UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado em Educação

Dissertação

O PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA NO PENSAMENTO DE ANTONIO GRAMSCI: POLÍTICA, CULTURA E TRABALHO

Evandro Santos Duarte

Pelotas, 2018

EVANDRO SANTOS DUARTE

O PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA NO PENSAMENTO DE ANTONIO GRAMSCI: POLÍTICA, CULTURA E TRABALHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Drª. Neiva Afonso Oliveira

Pelotas, 2018

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

D812p Duarte, Evandro Santos

O processo de formação humana no pensamento de Antonio Gramsci : política, cultura e trabalho / Evandro Santos Duarte ; Neiva Afonso Oliveira, orientadora. — Pelotas, 2018.

120 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

1. Antonio Gramsci. 2. Formação humana. 3. Cultura.
4. Trabalho. 5. Liberdade. I. Oliveira, Neiva Afonso, orient. II. Título.

Elaborada por Kênia Moreira Bernini CRB: 10/920

EVANDRO SANTOS DUARTE

O processo de formação humana no pensamento de Antonio Gramsci:
política, cultura e trabalho

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: Pelotas, 28 de setembro de 2018

Banca Examinadora:

_____

Prof. Dra. Neiva Afonso Oliveira – PPGE/FaE/UFPel (orientadora)
Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

_____

Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira – PPGE/FaE/UFPel
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

_____

Prof. Dr. Elomar Tambara – PPGE/FaE/UFPel
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

_____

Prof. Dr. Luis Fernando Minasi – PPGE/FURG
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Para Aline,

Pelo seu companheirismo incondicional,

E o amor a mim dedicado, mesmo quando eu não era merecedor.

A prof. Neiva,

Pela contribuição durante todo o caminho,

E pela confiança depositada num desconhecido

Aos trabalhadores e trabalhadoras,

Que com o suor de seu trabalho possibilitaram esse estudo.

Agradecimentos

Quando Gramsci fala do peso da indiferença na história, nada mais significa do que a forma de mostrar como muitos de nós contribuímos para a opressão que a grande maioria passa. Qualquer estudo sobre o autor italiano deveria ir ao caminho de quebrar essa lógica, a lógica da opressão e da indiferença, porém nem sempre isso é possível.

De certa forma, me vejo como um intelectual orgânico da classe trabalhadora, muito embora, por várias vezes tenho sofrido do mal da indiferença e tenho sido um peso morto na história, nem sempre conseguimos dar conta da contribuição que poderíamos trazer para a realidade.

Ao agradecermos, corremos o risco de esquecermo-nos de alguém, por isso, aproveito esse espaço para falar daquelas pessoas que mais estiveram no meio do processo de formação que vivo diariamente. Além disso, agradeço aqueles que de alguma forma contribuem para que eu não seja um indiferente frente a toda a realidade opressora que temos.

Dentre todas as pessoas que contribuíram para o meu processo de formação, cito algumas, desculpando-se daquelas que venha a me esquecer.

Aline. Sua força sempre me manteve nos momentos mais difíceis, que sabe, nem sempre foram poucos. Uma das pessoas que mais contribuiu com meu processo formativo, que diariamente me ensina algo, que todos os dias tem me feito mais humano. Que tem me feito uma pessoa melhor, por isso, tem meu carinho, admiração e amor. Obrigado, por entender nos momentos que tive que te deixar de lado para construir esse estudo. Agradeço a toda a sua família por ter sempre me apoiado.

Ao meu pai, a minha mãe e aos meus irmãos. Obrigado, mesmo pelas dificuldades e pelas dúvidas terem sempre me apoiado e acreditado no meu potencial.

Prof. Neiva. Lembro-me da banca de seleção, que a prof. estava ao meu lado, lembro do primeiro encontro de orientação, de todo o processo de construção do trabalho, de todas as suas correções e de todas as suas orientações. Não consigo

encontrar uma forma de expressar a gratidão por ter confiado naquilo que eu poderia fazer e em todos os momentos que me incentivou. Obrigado. Sempre serei grata à senhora. Admiro sua coerência e seu conhecimento.

FEPráxis. A todos os membros do grupo pela receptividade, pelas contribuições durante o processo de construção do trabalho. Dirlei. Ana. Kátia. Jordana. Adriane. Mara. A todos (as) que tem contribuído com as discussões que tenho buscado realizar.

Prof. Avelino. Pelo seminário sobre Marx proporcionado durante meu trajeto de formação, e principalmente pela discussão e pelas suas ponderações a meu projeto, e a esse texto final. Sempre crítico e organizado, obrigado por ter me ensinado um pouco de Marx, e por vir colocando-se contra a algumas interpretações que tenho feito sobre Gramsci.

Prof. Elomar. Agradeço por durante o processo de apresentação de defesa do projeto apresentar críticas e questionamentos em relação as minhas afirmações, pelas contribuições realizadas durante a banca de qualificação.

Prof. Minasi. Agradeço por gentilmente ter aceitado nosso convite de participar das bancas, e por te me dado a oportunidade de pensar questões que foram percebidas somente depois de seu parecer.

Aos amigos, Cassol, Zuchi e Vanderlei. Pelas discussões que geraram o anteprojeto inicial, pelo incentivo inequívoco durante todo o processo de formação que tenho vivido, e por terem acreditado em minhas capacidades durante o período que nos conhecemos. Obrigado.

Ao PPGE e a UFPEL. Que mesmo com todas as dificuldades enfrentadas tem levado uma formação de qualidade a todos aqueles que têm a oportunidade de ocupar esses espaços, e espero que cada vez mais os espaços da educação pública sejam de todos.

Ao IFMT. Que tem contribuído, sendo minha nova casa, meu *locus* pela luta de uma educação pública de qualidade e que seja acessível a todos, independente do local que venham e das condições materiais que tenham.

A todos aqueles que não mencionei, mas que devo muito do que sou hoje. Obrigado.

Resumo

DUARTE, Evandro Santos. **O processo de formação humana no pensamento de Antonio Gramsci:** política, cultura e trabalho. 2018. 120f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

O estudo realizado nesse texto visa a discutir a problemática da formação humana, tendo como fundamento teórico o pensamento do autor italiano Antonio Gramsci. Partindo de três eixos do pensamento do autor, que são a práxis política, a formação cultural e a formação pelo trabalho – busca-se identificar estratégias para a construção do processo formativo que possibilite a emancipação dos sujeitos. Em seu primeiro capítulo, discute-se a questão do método de análise e interpretação dos escritos, como forma de entendimento das ideias defendidas pelo autor italiano. No segundo capítulo, trata-se, de forma breve, a questão de Gramsci na Educação do Brasil. Na continuidade do terceiro capítulo, faz-se uma análise sobre os Escritos Políticos na intencionalidade de definir o que o autor pensa em relação ao processo de formação humana. No último capítulo, trabalha-se partindo do *Caderno* 12 de Gramsci, buscando o entendimento e o papel dos intelectuais no processo revolucionário, ou como os mesmos trabalham para a manutenção do sistema, discutindo também a questão do princípio educativo e como esse pode ser entendido como uma expressão do momento histórico vivido pelo autor italiano, para, ao final do capítulo abordarmos a questão da Escola Unitária, que, para Gramsci, seria a expressão do processo de formação geral dos sujeitos revolucionários. Entendendo que o processo de formação pensado por Gramsci tem em seu fim último a liberdade.

Palavras-chave: Antonio Gramsci; Formação humana; Cultura; Trabalho; Liberdade.

Abstract

DUARTE, Evandro Santos. **The process of human formation in Antonio Gramsci's thought:** politics, culture and work. 2018. 120f. Dissertation (Master degree) - Graduate Program in Education - Faculty of Education - Federal University of Pelotas, Pelotas.

The study carried out in this text aims to discuss the problem of human formation, based on the theoretical thinking of the Italian author Antonio Gramsci. Starting from three axes of the author's thought, which are political praxis, cultural formation and training through work - we seek to identify strategies for the construction of the formative process that makes possible the emancipation of the subjects. In its first chapter, the question of the method of analysis and interpretation of writings is discussed, as a way of understanding the ideas defended by the Italian author. In the second chapter, the issue of Gramsci in Education in Brazil is briefly discussed. In the continuity of the third chapter, an analysis is made of the Political Writings in the intentionality of defining what the author thinks in relation to the process of human formation. In the last chapter, one works from Gramsci's Notebook 12, seeking understanding and the role of intellectuals in the revolutionary process, or how they work for the maintenance of the system, also discussing the question of the educational principle and how it can be understood as an expression of the historical moment lived by the Italian author, so that, at the end of the chapter, we address the question of the Unitarian School, which for Gramsci would be the expression of the general formation process of the revolutionary subjects. Understanding that the process of formation thought by Gramsci has in its last aim the freedom.

Keywords: Antonio Gramsci; Human formation; Culture; Job; Freedom.

