea	4	1911	1
17 (1933-1935)	Miscelânea	9	1914	1
17 (1933-1935)	Miscelânea	37	1940	2
17 (1933-1935)	Miscelânea	43	1944	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	24	2015	1

19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	24	2020	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	24	2028	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	40	2062	1
21 (1934)	Problemas da cultura nacional italiana. 1º Literatura popular	5	2114	1
21 (1934)	Problemas da cultura nacional italiana. 1º Literatura popular	6	2122	1
21 (1934)	Problemas da cultura nacional italiana. 1º Literatura popular	10	2126	1
21 (1934)	Problemas da cultura nacional italiana. 1º Literatura popular	12	2128	2
21 (1934)	Problemas da cultura nacional italiana. 1º Literatura popular	14	2134	1
22 (1934)	Americanismo e fordismo	2	2146	1
22 (1934)	Americanismo e fordismo	10	2163	1
22 (1934)	Americanismo e fordismo	11	2167	1
22 (1934)	Americanismo e fordismo	15	2172	1
22 (1934)	Americanismo e fordismo	16	2180	2
23 (1934)	Crítica literária	9	2201	2
23 (1934)	Crítica literária	39	2234	1
23 (1934)	Crítica literária	51	2246	1
25 (1934)	As margens da história. História dos grupos sociais subalternos	5	2288	1
29 (1935)	Notas para a introdução ao estudo da gramática	6	2350	1

APÊNDICE H – Citações do verbete Hegemonia (Total: 287 citações)

<i>Número do Caderno</i>	<i>Característica do Caderno</i>	<i>Parágrafo</i>	<i>Página</i>	<i>Número de citação por página</i>
1 (1929-1930)	Miscelânea	44	41	2
1 (1929-1930)	Miscelânea	44	45	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	44	47	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	44	50	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	44	51	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	44	53	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	44	54	3
1 (1929-1930)	Miscelânea	46	56	3
1 (1929-1930)	Miscelânea	48	58	2
1 (1929-1930)	Miscelânea	48	59	2
1 (1929-1930)	Miscelânea	48	60	2
1 (1929-1930)	Miscelânea	62	72	2
1 (1929-1930)	Miscelânea	62	73	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	74	82	3
1 (1929-1930)	Miscelânea	76	84	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	116	109	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	149	131	3
1 (1929-1930)	Miscelânea	151	134	1
2 (1929-1933)	Miscelânea I	16	166	1
2 (1929-1933)	Miscelânea I	16	168	1
2 (1929-1933)	Miscelânea I	16	172	1
2 (1929-1933)	Miscelânea I	40	194	1
2 (1929-1933)	Miscelânea I	41	196	1
2 (1929-1933)	Miscelânea I	58	214	1
2 (1929-1933)	Miscelânea I	109	255	1
2 (1929-1933)	Miscelânea I	125	267	1
2 (1929-1933)	Miscelânea I	125	268	1

2 (1929-1933)	Miscelânea I	138	275	1
3 (1930)	Miscelânea	5	292	1
3 (1930)	Miscelânea	42	319	1
3 (1930)	Miscelânea	55	336	1
3 (1930)	Miscelânea	63	344	2
3 (1930)	Miscelânea	76	354	1
3 (1930)	Miscelânea	87	367	1
3 (1930)	Miscelânea	90	373	2
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	14	436	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	38	458	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	38	460	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	38	461	5
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	38	464	2
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	47	473	3
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	49	476	3
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	60	506	3
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	91	532	2
5 (1930-1932)	Miscelânea	1	541	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	8	547	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	12	549	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	23	559	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	55	588	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	55	589	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	85	614	1

5 (1930-1932)	Miscelânea	86	615	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	126	654	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	126	655	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	7	687	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	10	691	3
6 (1930-1932)	Miscelânea	10	692	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	24	703	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	38	713	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	54	725	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	60	728	2
6 (1930-1932)	Miscelânea	73	740	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	74	742	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	78	746	2
6 (1930-1932)	Miscelânea	81	751	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	81	752	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	85	759	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	87	763	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	88	764	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	118	789	2
6 (1930-1932)	Miscelânea	137	801	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	138	802	2
6 (1930-1932)	Miscelânea	155	811	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	168	820	2
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	9	858	2
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	12	862	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	24	872	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	25	874	1

7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	28	876	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	33	882	2
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	35	886	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	60	900	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	71	908	2
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	81	913	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	83	914	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	85	915	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	98	925	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	99	926	2
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	104	930	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	22	954	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	36	962	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	37	964	2
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	48	970	2
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	52	973	2
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	72	983	2
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	86	991	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia –	112	1007	1

	Materialismo e idealismo III			
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	141	1028	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	169	1042	2
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	179	1049	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	185	1053	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	191	1056	3
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	227	1084	5
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	233	1087	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	238	1090	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	68	1139	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	89	1155	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	93	1158	2
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	99	1161	2
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	99	1162	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	101	1164	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	107	1171	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	132	1192	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	132	1193	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	Sumário	1208	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	Sumário	1211	1

10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	7	1222	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	7	1223	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	7	1224	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	10	1230	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	12	1235	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	13	1235	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	6	1245	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	7	1245	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	12	1249	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1298	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1302	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1306	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1315	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1319	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1320	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	44	1331	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	61	1358	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	61	1361	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	12	1385	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	13	1396	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	20	1419	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	24	1428	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	27	1435	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	53	1481	2
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	65	1493	2

12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1518	1
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1519	2
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	2	1562	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	5	1564	3
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	7	1566	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	13	1572	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	13	1574	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	14	1576	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	17	1584	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	18	1590	2
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	18	1591	3
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	18	1596	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	18	1597	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	23	1603	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	26	1618	4
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	36	1634	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	37	1635	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	37	1638	2
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	37	1640	2
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	37	1648	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	56	1715	2
14 (1932-1935)	Miscelânea	68	1729	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	74	1743	1
15 (1933)	Miscelânea	18	1775	1
15 (1933)	Miscelânea	59	1823	2
15 (1933)	Miscelânea	61	1825	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	7	1849	1

16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	9	1861	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	11	1865	1
17 (1933-1935)	Miscelânea	8	1912	1
17 (1933-1935)	Miscelânea	9	1914	2
18 (1934)	Nicolau Maquiavel II	3	1955	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	1	1959	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	2	1962	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	2	1963	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	2	1964	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	3	1966	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	5	1977	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	5	1982	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	20	2007	2
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	24	2011	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	24	2017	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	24	2021	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	24	2026	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	24	2029	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	24	2032	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	24	2033	2
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	24	2034	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	26	2038	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	26	2042	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	27	2047	2
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	27	2048	1
20 (1934-1935)	Ação Católica – Católicos integrais, jesuítas, modernistas	4	2091	1
20 (1934-1935)	Ação Católica – Católicos integrais, jesuítas, modernistas	4	2094	1
21 (1934)	Problemas da cultura nacional italiana. 1º	4	2113	1

	Literatura popular			
21 (1934)	Problemas da cultura nacional italiana. 1º Literatura popular	5	2117	1
21 (1934)	Problemas da cultura nacional italiana. 1º Literatura popular	10	2127	1
22 (1934)	Americanismo e fordismo	2	2146	2
22 (1934)	Americanismo e fordismo	3	2149	1
23 (1934)	Crítica literária	32	2222	1
23 (1934)	Crítica literária	40	2237	3
23 (1934)	Crítica literária	57	2253	3
25 (1934)	As margens da história. História dos grupos sociais subalternos	4	2287	1
25 (1934)	As margens da história. História dos grupos sociais subalternos	5	2289	1
29 (1935)	Notas para a introdução ao estudo da gramática	3	2346	1

APÊNDICE I – Citações do verbete “Subalternos” com todas as variações de denominação (Total: 156 citações)

Subalternos (Total: 25 citações)

<i>Número do Caderno</i>	<i>Característica do Caderno</i>	<i>Parágrafo</i>	<i>Página</i>	<i>Número de citação por página</i>
1 (1929-1930)	Miscelânea	43	37	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	48	60	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	54	67	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	49	477	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	53	496	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	66	510	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	155	810	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	9	943	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	62	1132	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	62	1133	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	68	1139	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	12	1389	1
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1519	1
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1520	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	23	1608	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	31	1627	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	31	1628	1

13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	36	1634	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	37	1640	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	38	1651	1
15 (1933)	Miscelânea	5	1759	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	10	1870	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	26	2041	1
23 (1934)	Crítica literária	3	2189	1
25 (1934)	As margens da história. História dos grupos sociais subalternos	5	2289	1

Subalterno (Total: 22 citações)

<i>Número do Caderno</i>	<i>Característica do Caderno</i>	<i>Parágrafo</i>	<i>Página</i>	<i>Número de citação por página</i>
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	5	426	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	38	460	2
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	38	461	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	53	496	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	179	825	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	16	947	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	20	950	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	141	1028	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	205	1064	4
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	12	1388	3
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	12	1389	1
13 (1932-)	Notas sobre a política de Maquiavel	18	1589	1

1933)				
15 (1933)	Miscelânea	14	1772	1
15 (1933)	Miscelânea	86	1830	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	11	1870	1
23 (1934)	Crítica literária	3	2188	1

Classe subalterna (Total: 4 citações)

<i>Número do Caderno</i>	<i>Característica do Caderno</i>	<i>Parágrafo</i>	<i>Página</i>	<i>Número de citação por página</i>
3 (1930)	Miscelânea	18	302	1
3 (1930)	Miscelânea	48	332	1
3 (1930)	Miscelânea	90	373	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	67	1138	1

Classes subalternas (Total: 53 citações)

<i>Número do Caderno</i>	<i>Característica do Caderno</i>	<i>Parágrafo</i>	<i>Página</i>	<i>Número de citação por página</i>
3 (1930)	Miscelânea	14	299	2
3 (1930)	Miscelânea	14	300	1
3 (1930)	Miscelânea	18	302	3
3 (1930)	Miscelânea	18	303	3
3 (1930)	Miscelânea	48	328	1
3 (1930)	Miscelânea	48	330	1
3 (1930)	Miscelânea	48	331	2
3 (1930)	Miscelânea	48	332	1
3 (1930)	Miscelânea	90	372	2
3 (1930)	Miscelânea	90	373	5
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	59	505	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia -	95	536	1

	Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno			
6 (1930-1932)	Miscelânea	98	773	2
6 (1930-1932)	Miscelânea	125	795	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	132	798	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	158	812	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	51	897	2
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	70	907	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	66	980	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	70	982	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	127	1017	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	4	1099	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	64	1134	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	81	1146	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	92	1157	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1320	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	56	1349	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	23	1603	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	23	1607	2
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	38	1641	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	10	1664	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	39	1696	2
15 (1933)	Miscelânea	28	1783	1
15 (1933)	Miscelânea	74	1833	1

25 (1934)	As margens da história. História dos grupos sociais subalternos	5	2288	1
27 (1935)	Observações sobre folclore	1	2312	1
29 (1935)	Notas para a introdução ao estudo da gramática	2	2343	1