Sumário

Primeiros caminhos: Do senso comum à experiência filosófica.....11
Construindo os caminhos 15
1 O CAMINHO DA ANÁLISE DOS TEXTOS: BUSCANDO MEIOS PARA A LEITURA DOS TEXTOS GRAMSCIANOS.....17
1.2 A busca pelo caminho da definição da análise dos textos 18
2 GRAMSCI E A EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO HUMANA EMANCIPATÓRIA 28
2.1 Gramsci e a educação no Brasil: o pensador historicista ou o filósofo dos imperativos categóricos? 28
2.2 Pensar a educação a partir da obra de Gramsci: a práxis política como fim da formação.....36
3 A FORMAÇÃO HUMANA NOS *ESCRITOS POLÍTICOS* (1910-1926): LIMITES E POSSIBILIDADES 43
3.1 Entre a luta e a formação: a práxis política como a mediadora da formação cultural 45
3.1.1 A cultura enquanto bem universal: a luta cultural como fundamento do processo de formação 47
3.1.2 As associações de cultura no processo de formação humana 55
3.1.3 Os conselhos de fábrica, os sindicatos e o Partido: a necessidade da formação enquanto luta política 58
3.1.4 Gramsci e a questão escolar nos Escritos Políticos.....66
3.2 O papel do materialismo histórico e da práxis política no processo de formação humana 70
3.3 Da indiferença a liberdade: o processo formativo e a luta pela emancipação 78
4 A FORMAÇÃO HUMANA NOS ESCRITOS CARCERÁRIOS: GRAMSCI E O *CADERNO* 12 85
4.1 O *Caderno* 12: O papel dos intelectuais na formação da ideologia dominante 88

4.1.1 A questão da cultura no processo de formação dos quadros intelectuais 88
4.2 Os intelectuais, a escola e a formação: a organização da cultura na formação humana 91
4.3 A questão do princípio educativo e a Escola Unitária: a relação entre trabalho produtivo e cultura.....98
4.3.1 A Escola Unitária no processo de formação humana.....98
4.3.2 O princípio educativo na Escola Unitária e o processo de formação humana.....103
Caminhos finais e novos caminhos 112
REFERÊNCIAS.....115
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR.....119

Primeiros caminhos: Do senso comum à experiência filosófica

Antonio Gramsci, durante seu trajeto de luta pela transformação social radical, sempre colocou-se ao lado dos trabalhadores, entendia-os como a classe revolucionária, como formadores de uma nova organização social, em que o livre pensamento e a livre criação fossem os organizadores de toda a vida, com o fim de que todos pudessem ter as condições materiais de existência, sem que as condições materiais fossem o limitador para poderem ser, nas palavras do próprio autor sardo "o que quisessem ser". Nem a escola, tampouco, as fábricas ou qualquer outro organismo social determinasse *a priori* o que eles deveriam vir a ser.

De certa forma, quando estudamos, pesquisamos ou buscamos entender o pensamento de autores, colocamo-nos a olhar a realidade pelos seus óculos. Nem sempre isso é possível, visto que, em sua grande maioria, tinham uma percepção muito aguçada frente à realidade, ao mesmo tempo em que nem sempre conseguimos entender a própria realidade que o autor viveu. Tentar dar conta de toda a complexa realidade gramsciana mostra-se um trabalho árduo e inacabado. Por mais conhecedores que possamos ser de Gramsci ou de qualquer outro autor, não podemos pensar ser possíveis compreendê-lo por completo.

Ao fazermos a leitura dos escritos gramscianos e conhecendo-lhe sua história, percebemos um autor que sempre tentou dar conta da realidade que vivenciou, o qual desde a sua juventude esteve ao lado dos trabalhadores e daqueles que mais precisavam, pois enxergava-se neles, porque também passava pelas necessidades materiais que toda a classe proletária vivencia diariamente. Muito provável que, pelos mesmos motivos, vemos em Gramsci um autor inacabado, primeiro por não ter tido tempo de terminar sua obra, segundo porque ele ainda tem muito a nos ensinar.

A educação era uma das grandes preocupações do autor italiano, o tema aparece em grande parte dos seus escritos. Escritos nos quais Gramsci busca desvelar como ocorre o processo de formação da classe dirigente e da classe subalterna, apontando alternativas de como a formação daria conta de superar as contradições da realidade que vivenciamos diariamente. Mesmo não tendo sido um

teórico da educação, Gramsci foi e ainda é muito estudado nesse campo de conhecimento.

Tema esse que tem sido tarefa efetuada por pesquisadores de modo sistemático, até mesmo por aqueles não ligados diretamente a instituições de ensino e formação. Nosso caminho tem ido na mesma direção, inicialmente pensando o Ensino de Filosofia e direcionando-se, posteriormente, ao Ensino Superior. Embora todas as investigações tenham sido importantes, elas não satisfizeram nossas inquietações quanto aos processos formativos, tampouco mostraram-nos possibilidades teóricas e práticas de criar as condições históricas à emancipação dos sujeitos. No mesmo caminho, a atuação como professor tem nos inserido na difícil situação de pensar "estratégias" formativas que "rompam" com a formação escolar que cada vez torna-se mais técnica. Enquanto professor de Filosofia, as últimas medidas implantadas pelo Governo Federal tem nos colocado na difícil situação de vermos a disciplina de Filosofia não mais obrigatória no currículo do Ensino Médio[1].

A reestruturação curricular do Ensino Médio efetuada no Estado do Rio Grande do Sul, no período de 2011-2014, já apresentava um viés de reforma na tentativa de maquiar dados e apresentar a redenção do ensino por meio de reforma curricular. O denominado "Ensino Médio Politécnico" trouxe muitas polêmicas, contradições, incoerências teóricas e práticas, mas também possibilidades de pensarmos os fundamentos da educação, pois foi essa a primeira questão que nos surgiu ao conhecer a reestruturação, já que não foi proposta qualquer discussão teórica mais densa. A experiência da prática como professor inserido nessa proposta nos permitiu vermos essa lacuna, buscando leituras para responder as inquietações subjetivas que tínhamos.

Estávamos no senso comum e não nos era dado nenhum respaldo teórico que desvelasse o que precisávamos entender. Sentimo-nos incomodados pela pouca reflexão teórica sobre a proposta, tendência que acaba por esvaziar e tornar as práticas superficiais. A proposta – que dizia ser progressista, que fundamentava o ensino politécnico em autores como Karl Marx (1818-1883) e nos marxistas – quase nunca buscava nas fontes teóricas respostas e proposições para as práticas. Utilizavam autores estranhos à base teórica na qual a proposta fundamentava-se, e

[1] Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que regulamenta a "reforma" do Ensino Médio.

em muitos casos fazendo uma miscelânea de autores e correntes teóricas. De um modo geral, a proposta foi mais no caminho neoliberal do que para um caminho progressista. Isso não significa que ela tenha respondido apenas às demandas do capitalismo. Ela também criou proposições e alternativas para pensarmos o problema da formação. Claro que foi pouco perto das possíveis distorções que trouxe, e, certamente, tão logo não ouviremos falar em “politécnico”, tamanha a aversão que se criou pela terminologia, a qual nem mesmo era fiel ao conceito.

No período de sua implantação, muito pouco falou-se de Marx, como já mencionado acima. Antonio Gramsci (1891-1937), ao contrário, foi utilizado em alguns casos, até de forma estranha ao seu pensamento, mas muito pouco foi-se realmente às fontes, a fim de justificar a proposta partindo dele. Podemos dizer, sem temor, que a grande maioria dos professores desconhece um conceito que seja gramsciano e muito menos seu “projeto formativo”. Tampouco imaginam que ele foi um teórico do marxismo que lutou enquanto teve forças para criar as condições históricas para a “sociedade regulada”. Tínhamos também uma visão sincrética das ideias de Gramsci, muito mais voltada para a sua Filosofia Política, do que propriamente para o campo da sua pedagogia. Com a implantação da proposta, começamos a ouvir que Gramsci defendia o trabalho enquanto princípio educativo, que ele defendia a emancipação, mas, como já mencionado acima, muito pouco fundamentou-se partindo dos textos gramscianos.

Com essas inquietações, propusemo-nos a elaborar o anteprojeto de pesquisa de Mestrado em Educação e a submetê-lo à seleção. Tendo como preocupação central a fundamentação teórica, elaboramos um projeto voltado a estudar Marx e Gramsci. Tendo, no projeto, como conceitos centrais a “formação omnilateral” e a “escola unitária”, buscamos articular o pensamento dos dois autores. Hoje, temos mais clareza conceitual para entendermos as dificuldades dessa articulação, visto que Gramsci não teve acesso a muitos textos de Marx. Além disso, para tal empreitada, pensamos ser necessário um tempo maior para desenvolvermos a pesquisa sem que haja uma desvalorização dos conceitos, embora pensemos ser possível articular as duas propostas.

A aceitação da proposta trouxe a possibilidade de desenvolver a inquietação inicial que *grosso modo* poderíamos dizer que é: qual é o projeto formativo progressista que temos para ser o projeto da classe subalterna? Entre idas e vindas, foi proposto no Seminário de Dissertação e Tese que pesquisássemos, nos escritos

de Gramsci, a formação. Já na Prática de Pesquisa, foi nos fornecido aquilo que consideramos o “grande achado”: pensar a formação humana no pensamento de Gramsci. Consideramos o “grande achado” porque pensamos que tal formulação responde à nossa inquietação inicial – o projeto formativo progressista. Isso não quer dizer que supervalorizamos nosso estudo, sequer que vamos pensar ser este o “grande” projeto formativo. Avaliamos que Gramsci tem muito a contribuir com essa problemática e julgamos que responde de maneira direta ao problema da formação da classe subalterna.

Não significa que buscávamos entender o Ensino Médio, ou mesmo o Ensino Médio Politécnico, e sim que tínhamos encontrado um problema teórico na questão da prática. A práxis mostrava-se necessária, ou seja, o movimento de encontrar na prática um problema teórico apresentou-se, assim, das dificuldades de responder às demandas imediatas. Percebíamos que somente um estudo teórico daria conta de pensarmos formas de modificar a realidade. Nosso objetivo e objeto sempre foram teóricos, qual seja, de entender o fundamento do processo de formação, processo esse que tem um caráter de classe, pois – como Gramsci afirma – há uma formação dual, em que a burguesia cuida para qualificação e formação de homens e não máquinas, enquanto que para o proletariado é ofertada uma formação mecânica, a fim de terem braços fortes e certeiros à disposição da classe dominante.