Grupo subalterno (Total: 3 citações)

<i>Número do Caderno</i>	<i>Característica do Caderno</i>	<i>Parágrafo</i>	<i>Página</i>	<i>Número de citação por página</i>
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	70	1508	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	18	1590	2

Grupos subalternos (Total: 20 citações)

<i>Número do Caderno</i>	<i>Característica do Caderno</i>	<i>Parágrafo</i>	<i>Página</i>	<i>Número de citação por página</i>
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	153	1033	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	34	1691	1
15 (1933)	Miscelânea	66	1830	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	13	1875	1
25 (1934)	As margens da história. História dos grupos sociais subalternos	1	2279	1
25 (1934)	As margens da história. História dos grupos sociais subalternos	2	2283	1
25 (1934)	As margens da história. História dos grupos sociais subalternos	2	2284	2
25 (1934)	As margens da história. História dos grupos sociais subalternos	4	2286	3
25 (1934)	As margens da história. História dos grupos sociais subalternos	4	2287	1
25 (1934)	As margens da história. História dos grupos sociais subalternos	5	2288	5
25 (1934)	As margens da história. História dos grupos sociais subalternos	5	2289	3

Grupo social subalterno/ Grupos sociais subalternos (Total: 1/9 citações)

<i>Número do Caderno</i>	<i>Característica do Caderno</i>	<i>Parágrafo</i>	<i>Página</i>	<i>Número de citação por página</i>
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	87	529	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	15	1404	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	16	1409	1
25 (1934)	As margens da história. História dos grupos sociais subalternos	Título	2277	1
25 (1934)	As margens da história. História dos grupos sociais subalternos	2	2283	1
25 (1934)	As margens da história. História dos grupos sociais subalternos	4	2284	1
25 (1934)	As margens da história. História dos grupos sociais subalternos	4	2286	1
25 (1934)	As margens da história. História dos grupos sociais subalternos	5	2288	1
25 (1934)	As margens da história. História dos grupos sociais subalternos	5	2289	1
25 (1934)	As margens da história. História dos grupos sociais subalternos	7	2290	1

Subalterna/ Subalternidade (Total: 18/ 1 citações)

<i>Número do Caderno</i>	<i>Característica do Caderno</i>	<i>Parágrafo</i>	<i>Página</i>	<i>Número de citação por página</i>
1 (1929-1930)	Miscelânea	61	71	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	116	105	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	139	127	1
3 (1930)	Miscelânea	117	385	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	2	420	1

4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	66	510	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	87	762	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	89	765	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	89	766	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	33	881	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	67	1138	2
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	12	1389	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	23	1608	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	2	1844	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	26	2041	1
20 (1934-1935)	Ação Católica – Católicos integrais, jesuítas, modernistas	2	2087	1
22 (1934)	Americanismo e fordismo	2	2145	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	14	1251	1

Subalternas (Total: 6 citações)

<i>Número do Caderno</i>	<i>Característica do Caderno</i>	<i>Parágrafo</i>	<i>Página</i>	<i>Número de citação por página</i>
3 (1930)	Miscelânea	53	334	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	22	870	1
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1519	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	23	1607	1
22 (1934)	Americanismo e fordismo	1	2139	1
26 (1934-1935)	Argumentos de cultura 2º	5	2301	1

APÊNDICE J – Citações do verbete Cultura (Total: 906 citações)

<i>Número do Caderno</i>	<i>Característica do Caderno</i>	<i>Parágrafo</i>	<i>Página</i>	<i>Número de citação por página</i>
1 (1929-1930)	Miscelânea	Índice	5	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	2	6	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	14	11	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	18	15	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	25	22	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	25	23	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	32	25	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	35	26	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	36	27	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	43	32	3
1 (1929-1930)	Miscelânea	43	33	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	43	34	2
1 (1929-1930)	Miscelânea	43	35	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	43	36	2
1 (1929-1930)	Miscelânea	43	37	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	44	48	3
1 (1929-1930)	Miscelânea	44	51	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	47	60	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	47	61	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	61	70	2
1 (1929-1930)	Miscelânea	78	85	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	80	87	2
1 (1929-1930)	Miscelânea	89 e 90	90	5
1 (1929-1930)	Miscelânea	90	91	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	116	103	3
1 (1929-1930)	Miscelânea	122	113	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	142	128	1

1 (1929-1930)	Miscelânea	150	133	3
1 (1929-1930)	Miscelânea	153	135	4
1 (1929-1930)	Miscelânea	153	136	1
2 (1929-1933)	Miscelânea I	16	170	1
2 (1929-1933)	Miscelânea I	22	179	1
2 (1929-1933)	Miscelânea I	29	184	1
2 (1929-1933)	Miscelânea I	29	185	1
2 (1929-1933)	Miscelânea I	40	194	1
2 (1929-1933)	Miscelânea I	40	195	2
2 (1929-1933)	Miscelânea I	42	197	1
2 (1929-1933)	Miscelânea I	47	200	1
2 (1929-1933)	Miscelânea I	88	245	3
2 (1929-1933)	Miscelânea I	91	249	1
2 (1929-1933)	Miscelânea I	110	255	1
2 (1929-1933)	Miscelânea I	150	278	1
3 (1930)	Miscelânea	4	289	1
3 (1930)	Miscelânea	5	291	4
3 (1930)	Miscelânea	5	292	2
3 (1930)	Miscelânea	6	293	1
3 (1930)	Miscelânea	10 e 11	296	5
3 (1930)	Miscelânea	12	298	2
3 (1930)	Miscelânea	18	303	1
3 (1930)	Miscelânea	31	309	4
3 (1930)	Miscelânea	31	310	1
3 (1930)	Miscelânea	34 e 36	312	2
3 (1930)	Miscelânea	37	313	1
3 (1930)	Miscelânea	41	318	1
3 (1930)	Miscelânea	41	319	2
3 (1930)	Miscelânea	45	323	1