Precisávamos sair do senso comum, como Gramsci entendia, partindo para uma consciência filosófica. Sair dos achismos e do conhecimento folclórico, partindo para uma organização mais sistemática da questão, questão essa que é a identificação dos conceitos presentes nos escritos de Antonio Gramsci, que são significativos para a construção do processo de formação humana que tenha no seu horizonte a emancipação dos sujeitos. Analisando sua concepção pedagógica e, partindo dela, investigar como o processo formativo pode contribuir para a emancipação. Tendo como orientação para a pesquisa os *Escritos Políticos* e os *Cadernos do Cárcere* que foram muito importantes no decorrer de sua produção teórica.

Sair do senso comum quase nunca é uma tarefa fácil, pois exige certo esforço intelectual para afastar-se o suficiente da realidade para entendê-la como um todo complexo e contraditório, como o próprio marxista italiano entendia. Não era um movimento natural, mas ele deveria ser feito por meio de estímulos e com a contribuição dos mais preparados. Não acreditamos que temos dado conta de toda a

realidade, justamente pela sua complexidade, mas dentro das nossas limitações temporais, teóricas e de análise, buscamos responder a questão citada acima numa tentativa de esclarecer e apontar possibilidade, partindo de Gramsci.

Construindo os caminhos

Tendo todos esses elementos no horizonte, pensamos o nosso texto articulando de maneira a propor formas de alcançar a finalidade última: pensar a formação humana a partir de Gramsci. Assim, organizamos o texto partindo dos escritos políticos de Gramsci, aqueles escritos que foram produzidos durante sua vida política antes do cárcere. Na sequência fazemos uma análise do *Caderno* 12, produzido já no cárcere, onde Gramsci apresenta a concepção de Escola Unitária, a qual pensamos ser uma das grandes contribuições do autor italiano para o campo pedagógico.

Os *Cadernos* gramscianos tem sido a base teórica para as discussões sobre o pensamento do autor italiano, dentre os *Cadernos*, o *Caderno* 12 foi muito utilizado nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, por isso nosso primeiro capítulo busca justamente explicitar de forma sucinta os debates que os textos gramscianos têm gerado no campo da Educação. Optamos por fazer essa discussão tendo a clareza que não é ela nosso ponto central, contudo entendemos que sem esse debate preliminar estabelecer-se-ia um vazio de compressão, já que a leitura que fazemos de Gramsci na contemporaneidade traz muito dos elementos presentes na forma como o autor italiano foi conhecido no campo educacional no Brasil.

Todavia, antes de fazermos essa discussão, vamos fazer uma breve sistematização sobre a questão do método, trabalhando a questão da análise e interpretação de textos, buscando delinear o caminho que tentaremos seguir na leitura dos textos gramscianos.

Assim, a dissertação será organizada da seguinte forma: a questão do método numa perspectiva de análise da teoria gramsciana, tendo no horizonte a realidade concreta. As difusões e discussões que os textos de Gramsci têm gerado no campo pedagógico e, especificamente, na educação brasileira, sendo esse o primeiro capítulo. Posteriormente, a análise, no segundo e terceiro capítulos dos

escritos e notas do autor sardo, tendo como fio condutor a práxis política, a cultura e o trabalho.

Nossa análise será fundamentada da forma mais direta possível nos escritos de Gramsci. Vamos recorrer a comentadores, mas tal recurso será reduzido ao máximo, visto que buscamos uma análise mais subjetiva e de autoria. Isso não quer dizer que pretendemos ignorar ou menosprezar as análises conhecidas, mas buscamos a nossa própria análise. Como o próprio Gramsci escreve no *Caderno* 12, o mais importante na escola é fazer com que o aluno descubra a verdade por si próprio, mesmo que seja uma verdade já conhecida.

1 O CAMINHO DA ANÁLISE DOS TEXTOS: BUSCANDO MEIOS PARA A LEITURA DOS TEXTOS GRAMSCIANOS

O trabalho investigativo traz à luz fatos, dados, relações, elementos que não percebemos no cotidiano. Isso só é possível quando temos entendimento do caminho que precisamos seguir, mas, principalmente, quando sabemos como percorrer este caminho. Os elementos que compõem essa análise, no caso da pesquisa científica, são primordiais para chegarmos ao fim que buscamos. Além de técnicas e procedimentos, carecemos de um método, a ferramenta com a qual analisamos a realidade, os óculos que usamos para percebê-la. Concordamos com Ghedin (2004) em relação a que "o método não é uma explicação exterior, o método não é simplesmente um instrumento, não é apenas procedimento de tipo técnico. Não é apenas um caminho mecânico que permitiria ser trilhado através do uso de algumas regras" (GHEDIN, 2004, p. 13).

Para Aristóteles, o método só pode ser definido a partir da determinação do objeto a ser investigado. A definição dos "óculos" antes da delimitação mais precisa do objeto pode ser perigosa, levando as análises realizadas a uma abstração vazia. Para Hegel, todo método é ligado ao próprio objeto, sendo que o objeto traz em si o caminho que deve ser percorrido. Gadamer questiona se o método que se afasta do campo investigado não leva a uma compreensão equivocada do campo de estudo (GADAMER, 2003).

Na área das ciências sociais e humanas, predominam o estudo, a pesquisa e a construção de saberes a partir dos textos[2]. Remetendo-nos aos textos, é deles que tiramos a base teórica para o estudo, até quando da pesquisa de campo. Sem o conhecimento do que se tem escrito sobre o assunto, não conseguimos construir a base para a pesquisa.

[2] Cabe conceituarmos que vamos defender os conceitos "textos" e "escritos" da seguinte forma: o "texto" e o "escrito" não são somente aquilo que lemos em materiais impressos, mas também aquilo que percebemos nos discursos, nas falas, na propaganda, nas imagens que percebemos na contemporaneidade. Aquilo que a classe dominante utiliza para a construção da sua hegemonia, entretanto, também têm valor ideológico – os incluímos na compreensão do que vamos defender com os conceitos "texto" e "escritos" – aqueles elementos utilizados pela classe subalterna para construir outra hegemonia.

No caso do campo pedagógico, não acreditamos ser possível aplicar exclusivamente o método indutivo, de viés humiano, já que ele não possibilita que conheçamos o mundo social e histórico, por não estar coerente com a realidade dos mesmos. Embora em casos específicos possamos encontrar certas regularidades, não parece que, a partir dessas regularidades, possamos construir determinados conhecimentos relacionados às ciências sociais e humanas. No caso do campo teórico-bibliográfico, não se mostra coerente aplicar os métodos ligados às ciências naturais.

Pensamos que um método que consiga fazer a melhor análise dos textos pode contribuir para a construção da nossa caminhada, já que ele possibilita compreender a realidade, como por exemplo, entender os escritos do nosso autor. Compreender os escritos não é apenas comprovar possíveis antecipações, mas, ao verificá-las, questioná-las enquanto possibilidades que podem mostrar-se como incoerentes, por isso é importante "[...] alicerçar a compreensão sobre o próprio objeto a interpretar" (GHEDIN, 2004, p. 06).

1.2 A busca pelo caminho da definição da análise dos textos

Gadamer (2003) nos fala que uma obra artística – como um quadro de arte – necessita ser analisada e interpretada, e esse processo é diferente daquele realizado em um texto impresso, pois o texto impresso é composto por signos diferentes dos que encontramos numa obra de arte. Isso acontece porque cada objeto tem particularidades que são suas, mas o sujeito que conhece também coloca na compreensão conhecimentos que lhe são próprios, que podem ser estranhos aos objetos. Todos podem dar uma análise e interpretação específica aos textos, pois somos construídos por impressões diferentes no decorrer de nossa formação.

> [...] Certamente, a compreensão "apropriada" de um texto introduz nas *geisteswissenschaften* algo da posição do intérprete no tempo, lugar e visão do mundo mas, em contraposição à interpretação artística, a compreensão do texto, enquanto mediatizada linguisticamente em sua interpretação, não é independente do original como uma criação autônoma (GADAMER, 2003, p. 11).

Mesmo que haja elementos subjetivos na análise e na interpretação, **elas não são uma criação autônoma**. São devedoras do texto que busca compreender, porque ela não busca qualquer análise e interpretação, mas sim **a correta análise e interpretação do texto estudado**. A leitura de um texto exige elementos próprios, mas não se coloca como uma atualização independente do pensamento. Ela está sempre subordinada ao texto e a seu devir no processo de reconstrução da leitura. Contudo, não há objetividade absoluta no ato de analisar o texto, já que todo intérprete propõe a sua interpretação ao texto. Não que seja algo arbitrário, mas pode gerar certas imprecisões a compreensão do texto, inserindo nele algo que lhe é estranho (GADAMER, 2003).

Buscamos interpretar algo quando entendemos que o significado não está totalmente claro, ou quando se requer uma análise mais profunda do que realmente está escrito. Tanto a análise quanto interpretação são realizadas quando questionamos os significados postos pelo texto, e, principalmente quando não concordamos com a compreensão que nos é passada. Dessa forma, torna-se necessária a reflexão das categorias que compõem o texto, para que elas apareçam da forma mais compreensível, levando-nos a buscar saber qual o real significado delas.

Queremos dizer que o processo de leitura dos textos não acontece sem mediação, por isso a necessidade de um método para dar conta dessa questão, olhando para além do sentido imediato e descobrindo o verdadeiro significado que está escondido. Segundo Nietzsche, todos os enunciados provenientes da razão são possíveis de analisar e interpretar e, muitas vezes, seu sentido verdadeiro ou real chega mascarado ou deformado pelas ideologias (GADAMER, 2003).