3 (1930)	Miscelânea	46	326	1
3 (1930)	Miscelânea	49	332	1
3 (1930)	Miscelânea	53	334	1
3 (1930)	Miscelânea	63	342	1
3 (1930)	Miscelânea	63	344	1
3 (1930)	Miscelânea	63	345	1
3 (1930)	Miscelânea	72	349	2
3 (1930)	Miscelânea	76	353	1
3 (1930)	Miscelânea	76	354	1
3 (1930)	Miscelânea	76	355	1
3 (1930)	Miscelânea	76	356	4
3 (1930)	Miscelânea	77	357	1
3 (1930)	Miscelânea	82	361	4
3 (1930)	Miscelânea	82	362	1
3 (1930)	Miscelânea	82	363	1
3 (1930)	Miscelânea	109	381	1
3 (1930)	Miscelânea	116	384	1
3 (1930)	Miscelânea	118	385	1
3 (1930)	Miscelânea	118	386	1
3 (1930)	Miscelânea	119	387	1
3 (1930)	Miscelânea	120	388	1
3 (1930)	Miscelânea	123	390	1
3 (1930)	Miscelânea	130	393	2
3 (1930)	Miscelânea	134	395	1
3 (1930)	Miscelânea	144 e 145	401	4
3 (1930)	Miscelânea	151	405	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	1	420	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo	3	421	2

	do Inferno			
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	3	422	5
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	3	423	5
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	3	424	7
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	3	425	3
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	5	426	8
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	5	427	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	8	431	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	11	432	2
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	15	436	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	16	437	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	17	438	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	18	439	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	26	445	1

4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	31	450	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	38	462	2
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	41	467	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	42	468	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	44	471	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	45 e 46	472	2
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	49	479	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	49	481	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	49	483	4
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	49	484	3
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	50	485	2
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	50	487	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	50	488	2
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo	53	494	2

	do Inferno			
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	53	495	2
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	53	496	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	53	497	2
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	55	500	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	55	501	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	60	505	2
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	68	512	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	87	529	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	89	530	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	90	531	2
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	92 e 93	533	9
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	93	535	7
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	93	536	2

5 (1930-1932)	Miscelânea	23	557	4
5 (1930-1932)	Miscelânea	23	558	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	23	559	3
5 (1930-1932)	Miscelânea	23	561	2
5 (1930-1932)	Miscelânea	23	562	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	23	563	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	50	579	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	51	582	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	54	586	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	54	587	2
5 (1930-1932)	Miscelânea	66	600	3
5 (1930-1932)	Miscelânea	66	601	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	74	607	2
5 (1930-1932)	Miscelânea	74	608	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	88	619	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	90	621	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	91	623	2
5 (1930-1932)	Miscelânea	94	626	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	100	629	4
5 (1930-1932)	Miscelânea	105	633	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	123	639	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	123	642	2
5 (1930-1932)	Miscelânea	123	643	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	123	644	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	123	645	2
5 (1930-1932)	Miscelânea	123	649	2
5 (1930-1932)	Miscelânea	123	651	3
5 (1930-1932)	Miscelânea	124	653	2
5 (1930-1932)	Miscelânea	136	667	1

5 (1930-1932)	Miscelânea	139	669	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	148	676	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	152	678	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	156	680	2
5 (1930-1932)	Miscelânea	159 e 160	681	2
6 (1930-1932)	Miscelânea	10	688	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	10	689	3
6 (1930-1932)	Miscelânea	16	697	4
6 (1930-1932)	Miscelânea	20	700	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	25	704	2
6 (1930-1932)	Miscelânea	26	705	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	29	706	2
6 (1930-1932)	Miscelânea	32	709	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	35	710	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	38	713	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	42	716	3
6 (1930-1932)	Miscelânea	42	717	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	42	718	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	45	721	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	49	723	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	61	729	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	62	730	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	62	731	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	64	733	2
6 (1930-1932)	Miscelânea	67	735	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	71	738	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	77	744	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	79	749	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	82	753	1

6 (1930-1932)	Miscelânea	82	756	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	85	758	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	94	769	2
6 (1930-1932)	Miscelânea	101	775	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	108	780	3
6 (1930-1932)	Miscelânea	112	782	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	116	787	2
6 (1930-1932)	Miscelânea	116	788	2
6 (1930-1932)	Miscelânea	125	795	4
6 (1930-1932)	Miscelânea	133	798	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	135	799	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	136	800	3
6 (1930-1932)	Miscelânea	146	806	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	147	807	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	151	809	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	153	810	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	157	812	2
6 (1930-1932)	Miscelânea	167	819	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	170	821	4
6 (1930-1932)	Miscelânea	171	822	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	180	826	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	188	832	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	190	834	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	191	835	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	197	838	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	207	845	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	211	847	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	1	852	2

7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	1	853	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	12	863	2
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	17	867	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	24	874	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	33	881	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	36	887	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	39	888	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	39	889	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	43	892	2
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	50	895	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	61	901	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	67	903	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	68	905	2
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	68	906	4
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	71	908	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	79	912	2
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	81	913	3
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	81	914	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia -	91	920	1

	Materialismo e idealismo II			
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	1	935	2
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	1	936	2
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	8	942	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	1	945	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	16	947	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	20	949	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	23	956	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	39	966	2
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	46	969	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	57	975	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	66	980	2
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	87	992	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	89	993	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	93	996	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	100	999	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	100	1000	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	106	1003	2
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	111	1007	1