Também não podemos querer encontrar, na obra, o que o autor quis dizer, mas o que ele de fato disse. A obra não é estruturada internamente por elementos ocultos a serem decifrados (exceto quando fatores externos a tornam oculta), mas por uma escrita que traz, por si mesmo, o significado que ela quer passar. Por isso, a análise recai sobre a real intenção que o autor teve em escrever aquele texto.

> [...] Na obra, não encontramos o que o autor quis dizer, mas sim, o que ele de fato disse ao escrever a obra. Ali está não exatamente o que ele pensou, mas sim o que escreveu, ainda que, evidentemente, o próprio autor tenha pensado o que escreveu (AMARAL FILHO, 2009, p. 49).

Não está exposto o que ele pensou, mas o que ele escreveu. É claro que isso não quer dizer que ele pensava de outra forma, entretanto, não significa também que o autor pensava apenas aquilo que está posto no escrito. As palavras postas devem guiar para a correta compreensão do que estava escrito. Precisamos compreender o texto partindo do que lhe é próprio, e isso significa que o autor organizou o texto de uma forma específica, que ultrapassa a simples organização gramatical ou semântica. O que nos pede interpretação é a obra do autor.

Analisar a obra do autor não significa que lhe dou aprovação, apenas tomo conhecimento do dizer dele, mas não a tomo como minha opinião num primeiro momento. No entanto, quando tomo conhecimento do “dizer do outro”, sinto-me convidado a tomar uma posição (GADAMER, 2003). Isso não quer dizer que, quando lemos o texto, devemos esquecer nossos posicionamentos, ou puramente evitarmos formar qualquer ideia antecipada sobre o conteúdo do escrito. Entretanto, o processo de compreensão tem como um dos seus fundamentos a dúvida. Colocamos dúvida sobre o que o texto diz questionando a validade ou não do que está escrito.

Na verdade, isso acontece porque o dizer do outro tem vários sentidos, quase que sentidos indeterminados. Quando percebemos os variados sentidos que o texto pode ter, discriminamos os diferentes sentidos possíveis, aceitamos aqueles que consideramos possíveis e criticamos aquilo que nos parece estranho (GADAMER, 2003).

O texto tem sempre algo a nos informar, por isso buscamos compreendê-lo. Temos que ser receptivos àquilo que o texto tem a nos informar. Isso pressupõe identificar opiniões e preconceitos, com a finalidade de retirar desses a limitação que eles podem impor ao nosso conhecimento. Quando “libertamos” nossas concepções desses preconceitos, damos ao texto a possibilidade de aparecer e de manifestar verdades que talvez não percebêssemos, posteriormente, contrastamos com os nossos preconceitos estabelecidos pela experiência que tínhamos anteriormente (GADAMER, 2003).

A compreensão começa quando nos damos conta de que algo nos “incomoda”, que há algo a ser questionando, que o texto interpretado traz algo que nos faz pensar “sobre”. Esse incomodar nada mais é do que nossos preconceitos, os elementos que determinam nosso ser, mas são uma *pseudo* compreensão da realidade, ou até mesmo uma *pseudo* compreensão de nós mesmos. Por entre

parênteses nosso juízos e nossos preconceitos exige uma reflexão radical sobre a própria ideia que temos de interrogação, questionamento. Para que o preconceito ganhe um novo sentido, precisamos explorá-lo ao máximo:

> [...] Se é difícil substituir uma convicção, denunciá-la como preconceito, é porque precisamente aquela que reivindica o seu lugar não pode apresentar as suas credenciais enquanto a convicção atacada não for desmascarada e denunciada como preconceito (GADAMER, 2003, p. 69).

No campo específico da pesquisa, os preconceitos[3] não reconhecidos como tal geram incompreensões teóricas que prejudicam a correta análise dos textos. O caminho para a desmascaramento dos preconceitos é a interrogação, o ato de questionar nossos próprios paradigmas em contanto com o texto do outro, o reconhecimento de que a verdade pode também ser ouvida na voz do outro, e não apenas nas minhas opiniões.

A análise correta dos textos em relação ao objeto começa ao retirarmos a distância temporal e a idealização do objeto. Passamos a reconhecer no "objeto histórico" o outro, que coloca-se ao lado das convicções e opiniões que são "minhas". Desse modo, começa o processo de reconhecimento dos meus preconceitos e das visões do outro. Por isso, podemos dizer que compreender é mediar o presente que percebemos nas nossas opiniões e o passado, que desenvolve-se nas opiniões dos outros. Desenvolvemos em nós uma série de reflexões sobre as coisas colocadas pelos outros. Do mesmo modo, refletimos sobre o passado com o olhar do presente.

O interpretar e o analisar podem possuir mais que um sentido, possibilitando uma visão que advém das "coisas". Identificando o sentido correto, partimos para sua interpretação na direção da compreensão e da explicação desses fatos, deixando de lado os preconceitos que anteriormente nos norteavam. Concebidos como processos distintos, a compreensão e explicação complementam-se. Assim,

> [...] Compreender significa explicar o sentido das significações atribuídas à realidade das coisas e do mundo. Seja qual for o método ou a maneira utilizada, é próprio do ser humano significar e, através da interpretação, compreender toda a complexa realidade que nos envolve. Para compreender o sentido de nossos atos é preciso passar pela explicação. A

[3] O que percebemos na realidade social é justamente o fortalecimento dos preconceitos. Eles têm sido mantidos e reorganizados, às vezes com uma nova roupagem, com a intencionalidade de manutenção do paradigma excludente da classe dominante. Assim, os preconceitos não têm sido denunciados, nem desmascarados, mas fortificados.

> compreensão é resultado, inacabado, de um processo de explicação (GHEDIN, 2004, p. 07).

Temos aqui outro fator importante para a análise de um escrito: a necessidade de compreender algo para explicar, ou de explicar algo para compreender. A explicação, por si só, não garante a compreensão, mas sem a necessidade de explicar algo, não há processo de compreensão. Se não há questionamento, não há resposta, mesmo que a resposta possível, em alguns casos, seja inacabada. O processo de conhecimento só é possível com o questionamento.

Na área das ciências sociais e humanas, uma das possibilidades de a pesquisa chegar a resultados é pela dinâmica do círculo que gira em torno da análise, explicação, compreensão e interpretação da realidade. Partindo da compreensão e da interpretação é que buscamos métodos explicativos, que são compreensivos, por demonstrarem determinada interpretação (GHEDIN, 2004).

> A distinção entre compreender e explicar, entre ciências humanas e ciências naturais é o resultado de um processo de construção do conhecimento e das formas e metodologias de conhecimento, oriundas de um processo positivista da construção das ciências. A compreensão para a qual estamos caminhando vai na direção do entendimento de que ambas as ciências se constituem na relação dialética entre compreender/explicar. Distinguir o processo explicativo do processo compreensivo é continuar dicotomizando a realidade e os modos que nos possibilitam significá-la e entendê-la. A realidade se explica porque se quer saber e a compreensão não é um estágio final deste processo, mas é meio para que as coisas, o mundo e nós mesmos saibamos o que somos (GHEDIN, 2004, p. 07).

O processo não é determinado *a priori*, mesmo que haja certa organização conceitual e uma projeção do que buscamos. Não podemos prever, antes da pesquisa, a quais resultados chegaremos, porque o compreender não está posto antes do ato de entender. Se já tivéssemos as respostas, não precisaríamos buscar compreender. O que move a busca pela compreensão é descobrir que algo não está coerente com a realidade.

Para conhecer o objeto, não podemos olhá-lo com neutralidade, supondo que somos “imunes” a ele, porque ao estudarmos o texto (objeto), para compreendê-lo, estamos sendo modificados por ele. Não existe distanciamento total do objeto, como acontece nas ciências naturais, porque se houvesse, não nos seria possibilitado conhecer toda a riqueza dele (GHEDIN, 2004). “[...] No estudo das ciências

humanas, é muito difícil separar o sujeito de seu objeto pesquisado. É próprio das ciências humanas essa íntima ligação entre sujeito e objeto" (GHEDIN, 2004, p. 08).

Para compreender o objeto corretamente, cabe fazermos uma distinção entre a realidade a ser pesquisada – que é de interesse do pesquisador e que buscamos demonstrar – e a realidade do pesquisador, que, meditando com suas anotações e análises, senta para sistematizar informações obtidas no campo estudado, procurando fazer uma leitura e releitura da realidade. Ou seja, uma coisa é âmbito contextual do pesquisador e outra coisa é o contexto do objeto estudado, que podem ter semelhanças, mas certamente apresentam diferenças (GHEDIN, 2004).

Uma coisa é nossa realidade contemporânea, outra, por exemplo, é a realidade que Gramsci viveu. Certas discussões que travou foram superadas, outras esquecidas e, por isso, cabe olharmos para sua obra com essas questões presentes, sabendo de limites que podem existir na descontextualização dos escritos dele.

Por isso, a análise e interpretação do objeto estudado devem partir do fato de que compreender é estar em relação com a "coisa" mesma e com a tradição de onde a "coisa" possa falar. Assim, quem busca desvelar o que é estudado deve dar-se conta de que essa relação não acontece de forma natural. Toda compreensão pressupõe que seja orientada pela contextualização do texto, e a correta análise perpassa esses elementos e, assim, alcançamos a real intenção do texto e a verdade que ele propõe expor.

Até por isso, sempre estamos diante do texto e do contexto[4] e, ao mesmo tempo, somos influenciados pela realidade que estamos buscando compreender. Para Ghedin (2004), somos tocados pela realidade na qual estamos imersos a pesquisar, assim como buscamos tocar essa realidade cheia de significados que queremos compreender, mas essa realidade não se revela imediatamente aos nossos olhos. Temos que ficar atentos para compreendê-la.