8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	113	1008	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	125	1015	2
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	126	1016	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	130	1020	3
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	131	1021	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	138	1026	2
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	149	1031	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	169	1042	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	171	1044	3
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	173	1045	4
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	175	1047	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	178 e 179	1049	3
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	185	1053	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	188	1055	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	201 e 203	1062	2
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	206	1065	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	211	1069	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	213	1071	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia –	217	1078	1

	Materialismo e idealismo III			
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	229	1085	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	236	1088	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	238	1090	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	6	1099	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	7	1100	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	13	1104	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	15	1105	2
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	27	1112	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	31	1114	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	34	1116	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	42	1121	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	43	1122	2
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	43	1123	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	44	1124	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	52	1127	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	57	1130	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	66	1136	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	72	1143	1

9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	72	1150	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	89	1152	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	101	1163	2
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	106	1170	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	121	1187	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	132	1192	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	132	1193	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	132	1194	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	134	1195	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	134	1196	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	137	1198	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	138	1199	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	140	1200	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	Sumário	1207	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	Sumário	1211	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	1	1213	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	2	1214	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	3	1215	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	5	1217	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	9	1227	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	11	1233	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	12	1235	2

10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	9	1246	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	9	1247	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	11	1249	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	14	1251	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	17	1256	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	19	1257	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	28	1266	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	30	1269	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	31	1271	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	35	1281	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	37	1286	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	38	1289	3
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	39	1290	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1293	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1294	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1297	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1302	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1303	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1305	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1306	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1307	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1309	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1318	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1327	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	42	1328	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	42 e 43	1329	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	44	1330	3
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	45	1332	5
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	45	1333	2

10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	47	1334	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	50	1340	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	59	1352	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	59	1353	2
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	61	1361	3
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	6	1370	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	Título	1375	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	12	1376	2
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	12	1377	5
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	12	1381	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	12	1382	2
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	12	1383	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	12	1386	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	12	1387	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	12	1394	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	13	1396	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	13	1398	3
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	13	1399	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	13	1400	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	13	1401	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	16	1407	2

	história da cultura			
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	16	1408	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	16	1409	2
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	17	1413	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	17	1414	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	20	1420	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	24	1428	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	27	1435	3
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	27	1436	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	28	1438	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	35	1450	2
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	37	1457	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	44	1465	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	47	1468	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	48	1470	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	52	1480	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	53	1481	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	58	1484	3
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	59	1485	1

11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	65	1493	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	66	1498	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	66	1499	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	66	1501	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	70	1508	2
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	70	1509	1
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1513	1
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1515	1
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1517	2
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1518	1
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1524	1
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1525	1
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1527	1
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1528	1
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1530	2
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de	1	1531	3

	ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália			
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1532	2
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1534	1
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1538	4
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1539	3
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	2	1542	4
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	2	1543	1
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	2	1546	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	1	1557	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	1	1560	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	13	1575	2
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	18	1592	3
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	20	1599	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	25	1617	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	31	1627	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	36	1633	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	37	1636	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	37	1640	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	4	1657	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	4	1658	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	4	1659	1

14 (1932-1935)	Miscelânea	7	1660	2
14 (1932-1935)	Miscelânea	7	1661	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	12	1667	2
14 (1932-1935)	Miscelânea	12	1668	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	14	1669	2
14 (1932-1935)	Miscelânea	15	1671	3
14 (1932-1935)	Miscelânea	15	1672	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	17	1675	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	22	1680	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	24	1681	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	26	1682	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	26	1683	3
14 (1932-1935)	Miscelânea	27	1685	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	28	1686	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	37, 38	1694	4
14 (1932-1935)	Miscelânea	38	1695	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	42	1699	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	47	1703	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	52	1711	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	56	1714	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	56	1715	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	62	1721	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	63	1722	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	64	1723	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	67	1726	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	69	1730	4
14 (1932-1935)	Miscelânea	69	1732	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	71	1736	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	72	1737	1

14 (1932-1935)	Miscelânea	72	1739	3
14 (1932-1935)	Miscelânea	72	1740	1
15 (1933)	Miscelânea	13	1769	1
15 (1933)	Miscelânea	19	1776	1
15 (1933)	Miscelânea	29	1777	3
15 (1933)	Miscelânea	31	1786	1
15 (1933)	Miscelânea	33	1787	1
15 (1933)	Miscelânea	40	1798	2
15 (1933)	Miscelânea	40	1799	1
15 (1933)	Miscelânea	41	1801	1
15 (1933)	Miscelânea	46	1806	1
15 (1933)	Miscelânea	51	1814	2
15 (1933)	Miscelânea	52, 53	1816	4
15 (1933)	Miscelânea	58	1821	1
15 (1933)	Miscelânea	58	1822	1
15 (1933)	Miscelânea	61	1825	4
15 (1933)	Miscelânea	61	1826	1
15 (1933)	Miscelânea	64	1828	1
15 (1933)	Miscelânea	68	1830	1
15 (1933)	Miscelânea	75	1834	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	Título	1835	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	2	1844	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	5	1847	2
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	9	1854	2
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	9	1856	2
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	9	1858	5
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	9	1859	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	9	1860	5
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	9	1861	3

16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	9	1862	2
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	9	1863	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	11	1867	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	11	1868	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	11	1869	2
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	11	1871	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	11	1872	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	13	1879	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	13	1880	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	13	1882	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	21	1889	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	21	1890	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	21	1891	2
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	21	1892	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	21	1893	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	23	1896	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	27	1900	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	29	1902	1
17 (1933-1935)	Miscelânea	1	1907	6
17 (1933-1935)	Miscelânea	3	1908	1
17 (1933-1935)	Miscelânea	5	1911	1
17 (1933-1935)	Miscelânea	9	1914	1
17 (1933-1935)	Miscelânea	9	1915	1
17 (1933-1935)	Miscelânea	10	1916	1
17 (1933-1935)	Miscelânea	12	1917	1
17 (1933-1935)	Miscelânea	14	1918	1
17 (1933-1935)	Miscelânea	17	1920	1
17 (1933-1935)	Miscelânea	19	1922	1
17 (1933-1935)	Miscelânea	21	1924	2

17 (1933-1935)	Miscelânea	23	1926	1
17 (1933-1935)	Miscelânea	25	1927	1
17 (1933-1935)	Miscelânea	27	1928	1
17 (1933-1935)	Miscelânea	28	1930	1
17 (1933-1935)	Miscelânea	33	1936	1
17 (1933-1935)	Miscelânea	33	1937	3
17 (1933-1935)	Miscelânea	37	1940	3
17 (1933-1935)	Miscelânea	38	1941	4
17 (1933-1935)	Miscelânea	42, 43	1943	3
17 (1933-1935)	Miscelânea	43	1944	1
17 (1933-1935)	Miscelânea	52	1948	2
17 (1933-1935)	Miscelânea	53	1949	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	1	1960	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	2	1961	2
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	3	1964	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	3	1965	2
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	5	1982	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	5	1983	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	24	2023	2
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	26	2039	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	26	2041	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	53	2074	1
21 (1934)	Problemas da cultura nacional italiana. 1º Literatura popular	Título	2105	1
21 (1934)	Problemas da cultura nacional italiana. 1º Literatura popular	1	2109	3
21 (1934)	Problemas da cultura nacional italiana. 1º Literatura popular	4	2113	2
21 (1934)	Problemas da cultura nacional italiana. 1º Literatura popular	5	2115	1
21 (1934)	Problemas da cultura nacional italiana. 1º	5	2117	1

	Literatura popular			
21 (1934)	Problemas da cultura nacional italiana. 1º Literatura popular	5	2119	1
21 (1934)	Problemas da cultura nacional italiana. 1º Literatura popular	11	2128	1
21 (1934)	Problemas da cultura nacional italiana. 1º Literatura popular	13, 14	2133	3
21 (1934)	Problemas da cultura nacional italiana. 1º Literatura popular	14	2134	3
22 (1934)	Americanismo e fordismo	2	2147	1
22 (1934)	Americanismo e fordismo	2	2149	1
22 (1934)	Americanismo e fordismo	5	2152	1
22 (1934)	Americanismo e fordismo	12	2170	1
22 (1934)	Americanismo e fordismo	15	2178	5
22 (1934)	Americanismo e fordismo	15	2179	1
23 (1934)	Crítica literária	1	2185	2
23 (1934)	Crítica literária	3	2187	1
23 (1934)	Crítica literária	3	2188	5
23 (1934)	Crítica literária	3	2189	4
23 (1934)	Crítica literária	3	2190	1
23 (1934)	Crítica literária	6	2192	3
23 (1934)	Crítica literária	7	2193	1
23 (1934)	Crítica literária	7	2195	2
23 (1934)	Crítica literária	8	2197	1
23 (1934)	Crítica literária	8	2198	1
23 (1934)	Crítica literária	9	2199	1
23 (1934)	Crítica literária	31	2216	1
23 (1934)	Crítica literária	35	2230	1
23 (1934)	Crítica literária	36	2231	2
23 (1934)	Crítica literária	36	2232	1
23 (1934)	Crítica literária	39	2234	2

23 (1934)	Crítica literária	45	2241	1
23 (1934)	Crítica literária	48	2242	1
23 (1934)	Crítica literária	48	2243	1
23 (1934)	Crítica literária	51	2247	1
23 (1934)	Crítica literária	57	2250	1
23 (1934)	Crítica literária	57	2251	3
23 (1934)	Crítica literária	57	2252	1
24 (1934)	Jornalismo	3	2263	1
24 (1934)	Jornalismo	3	2265	2
24 (1934)	Jornalismo	3	2266	1
24 (1934)	Jornalismo	3	2267	1
24 (1934)	Jornalismo	3	2269	3
24 (1934)	Jornalismo	8	2273	1
24 (1934)	Jornalismo	8	2274	1
25 (1934)	As margens da história. História dos grupos sociais subalternos	1	2281	1
25 (1934)	As margens da história. História dos grupos sociais subalternos	4	2286	1
25 (1934)	As margens da história. História dos grupos sociais subalternos	4	2287	1
26 (1934-1935)	Argumentos de cultura 2º	Título	2295	1
23 (1934)	Crítica literária	11	2206	3
23 (1934)	Crítica literária	11	2207	1
23 (1934)	Crítica literária	1	2213	1
23 (1934)	Crítica literária	1	2214	3
28 (1935)	Lorianismo	Nota 1	2321	2
28 (1935)	Lorianismo	1	2326	2
28 (1935)	Lorianismo	8	2329	1
29 (1935)	Notas para a introdução ao estudo da gramática	2	2343	1
29 (1935)	Notas para a introdução ao estudo da	2	2344	1

	gramática			
29 (1935)	Notas para a introdução ao estudo da gramática	3	2346	3
29 (1935)	Notas para a introdução ao estudo da gramática	8	2350	1

APÊNDICE K – Citações do verbete Educação (Total: 151 citações)