Não conhecemos o discurso presente na realidade de forma tranquila. Chegamos a ele verificando nas estruturas da obra a própria obra. Por isso, a interpretação precisa do afastamento que possibilita considerar fatores que estão para além do texto, que tratam especificamente do contexto.

[4] O contexto donde provém o "texto" e o próprio contexto em que está inserido quem interpreta o texto.

A análise, por isso, não pode ser vista como um elemento secundário, ao qual, posteriormente, acrescenta-se a compreensão. O objeto de estudo determina, desde o princípio e em sua totalidade, o conteúdo efetivo e concreto da compreensão que buscamos alcançar (GADAMER, 2003). “[...] Diante de um texto, por exemplo, o intérprete não procura aplicar um critério geral a um caso particular: ele se interessa, ao contrário, pelo significado fundamentalmente original do escrito de que se ocupa” (GADAMER, 2003, p. 57).

Ao descobrir alguns elementos compreensíveis, o intérprete esboça um projeto de significação para o texto, mas os primeiros elementos significativos do escrito só chegam ao intérprete, se houver uma leitura com o fim mais ou menos determinado. Para Gadamer (2003), “a coisa” que surge na leitura não é outra coisa senão um projeto que vai se corrigindo, à medida que chega-se ao patamar da decifração. O intérprete deve também refletir sobre as ideias preconcebidas, investigando a origem delas assim como o seu valor.

A interpretação acaba substituindo a pura análise lógica e semântica, pois ela acaba sendo uma análise do discurso e da intencionalidade presente na obra, porque quer perceber melhor o que há de diferente entre a particularidade e a sistematicidade. Nesse movimento, a singularidade busca incorporar a particularidade, tendo em vista a totalidade do texto, não perdendo de vista a sistematicidade da interpretação (GHEDIN, 2004).

O ato de analisar e interpretar não se encerram em si mesmo, mas concretiza-se no ato de explicar o sentido do texto analisado. Só compreendemos corretamente um texto, quando compreendemos o nosso próprio mundo e o mundo do qual aquele texto fala. Isso não quer dizer que existam vários “mundos”, mas que cada um traz em si certas particularidades.

Para entender o texto, também precisamos entender o contexto, ou seja, temos sua organização interna. Entretanto, para melhor o compreender, precisamos saber de sua organização externa. O autor nasceu em uma determinada época, em um lugar específico, imerso numa determinada realidade, numa situação histórica particular. Certamente esses elementos influenciaram o seu pensamento, logo, precisamos considerar o todo histórico do pensador para entender o todo de sua obra. É quase uma ação recíproca: assim como o pensamento dele explicou aquela realidade histórica, a realidade histórica explica o pensamento dele. Devemos considerar todo esse complexo de elementos ao citarmos um texto, em relação a

toda a obra do autor, pois não estamos em condições de compreender todo o pensamento do autor apenas por uma obra particular (AMARAL FILHO, 2009).

A compreensão de uma obra deve ser superada pela integração de todas as obras: onde acontece o movimento da parte para o todo e do todo para a parte. São raros os autores de uma obra só e, por isso, a análise deve ser sempre ampliada. Cada obra do autor pertence ao todo de sua obra. Se quisermos compreender o que Gramsci quis dizer com o trecho "X" de uma de suas obras, devemos levar em conta o que ele considerava, ou seja, o seu pensamento como um todo, "exposto dialeticamente no desdobramento do todo de uma situação histórica determinada". No entanto, a análise deve ser ampliada mais ainda, e devemos julgar que se o pensamento de Gramsci faz parte da história, a história também faz parte do pensamento dele. Assim, é a partir do "com-texto" histórico do qual Gramsci está submerso que podemos fazer surgir a intenção do seu pensamento que ficou registrado em seus escritos[5] (AMARAL FILHO, 2009, p. 47-48). Tratando-se da relação do todo e suas partes: o significado do todo compreende-se por suas partes, mas é somente à luz do todo que as partes adquirem a sua função esclarecedora (GADAMER, 2003).

Até por essa razão, todo texto pertence ao conjunto da obra do autor e, depois, ao gênero literário de onde provém. Contudo, se quisermos perceber a sua autenticidade, devemos entendê-lo como manifestação de certo momento, porquanto o seu processo de criação está inserido na totalidade do contexto espiritual da qual o autor viveu. Somente com a visão de toda essa gama de elementos, desde os fatores objetivos aos subjetivos, podemos ter uma compreensão correta do texto (GADAMER, 2003).

> [...] Quando compreendemos um texto, não nos colocamos no lugar do outro, nem é o caso de pensar que se trata de penetrar a atividade espiritual do autor; trata-se, isto sim, de apreender simplesmente o sentido, o significado, a perspectiva daquilo que nos é transmitido. Trata-se, em outros termos, de apreender o valor intrínseco dos argumentos apresentados, e isto de maneira mais completa possível. [...] compreender é o participar de uma perspectiva comum (GADAMER, 2003, p. 59).

Não precisamos nos colocar no lugar do outro para compreender. Temos, sim, de perceber o significado daquilo que analisamos e interpretamos, buscando entender por que o fio condutor argumentativo proposto pelo autor foi constituído

[5] Amaral Filho (2009) utiliza em seu texto o exemplo de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). Apenas transpusemos o seu entendimento para nosso autor estudado.

dessa ou daquela forma, percebendo os vários elementos que compõem o texto, porque só assim participamos de modo ativo da “perspectiva comum”. Ou seja, só com a compreensão do texto podemos entender e fazer parte do grupo teórico do autor do texto.

É por isso que a fiel compreensão do texto não é apenas questão de desejo, nem de boas intenções, mas sim o trabalho fundamental do pesquisador que logra conseguir uma compreensão interpretativa, que busca, por meio de uma análise do todo, “chegar” ao conhecimento. Isso não significa que a interpretação será sempre fiel, porém é obrigação encará-la como “ponto final”.

Por tal razão, o compreender sempre tende para a totalidade, porque se quer compreender a totalidade da obra do autor, a totalidade que aquele escrito traz em si mesmo. Compreendemos que é nesse sentido que a análise e interpretação do texto de forma coerente contribui para entender o mundo, porque naquele texto temos um mundo de possibilidades, que só percebemos quando interpretamos o texto. Mundo esse que traduz um sujeito, o autor, mas que tem em si vários outros “eu”, porque nele encontramos outros com os quais o autor dialogou. Dessa forma, interpretar é mais do que traduzir o traço desse eu. É trazer à luz outros que estão juntos no texto.

Para Amaral Filho (2009), o texto é sempre um espelho, onde o eu narcisista percebe-se, busca a sua própria vontade, querendo acima de tudo controlá-lo. No entanto, chama atenção o fato de que esse não é o caminho mais adequado para uma leitura do texto.

> [...] O texto exige, antes de tudo, que nos ponhamos solícitos diante dele, dispostos a escutar tudo aquilo que ele tem a nos dizer evidentemente, portanto, que não como um ego dominador que, ao fim e ao cabo, sujeita o texto a sua própria vontade, mas, antes do desprendimento daquele que deseja servir (AMARAL FILHO, 2009, p. 51).

Não dominamos o texto, não lhe atribuímos o sentido que queremos, escutamos o que ele tem a nos dizer. O ato de compreender gira em torno dessa questão: a independência do objeto frente ao sujeito e no sujeito que sabe o seu lugar no processo de conhecimento e não manipula o objeto para responder as suas vontades, mas a vontade da qual o próprio objeto pode responder. Compreender é a busca pelo sentido correto do texto. Há uma determinação única para aquele texto que gira em torno dos conceitos trabalhados pelo autor. O texto nos diz quais conceitos. Não somos nós que os construímos à nossa vontade.

O texto traz em si algo determinado, a partir de si mesmo, e aquele que escuta projeta-se no texto buscando escutar de forma coerente o que o texto tenta nos dizer, recebendo possibilidades para o seu próprio projeto. Cabe dizer que “um texto faz sentido não porque descubro nele a segurança de uma afirmação, mas antes, porque me oferece a possibilidade de várias perguntas cujas possíveis respostas são possibilidades do meu próprio mundo” (AMARAL FILHO, 2009, p. 52).

Segundo Ghedin (2004), em alguns casos, ocorre uma falsificação do real, via interpretação, gerando uma forma de exploração político-ideológica, ou seja, o texto, e a própria interpretação da realidade são utilizados para a manipulação dos sujeitos. As muitas interpretações são as várias faces da exploração, a “liberdade” de realizar leituras ou levar a “liberdade” de usar as interpretações para seu benefício próprio. “As interpretações dos fatos são formas de falsificar o real e dar-nos como fato ‘verdadeiro’” (GHEDIN, 2004, p. 02).

> Nada mais cômodo para alguém que fazer valer sua visão de mundo diante do próprio mundo. Isto é uma falsificação do mundo pois, faz dele o resultado do poder de significá-lo a partir de uma só maneira. Este poder de significação, pelos meios do próprio sistema, impõe a hegemonia interpretativa da realidade. A voz do sistema é a voz da falsificação do real é a “visão de mundo” que se estruturou de tal forma que se tornou “senso comum” (GHEDIN, 2004, p. 03).

Percebemos não só a falsificação do real, como também o controle do real para a manutenção do *status quo*, para a manutenção da exploração/opressão. Nesse sentindo, ao buscarmos uma análise e interpretação dos textos, teremos uma leitura do mundo que predomina. **Os “textos” não são apenas os que lemos impressos, mas também são aqueles que dominam os discursos dos dirigentes** (GHEDIN, 2004).

A análise dos textos tem como fim a interpretação, que permanece aberta. Ou seja, a interpretação pode sempre ser revista, repensada, pois, em cada momento, o intérprete fala de um lugar diferente, a interpretação sempre se coloca como algo novo, já que sempre podemos perceber algo de novo na linguagem compreendida. Os textos são constantemente manipulados, por isso é importante compreendê-los, porque, com a compreensão correta, podemos fazer a crítica acertada àqueles que se utilizam do conhecimento para manipular a realidade e explorar o ser humano.

2 GRAMSCI E A EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO HUMANA EMANCIPATÓRIA

2.1 Gramsci e a educação no Brasil: o pensador historicista ou o filósofo dos imperativos categóricos?

A publicação das obras de Gramsci no Brasil ocorreu durante o processo de tomada do poder pela ditadura militar no final dos anos sessenta do século XX. Porém, não foi somente por isso que a obra gramsciana, em um primeiro momento, não teve êxito editorial. Não houve interesse dos quadros intelectuais da esquerda quanto às ideias de Gramsci. Somente a partir da metade da década de 70 é que Gramsci começa a ser "descoberto" pelos pesquisadores e militantes políticos no Brasil. É neste período que a obra de Gramsci se torna uma leitura quase que obrigatória nos cursos das áreas das ciências humanas e sociais (VIEIRA, 1993).

Para Vieira (1993), Gramsci é inserido no contexto da pesquisa educacional, nesse período, dentro de um processo mais amplo, já que é justamente na década de 80 que os pesquisadores brasileiros aproximam-se do materialismo histórico. Apesar de que, para eles, Gramsci, pelas suas características, representa uma expressão particular do marxismo, ao ponto de que muitos se consideram gramscianos antes de reconhecerem-se como marxistas, ou, em alguns casos, nunca chegaram a se considerar marxistas.

No campo pedagógico, o primeiro espaço institucional que iniciou o estudo mais sistemático das obras gramscianas ocorreu em 1978 na PUC-SP na disciplina Teoria da Educação, ministrada por Dermeval Saviani. Como o próprio Saviani lembra, a intenção era estudar Gramsci com o objetivo de entender em que medida suas reflexões ajudariam a compreender os problemas que a educação no Brasil estava enfrentando (LOMBARDI et. al., 2013). Referente a essa questão, Nosella (2013) recorda que:

> A leitura dos textos gramscianos pelos educadores brasileiros ocorreu [...] quando foram criados os programas de pós-graduação em educação, isto é,

> nas décadas de 1970 e 1980. O primeiro passo foi dado no curso de doutorado na PUC-SP, em 1978, na disciplina teoria da educação ministrada pelo professor Dermeval Saviani, cujo plano de ensino se propôs a estudar os escritos de Gramsci em forma monográfica. Conteúdo semelhante foi oferecido, de várias formas, em outros programas de pós-graduação em educação que daquele ano em diante foram criados pelo Brasil. O mesmo ocorreu em disciplinas de fundamentos da educação de cursos da graduação. Assim, os textos foram se difundindo por muitas faculdades. Calcula-se que mais de 40% das dissertações e teses de pós-graduação em educação nos anos 1980 citavam o nome de Gramsci como referência teórica relevante (NOSELLA, 2013, p. 48).

Saviani (2013b) acredita que a primeira referência de Gramsci no campo da educação no Brasil deve ter vindo por meio de Althusser, no livro "*Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado"*. Em 1977, é lançado o primeiro livro referente ao campo pedagógico, que faz uma análise da educação brasileira partindo do referencial gramsciano. Trata-se do livro de Bárbara Freitag "*Escola, Estado e sociedade*". Saviani (2013b) também recorda que:

> Em 1980 publiquei o livro Educação: do senso comum à consciência filosófica, reunindo estudos escritos entre 1971 e 1979. O último texto, "A orientação educacional no atual contexto brasileiro", que resultou da conferência proferida no dia 10 de novembro de 1979, no II Encontro Estadual de Orientação Educacional, em São Paulo, de certo modo se inspirou em Gramsci, ao tratar do contexto brasileiro distinguindo o aspecto estrutural (movimento orgânico) e o conjuntural. Ainda que esse texto – e apenas ele – possa ser considerado de inspiração gramsciana, o conjunto do livro não tem essa marca. Contudo, na Introdução, para esclarecer a razão de ter nomeado o livro com a referência à passagem do senso comum à consciência filosófica, servi-me de várias citações de Gramsci. Tal fato ensejou a interpretação de que, nessa obra, se procurava fazer uma leitura de Gramsci (SAVIANI, 2013b, p. 63-64).

Segundo ele, os estudos a partir de Gramsci, nessa época, são divididos em três grupos: os que se propõem a descrever aspectos da concepção pedagógica do autor comunista; aqueles que tomam o autor italiano como referência teórica para entender aspectos da educação brasileira; e, na terceira linha, encontram-se os estudos relacionados à busca pela formulação de uma pedagogia inspirada nas ideias dele, constituindo aquilo que Saviani denomina de uma pedagogia "contra-hegemônica", a partir da qual seria possível orientar a organização da educação e a prática do ensino nas condições brasileiras (SAVIANI, 2013b). Nesse momento histórico, Saviani utiliza-se dos textos gramscianos como principal elemento básico na sua pesquisa teórica, sendo assim, "[...] a 'pedagogia histórico-crítica' tem Gramsci como uma de suas principais referências, tanto que elegeu a categoria

gramsciana da ‘catarse’ como o momento culminante do processo pedagógico” (SAVIANI, 2013b, p. 68).

Saviani (2013b) recorda que, desde a pioneira iniciativa de estudar Gramsci no Programa de Doutorado em Educação da PUC-SP, manifestou a preocupação com a elaboração de uma pedagogia de inspiração gramsciana.

A “redescoberta” dos textos de Gramsci, por volta de 1975, estimula a apropriação das ideias do pensador marxista pelos educadores brasileiros, permitindo que o marxismo, que foi por muito tempo censurado, fosse estudado e debatido. Nesse período, acontece o que Nosella (1998) denomina de “gramscimania” entre os educadores brasileiros, ou seja, uma grande difusão dos escritos do comunista italiano no campo pedagógico. Como afirmado anteriormente, mais de um terço das dissertações ou teses da década de 80, referentes ao campo educacional citaram o nome de Gramsci. Nosella (1998) acredita que a grande utilização do autor sardo aconteceu pela concepção revolucionária de Gramsci, concepção em que, segundo Nosella, o autor marxista privilegiava a “guerra de posições” (guerra ideológica e de convencimento que adequava-se melhor às esquerdas brasileiras) em contraposição à “guerra de movimentos”.

> [...] Mais ainda: Gramsci se apresentava aos pedagogos com uma imagem de marxista moderno, um mártir do fascismo, um educador humanista, terno com os entes queridos, compreensivo e solidário com os amigos. Em certos círculos, Gramsci adquirira até o perfil de um educador no sentido próprio do termo, isto é, de um “pedagogo” (NOSELLA, 1998, p. 15).

Percebemos, nesta descrição de Nosella, como a imagem construída no Brasil antes mesmo do estudo do pensamento de Gramsci agora começa a ser atribuída aos pesquisadores do campo pedagógico. Assim, vê-se apenas nas décadas de 1980 os primórdios do pensador sardo chegando ao campo da Educação.

Nosella (1998) também acredita que os textos gramscianos deram suporte teórico à visão dos educadores brasileiros, “arejando” a filosofia da educação brasileira, fundamentando, com isso, a percepção segundo a qual a escola não se explica por ela mesma, mas muito mais pela sua relação com a sociedade. Para Vieira (1993, p. 32), nesta época, o "gramscismo veio à luz do dia com a força de um vulcão. Todos, de uma ou outra forma, tornaram-se 'gramscianos'". Segundo Vieira (1993; 1999), percebemos um forte impacto no campo educacional dos textos

gramscianos, mas sua recepção acabou sendo marcada pela não observação de seu método historicista.

Para Gomes (2013), as ideias do marxista italiano serviram, nesta época, para fundamentar a construção de propostas educacionais que acabam tornando-se hegemônicas no campo da educação brasileira durante as décadas seguintes, e, em alguns casos, consolidaram-se até mesmo como programas de governo. Todavia, faltavam, naquele momento, as condições materiais necessárias para o estudo sistemático dos textos gramscianos, gerando uma apropriação distante dos seus textos. Esse fato teve como consequência o esvaziamento do conteúdo político e revolucionário do pensamento educacional gramsciano, pois suas ideias assumem o caráter de teoria pedagógica. Isso também acabou gerando várias leituras descontextualizadas dos textos.

A recepção de Gramsci no campo pedagógico brasileiro teve algumas controvérsias em relação à leitura dada aos textos gramscianos. É provável que a maior controvérsia tenha se manifestado na questão do historicismo[6]. Havendo os seguintes aspectos em relação a esta divergência: a leitura que teria sido feita de Gramsci pelos educadores brasileiros não levou em conta o historicismo que caracterizou o pensamento dele e angariaram uma análise logicista do pensamento gramsciano. Com isso, aconteceram críticas ao caráter abstrato e a-histórico da leitura que tem sido feito de Gramsci pelos educadores brasileiros, críticas essas que vêm de pesquisadores que estudam o período em que Gramsci começa a ser referência na pesquisa em educação. É previsível concluir o quanto essas críticas têm levado em consideração as condições históricas dos educadores que primeiro buscam estudar Gramsci no campo pedagógico brasileiro (SAVIANI, 2013a).