<i>Número do Caderno</i>	<i>Característica do Caderno</i>	<i>Parágrafo</i>	<i>Página</i>	<i>Número de citação por página</i>
1 (1929-1930)	Miscelânea	46	55	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	68	78	2
1 (1929-1930)	Miscelânea	87	88	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	92	91	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	122	113	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	123	114	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	127	115	1
2 (1929-1933)	Miscelânea I	53	210	1
2 (1929-1933)	Miscelânea I	75	236	2
3 (1930)	Miscelânea	5	292	1
3 (1930)	Miscelânea	54	335	1
3 (1930)	Miscelânea	61	340	1
3 (1930)	Miscelânea	62	341	1
3 (1930)	Miscelânea	140	398	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	8	431	2
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	30	447	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	49	484	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	50	485	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	53	494	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	53	495	2
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	55	498	2
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	55	499	5

4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	55	500	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	55	501	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	55	502	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	62	508	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	72	514	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	76,77	516	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	93	534	3
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	93	535	2
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	94	536	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	23	562	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	42	574	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	50	582	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	66	600	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	70	604	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	70	605	2
5 (1930-1932)	Miscelânea	101	630	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	123	647	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	123	652	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	24	703	2
6 (1930-1932)	Miscelânea	25	704	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	79	750	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	84	757	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	90	767	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	148	807	1

6 (1930-1932)	Miscelânea	166	819	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	168	821	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	187	832	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	1	854	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	78	911	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	89	919	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	104	930	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	Nota 1	935	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	22	954	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	46	969	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	53	973	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	58	976	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	100	999	3
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	135	1024	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	153	1033	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	157	1035	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	200	1061	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	87	1150	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	87	1151	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	108	1173	1

9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	119	1185	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	14	1250	3
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	14	1251	4
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	22	1259	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	29	1267	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	41	1311	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	1	1367	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	5	1370	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	12	1381	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	32	1447	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	66	1504	1
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1533	1
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1534	2
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1538	2
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	2	1540	1
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	2	1541	1
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	2	1542	5
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	2	1546	2

12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	3	1551	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	20	1600	3
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	40	1651	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	11	1666	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	26	1674	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	29	1683	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	29	1687	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	35	1692	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	38	1696	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	69	1730	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	80	1746	2
15 (1933)	Miscelânea	28	1784	1
15 (1933)	Miscelânea	44	1804	1
15 (1933)	Miscelânea	48	1809	1
15 (1933)	Miscelânea	49	1810	2
15 (1933)	Miscelânea	57	1819	1
15 (1933)	Miscelânea	58	1820	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	11	1867	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	11	1868	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	12	1876	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	12	1878	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	14	1883	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	21	1889	1
17 (1933-1935)	Miscelânea	18	1921	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	3	1966	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	3	1969	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	3	1972	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	27	2047	1

19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	53	2074	1
22 (1934)	Americanismo e fordismo	5	2152	1
22 (1934)	Americanismo e fordismo	10	2161	1
26 (1934-1935)	Argumentos de cultura 2º	5	2301	1
26 (1934-1935)	Argumentos de cultura 2º	8	2304	1
Apêndice	Extratos dos cadernos de tradução	Apêndice	2356	2

APÊNDICE L – Citações do verbete Escola (Total: 290 citações)

<i>Número do Caderno</i>	<i>Característica do Caderno</i>	<i>Parágrafo</i>	<i>Página</i>	<i>Número de citação por página</i>
1 (1929-1930)	Miscelânea	15	12	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	21	16	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	22	17	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	24	18	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	38	29	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	46	55	2
1 (1929-1930)	Miscelânea	63	74	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	123	114	4
1 (1929-1930)	Miscelânea	135	125	1
1 (1929-1930)	Miscelânea	153	135	1
2 (1929-1933)	Miscelânea I	52	208	3
2 (1929-1933)	Miscelânea I	81	243	1
2 (1929-1933)	Miscelânea I	121	260	1
3 (1930)	Miscelânea	47	327	1
3 (1930)	Miscelânea	83	363	3
3 (1930)	Miscelânea	87	369	1
3 (1930)	Miscelânea	87	370	2
3 (1930)	Miscelânea	102	377	1
3 (1930)	Miscelânea	135	396	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	3	424	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	49	475	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	49	476	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	49	483	7
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	49	484	1

4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	50	485	15
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	50	486	5
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	50	487	12
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	53	495	4
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	55	498	6
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	55	499	9
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	55	500	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	55	501	9
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	55	502	6
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	56	504	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	77	516	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	93	534	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	7	547	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	41	572	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	66	600	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	66	601	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	70	604	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	70	605	2
5 (1930-1932)	Miscelânea	123	650	2
5 (1930-1932)	Miscelânea	149	677	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	25	704	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	37	712	1

6 (1930-1932)	Miscelânea	64	733	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	65	734	2
6 (1930-1932)	Miscelânea	68	735	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	71	737	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	94	769	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	106	779	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	120	791	2
6 (1930-1932)	Miscelânea	133	798	2
6 (1930-1932)	Miscelânea	162	815	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	171	822	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	179	825	3
6 (1930-1932)	Miscelânea	179	826	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	184	830	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	194	836	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	30	877	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	60	900	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	84	915	2
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	84	916	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	89	919	3
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	Nota	935	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	1	936	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	62	978	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	67	980	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia –	74	984	1

	Materialismo e idealismo III			
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	78	985	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	156	1035	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	179	1049	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	212	1070	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	218	1079	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	225	1083	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	44	1124	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	71	1142	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	83	1147	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	101	1163	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	119	1183	2
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	119	1184	6
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	119	1185	3
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	Sumário	1207	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	Sumário	1208	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	2	1214	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	37	1286	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	46	1333	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	2	1368	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	12	1394	2