Na década de 90, o pesquisador Carlos Eduardo Vieira faz estudos no campo da “pesquisa em educação” relacionados diretamente com a questão da apropriação de Gramsci pela “pesquisa educacional no Brasil”. Nestes estudos, Vieira (1993; 1999) critica as pesquisas realizados nas décadas de 70 e 80 que trazem Gramsci como uma das referências teóricas. Suas críticas partem da ideia de que tais estudos colocam-se de modo a-historicista. Nosella (2013) concorda, afirmando

[6]Para Nosella (2013), historicismo não é apenas contextualizar o objeto ou fenômeno estudado, descrevendo suas condições materiais, sociais ou políticas. Trata-se, sobretudo, de uma síntese entre o nível êmico e o ético. É elaborar uma integração entre os dois níveis, resgatando o clima cultural de uma época passada “os valores internos e motivadores de sociedades longínquas no tempo e/ou no espaço, integrando seus próprios valores e perspectivas” (NOSELLA, 2013, p. 48).

também que as leituras dos textos gramscianos foram e ainda continuam sendo acompanhados pelo a-historicismo, sem a devida contextualização da obra e do pensamento gramsciano que deveria acontecer (NOSELLA, 2013).

Vieira (1993) defende que um grande complicador para a apropriação de Gramsci pela pesquisa em educação é que ele não sofreu mediações de outras áreas do conhecimento. O autor marxista é apropriado pela pesquisa em educação de maneira simultânea, ou, em alguns casos, antecipada em relação às áreas do conhecimento que possuem maior tradição em pesquisa no Brasil. Por isso, essas áreas acabaram não servindo como aportes teóricos mediadores à área acadêmica educacional. Outro fator que pode ter condicionado a leitura das notas gramscianas foi o fato de haver uma forte influência de teóricos estruturalistas anteriormente a "descoberta" de Gramsci pela pesquisa em educação.

O pensamento gramsciano é apropriado pela pesquisa em educação como suporte para a crítica ao althusserianismo e, por extensão, ao estruturalismo dos chamados crítico-reprodutivistas (VIEIRA, 1993). Entretanto, para isso, "as categorias gramscianas foram assimiladas da mesma maneira que as categorias althusserianas, ou seja, como abstrações lógicas que operam a análise do abstrato e genérico modo de produção capitalista" (VIEIRA, 1993, p. 48).

Gramsci é introduzido na pesquisa em educação por meio de uma visão formalista da história, em que suas categorias são manipuladas em favor dos mais variados projetos intelectuais. O estudo descompromissado com as suas teses e com o contexto do qual ele faz parte transformaram suas ideias em algo abstrato, aplicável universalmente (VIEIRA, 1993).

> [...] prevaleceu, na apropriação do pensamento gramsciano pela pesquisa em educação no Brasil, um procedimento teórico que privilegiou a compreensão lógico-formal dos seus conceitos, em detrimento de uma interpretação historicista que, reclamada insistentemente por Gramsci ao longo da sua obra recusa toda compreensão abstrata, aistórica e formalista dos conceitos e das teorias (VIEIRA, 1999, p. 53).

O autor defende que a apropriação do pensamento gramsciano, nos anos oitenta, foi feita por meio de logicismo[7] metodológico, contrariando o pensamento gramsciano, que tem no seu núcleo metodológico uma proposição radicalmente diferente. A apropriação dos conceitos gramscianos, que ignora a perspectiva

[7] O logicismo é o "sistema fechado dentro do qual os conceitos circulam interminavelmente, reconhecem-se e interrogam-se mutuamente, e a intensidade de sua repetitiva vida introversiva é erroneamente tomada por uma ciência" (VIEIRA, 1993, p. 33-34).

radical do historicismo que compõe a obra gramsciana, reduz o pensamento gramsciano a conceitos e categorias lógicas (VIEIRA, 1993). Segundo ele:

> A área educacional é um dos exemplos desse movimento de assimilação do pensamento gramsciano por uma via que Gramsci dedicou a sua vida e a sua obra para criticar: ou seja, uma via formalista que adere somente à estrutura lógica do sistema teórico, tomando as categorias nas suas expressões lógico-abstratas como se essas contivessem em si a chave explicativa de toda a história (VIEIRA, 1993, p. 44).

Com esse procedimento formalista, as categorias gramscianas, ao serem assimiladas pelas pesquisas educacionais, pareciam dar conta de toda a realidade. Assim, as categorias não tinham limites, e a análise real da situação concreta foi sacrificada em favor de esquematizações que pareciam dar conta de toda a realidade.

Assim, a pesquisa em educação acabava por manipular as categorias gramscianas, sendo elas incluídas nos mais diversos projetos intelectuais. Categorias que foram construídas partindo do estudo da realidade cultural e histórica italiana e acabam tornando-se entre nós fórmulas abstratas, já que, como dito antes, houve uma ausência da perspectiva metodológica historicista, acabando por transformar o pensamento de Gramsci em um modelo abstrato aplicável genericamente. O marxista sardo acaba por ser “instrumentalizado” como pensador de categorias a-históricas que buscam entender o real (VIEIRA,1999).

Por isso, Vieira (1993) defende que, para entendermos o pensamento de Gramsci, não podemos perder de vista a sua concepção do marxismo como um historicismo absoluto (VIEIRA, 1993). Segundo ele,

> A posição do teórico sardo sobre os problemas do historicismo foi ignorada pelo pensamento acadêmico-educacional na década de oitenta, proporcionando, a meu ver, uma apropriação do seu legado que se opõe radicalmente à sua proposição metodológica historicista (VIEIRA, 1993, p. 33).

Saviani (2013a), respondendo a esta crítica sobre a recepção de Gramsci e uma possível análise puramente formal feita pelos educadores na década de 80 e meados de 90, ironiza dizendo que a “má” interpretação de Gramsci pelos educadores brasileiros aconteceu pela “formação precária e por uma formação provinciana própria” do Brasil. Ele enfatiza que essa “má” interpretação também aconteceu em países da Europa. Além do que, para ele, temos que considerar que

os limites aconteciam muito pelas condições históricas específicas daquele momento.

> Diante dessa constatação, parece oportuno recomendar aos que analisam criticamente aquela experiência, assim como a apropriação de Gramsci por parte dos educadores brasileiros, que, ao constatarem corretamente os limites, em especial no que se refere ao caráter abstrato, isto é, à leitura não suficientemente historicizada de um autor historicista por excelência como é o caso de Gramsci, não incidam na mesma contradição fazendo uma análise também abstrata e a-histórica daquela experiência. Com efeito, a leitura de Gramsci feita pelos educadores brasileiros na década de 1980 foi a leitura possível nas condições históricas então vividas e só no quadro dessas condições ela pode ser adequadamente compreendida (SAVIANI, 2013a, p. 13).

Para Saviani (2013a), aqueles que criticam as primeiras aproximações não procuram mostrar no que consistiu essa apropriação logicista, e porque ela teria ocorrido, mesmo que seja admitido que isto tivesse acontecido, o que é objeto de discussão e não é algo passível de ser aceito. Seria necessário ser fiel ao pensamento de Gramsci e contextualizar aquela primeira aproximação, buscando entender e explicar por que houve aqueles “limites”.

Saviani cita o exemplo da França para mostrar que a incompreensão do pensamento de Gramsci também aconteceu em países europeus. O francês Grisoni lembra que, lá, se instaurou um “*pseudodebate*”, já que não se estava discutindo o texto gramsciano propriamente, mas sim os comentários que ele suscitou, supondo que aquilo que Gramsci escreveu e pensou não poderia ser discutido (SAVIANI, 2013a). Por isso, para Saviani (2013a, p. 15-16), o “[...] mais importante ainda é apreender com Gramsci o método da historicização, buscando aplicá-lo em todas as análises que fazemos teórica e praticamente no campo da educação”. Encerrando suas considerações sobre esta questão, Saviani afirma que:

> Minha tendência pessoal, quase diria por temperamento, é a de considerar essas controvérsias estéreis e, mais do que isso, contraproducentes, paralisantes. Acredito, com Gramsci, que devemos sempre buscar a unidade de todos os que lutam pela transformação dessa sociedade, perseguindo constantemente o caráter unitário dessa luta (SAVIANI, 2013a, p. 16).

Concordamos com Saviani, porque, normalmente, essas controvérsias são paralisantes e afastam aqueles que lutam pela mesma finalidade – no caso a transformação radical da sociedade. Contudo, há de se esclarecer que são tais controvérsias que possibilitam corrigir caminhos e ajustar o percurso desta luta. Até por isso, tais questionamentos são necessários e importantes. Conhecer os limites

de nossas interpretações em relação ao quadro teórico a partir do qual nos fundamentamos faz parte do processo de conhecimento e também do processo revolucionário.

Assim, pensamos que a discussão não acaba com a interpretação do autor, mas ela progride justamente quando enxergamos os limites da interpretação e, partindo destas constatações, pensamos maneiras de superar. Não cabe procurar culpados, tampouco fazer julgamentos morais, mas analisar a questão do ponto de vista epistemológico e com objetividade.

Neste caso, entender como os escritos de Gramsci são produzidos na Itália pós Segunda Guerra mundial é fundamental para entendermos certa chave de leitura que foi imposta aos escritos gramscianos. Como o autor italiano chega ao Brasil também é fator importante para entendermos o que pensam de Gramsci hoje. Saber os limites e avanços das edições brasileiras também é ponto central. Além disso, é fundamental saber sobre a recepção do autor no Brasil no campo pedagógico e como essa recepção pode ter representado limites e avanços à pesquisa pedagógica naquele momento histórico. Tais passos fazem parte do processo do conhecimento. Porém, não podemos olhar para o passado com os óculos do presente. Entender como os fatos foram produzidos e como determinados caminhos escolhidos levaram a outros é ponto central para contextualizarmos e melhor compreendemos os escritos gramscianos e como eles chegaram até nós contemporaneamente.