11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	22	1426	1
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1514	1
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1517	2
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1530	3
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1531	5
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1533	1
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1534	6
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1535	1
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1536	2
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1537	11
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1538	1
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	2	1540	5
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	2	1541	3
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	2	1542	5

12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	2	1543	9
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	2	1545	1
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	2	1546	3
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	2	1547	8
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	2	1548	4
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	2	1549	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	11	1570	2
14 (1932-1935)	Miscelânea	41	1698	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	41	1699	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	56	1714	1
15 (1933)	Miscelânea	58	1822	1
15 (1933)	Miscelânea	62	1826	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	9	1856	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	11	1868	4
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	12	1876	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	21	1891	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	22	1894	2
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	29	1902	1
17 (1933-1935)	Miscelânea	18	1922	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	3	1965	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	27	2047	3
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	53	2075	1

20 (1934-1935)	Ação Católica – Católicos integrais, jesuítas, modernistas	1	2084	1
22 (1934)	Americanismo e fordismo	6	2156	2
23 (1934)	Crítica literária	Nota	2198	1
23 (1934)	Crítica literária	9	2199	1
24 (1934)	Jornalismo	9	2274	1
24 (1934)	Jornalismo	9	2275	1
27 (1935)	Observações sobre folclore	1	2314	1
28 (1935)	Lorianismo	1	2322	1
28 (1935)	Lorianismo	11	2331	1
29 (1935)	Notas para a introdução ao estudo da gramática	3	2345	1
29 (1935)	Notas para a introdução ao estudo da gramática	6	2349	1

APÊNDICE M – Citações dos verbetes “Escola Única” e “Escola Unitária”

(Total: 38 citações)

Escola Única (Total: 10 citações)

<i>Número do Caderno</i>	<i>Característica do Caderno</i>	<i>Parágrafo</i>	<i>Página</i>	<i>Número de citação por página</i>
1 (1929-1930)	Miscelânea	123	114	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	45	472	2
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	49	483	2
5 (1930-1932)	Miscelânea	41	573	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	Nota 1	935	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	188	1055	1
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1531	2

Escola Unitária (Total: 28 citações)

<i>Número do Caderno</i>	<i>Característica do Caderno</i>	<i>Parágrafo</i>	<i>Página</i>	<i>Número de citação por página</i>
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	50	485	6
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	50	486	2
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	50	487	4
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	119	1183	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história	62	1489	2

	da cultura			
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1534	4
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1535	2
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1536	3
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1537	1
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1538	2
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1539	1

APÊNDICE N – Citações do verbete Instrução (Total: 54 citações)

<i>Número do Caderno</i>	<i>Característica do Caderno</i>	<i>Parágrafo</i>	<i>Página</i>	<i>Número de citação por página</i>
1 (1929-1930)	Miscelânea	44	42	1
2 (1929-1933)	Miscelânea I	21	176	1
2 (1929-1933)	Miscelânea I	76	241	1
3 (1930)	Miscelânea	9	295	1
3 (1930)	Miscelânea	54	335	2
3 (1930)	Miscelânea	107	380	1
3 (1930)	Miscelânea	134	395	2
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	49	475	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	55	499	4
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	55	502	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	86	529	1
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	93	534	2
5 (1930-1932)	Miscelânea	70	604	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	70	605	4
6 (1930-1932)	Miscelânea	42	718	1
6 (1930-1932)	Miscelânea	171	822	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	1	853	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	89	919	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	153	1033	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	87	1151	1

9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	119	1184	1
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	119	1185	1
10 (1932-1935)	A Filosofia de Benedetto Croce	14	1251	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	1	1367	1
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1514	1
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	1	1535	1
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	2	1541	3
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	2	1542	3
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	2	1548	1
13 (1932-1933)	Notas sobre a política de Maquiavel	37	1643	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	44	1701	1
14 (1932-1935)	Miscelânea	56	1715	1
15 (1933)	Miscelânea	75	1834	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	12	1875	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	21	1891	1
17 (1933-1935)	Miscelânea	35	1938	2
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	24	2012	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	46	2067	1
19 (1934-1935)	Ressurgimento italiano	48	2068	1
Apêndice	Extratos dos cadernos de tradução	Nota17	2362	1

APÊNDICE O – Citações do verbete Pedagogia (Total: 25 citações)

<i>Número do Caderno</i>	<i>Característica do Caderno</i>	<i>Parágrafo</i>	<i>Página</i>	<i>Número de citação por página</i>
1 (1929-1930)	Miscelânea	123	114	3
4 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de filosofia - Materialismo e idealismo I; O Canto décimo do Inferno	55	502	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	55	590	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	70	605	1
5 (1930-1932)	Miscelânea	149	677	1
7 (1930-1931)	Miscelânea; Notas de Filosofia - Materialismo e idealismo II	89	919	1
8 (1930-1932)	Miscelânea; Notas de Filosofia – Materialismo e idealismo III	200	1061	5
9 (1929-1932)	Miscelâneas; Notas sobre o Ressurgimento Italiano	135	1197	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	1	1366	4
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	1	1367	1
11 (1932)	Introdução ao estudo da filosofia e da história da cultura	1	1368	1
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	2	1541	2
12 (1932)	Notas esparsas em torno de um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália	2	1548	1
16 (1932-1934)	Argumentos de cultura 1º	2	1891	1
21 (1934)	Problemas da cultura nacional italiana. 1º Literatura popular	3	2112	1