Gramsci escreveu uma das obras mais significativas para pensarmos meios de alcançarmos a emancipação, formas de construirmos caminhos para a superação da sociabilidade vigente. Entender o mosaico gramsciano, como ele foi construído e produzido e também como foi difundido é parte constituinte do processo de conhecimento das condições das quais ele foi interpretado.

Assim, entraremos agora na discussão teórica referente ao processo de formação, entendendo que a discussão realizada neste capítulo é necessária pelo fato de que muitos que se utilizavam do pensamento de Gramsci não sabiam – e talvez não saibam – como foi produzida sua obra e difundida no Brasil, nem as controvérsias que ela tem proporcionado no campo da educação.

2.2 Pensar a educação a partir da obra de Gramsci: a práxis política como fim da formação

Antonio Gramsci (1891-1937) é um dos autores mais conhecidos no campo pedagógico no Brasil, como já vimos no item anterior, sendo, durante muito tempo, utilizado como referencial teórico importante no campo da Filosofia da Educação, principalmente dentro das correntes conhecidas como progressistas. Identificado, em muitos casos, como o inimigo a ser combatido pelos teóricos conservadores, sendo na contemporaneidade apontado como um dos pensadores que fundamental a chamado ideologia de esquerda, que segundo os críticos, busca doutrinar por meio da ideologia comunista os jovens. Acusado, por essa razão, de ser o “criador da doutrinação esquerdista.

Contudo, muitas vezes essas conclusões são apressadas e superficiais e não dão conta da totalidade do que foi pensado pelo autor marxista. Não era a intenção de Gramsci impor uma forma de pensar aos sujeitos envolvidos no processo revolucionário, mas sim encontrar formas de conscientização da classe subalterna. Como discutido amplamente no capítulo anterior, Gramsci tem servido para justificar diferentes correntes e ideias. Em muitos dos casos, as citações aos seus textos tornam-se apenas mais uma dentre tantas e não trazem a totalidade e organicidade pensada pelo autor sardo.

A concepção de formação discutida e conhecida no campo pedagógico brasileiro atribuído ao autor italiano normalmente é articulada a outros autores marxistas, que não apenas a Gramsci, acabando por confundir leitores desavisados que não conhecem o pensamento gramsciano em sua totalidade. Atribui-se ideias a Gramsci, mas, em alguns momentos, utiliza-se outros autores para justificar as afirmações.

Tendo essas considerações no horizonte, iremos discutir o processo de formação em Gramsci, um esboço de teoria no campo da Filosofia da Educação. Com isso, não queremos dar conta da totalidade, tampouco afirmar que esta é a única possibilidade, porém a intencionalidade é delimitar conceitos presentes no pensamento do autor italiano. Pensamento que traz em seu eixo teórico a reflexão e discussão de que as condições históricas que os indivíduos criam proporcionam a sociedade que irá constituir-se. Nessas condições, encontra-se a conscientização,

as ideologias, o processo de formação dos sujeitos. Gramsci, como autor marxista, entende que a conscientização dos subalternos é imprescindível para construir tais condições para emancipação. A construção de uma consciência de classe é de suma importância, e, segundo Gramsci, em alguns momentos da história, é por meio dessa que a transformação radical acontece.

A construção da consciência das classes subalternas e o desvelamento da ideologia dominante coloca em cheque a existência do Estado liberal-burguês. Para Gramsci, como para Marx, não existe conciliação de classes. Temos percebido o refinamento na luta de classes, essa ficou complexa e não é percebida facilmente. Vemos os trabalhadores não se reconhecendo como classe, onde a aparência mostra que há certo consenso na impossibilidade de existir união na luta pelas condições necessárias para a emancipação. O sistema construiu a *pseudo* ideia de que a luta, seja ela ideológica, ou de força, não tem mais sentido, pois não existe outro sistema capaz de dar conta da realidade que não seja o capitalismo.

Esse consenso nada mais é do que a forma que os dirigentes encontraram para manter os trabalhadores de forma passiva no momento histórico, e, para o autor italiano, isso acontece por meio do processo de formação, que inicia com a formação dos quadros intelectuais que vão divulgar a ideologia da classe dirigente, e cria, na consciência dos subalternos, a impossibilidade da transformação radical da sociedade. Como o próprio Gramsci (2001b) alerta, quando acontecem disputas entre as forças produtivas e as relações de produção tendem a gerar fissuras no Bloco Histórico – e para o bloco continuar sólido – a classe dominante precisa articular-se, e isso acontece interferindo nos processos formativos dos sujeitos.

A discussão sobre os paradigmas colocados acima é necessária, a fim de romper com a lógica de formação contemporânea que impõe a formação técnica para alguns, e para outros a formação propedêutica. Nessa questão, os conceitos gramscianos nos permitem pensar e elaborar outra proposta de formação humana que construa as condições necessárias à emancipação.

Precisamos, então, delinear como ele pensou o processo de formação humana dos subalternos, e de que forma a classe trabalhadora pode vir a ser dirigente político, já que Gramsci entendia que somente dessa forma seria possível construir outra forma de sociabilidade, dando aos trabalhadores as condições de ter o domínio político, no sentido de direção da sociedade que se ambiciona.

Gramsci também mostrava preocupação com o fato de os dirigentes políticos da classe trabalhadora habitualmente demonstrarem maior preocupação com os possíveis ganhos econômicos do que com a organização política do proletariado. Assim, os mais radicais esperavam por uma crise do capitalismo de forma passiva, não se dando conta de que a classe subalterna precisava estar preparada, do ponto de vista ideológico e da própria consciência, para fazer da crise o surgimento da transformação da sociabilidade (COUTINHO, 2011).

O autor italiano percebia, com isso, que o próprio quadro dirigente não estava pronto para a oportunidade revolucionária quando essa aparecesse, pois estavam discutindo formas de reformismo e não de uma transformação radical. A essa percepção política observamos a fala de Coutinho, de que

> O jovem intelectual já atribuía grande importância à batalha das ideias, à luta cultural, ou seja, ao empenho para criar as condições subjetivas da ação revolucionária, rompendo assim com a passividade dos que confiavam apenas no amadurecimento espontâneo das condições objetivas (COUTINHO, 2011, p. 15).

Pensar o processo de formação humana no autor sardo significa refletir dentro da lógica formativa proposta pelo mesmo, repensando as categorias que ele propõe e partindo do seu próprio pensamento, sem justificar afirmações vagas partindo de outros autores. Considerando a necessidade de não esperar as condições objetivas para que o processo de transformação aconteça, pois precisamos estar preparados do ponto de vista intelectual para a luta política. Dentro dessa perspectiva, é preciso discutir as questões contemporâneas, tendo como fundamento os escritos gramscianos, não que neles encontraremos todas as respostas, contudo a discussão feita nos seus textos transcende seu tempo.

A discussão realizada no capítulo anterior buscou preparar o terreno para a análise dos textos de Gramsci e para a discussão que vamos nos propor a fazer, tentando delinear, dentro dos escritos gramscianos, as possibilidades para pensar o processo de formação humana. Buscamos reunir as categorias propostas por Gramsci como um todo organizado e sistematizado.

O autor italiano preocupa-se em entender como todo o processo de formação acontece, delineando um programa “pedagógico” que não está ligado apenas à escola, mas que discute e considera outros espaços formativos. Para ele, a relação pedagógica acontece no trabalho, na igreja, nos conselhos, nos sindicatos, e

transpondo para contemporaneidade, certamente as chamadas *redes sociais*, as quais têm papel fundamental na construção do consenso dos grupos sociais, principalmente para a manutenção da ideologia proposta pela classe dominante.

Nossa proposta é justamente identificar quais são esses espaços e os conceitos que Gramsci utiliza e, consequentemente, construir o mosaico teórico da formação humana em Gramsci.

Analisamos o pensamento pedagógico de Gramsci fundamentando-se em três eixos centrais: a formação política, a formação cultural e a formação pelo trabalho. Outro elemento central no pensamento pedagógico gramsciano é o conceito de conhecimento humanista de cultura geral. Assim, iremos identificar o que ele queria dizer quando falava disso, e qual é a centralidade na discussão que foi proposta pelo autor marxista.

O princípio ordenador da teoria gramsciana é criar as condições históricas para a emancipação, havendo a articulação imanente e unitária entre trabalho intelectual e trabalho manual. Afirmar isso não significa dizer que Gramsci entendia somente o trabalho como o elemento principal da vida humana, mas que, dentro da lógica capitalista, o trabalho passa a ser o motor da transformação ou manutenção do sistema, sendo o horizonte do processo de formação, um dos instrumentos para a modificação, ou manutenção da realidade que vivemos.

Formação que não acontece como uma evolução natural, não sendo possível termos a síntese *a priori*, não se podendo afirmar que apenas uma dimensão é necessária à formação dos sujeitos. Formação que constrói-se no cotidiano e nos mais diversos espaços. A educação escolar é um desses espaços, sendo talvez o mais significativo, mas não é o único. Por isso, o filósofo italiano pensou a formação não unicamente nos espaços escolares, mas também no partido, nos sindicatos, nos conselhos, na igreja, em ambientes onde os sujeitos possam construir interação com outro sujeito, ou com algo que modifique a si mesmo.

O proletariado, que – para Gramsci – é o portador material da revolução, necessita pensar quais são essas condições que fazem com que possamos vislumbrar um processo de emancipação e como podemos organizar o proletariado para tanto. Pensar a formação humana em Gramsci é pensar formas de construir a emancipação humana, construir as condições históricas para a “sociedade regulada”.

Contudo, para entendermos o conjunto dos conceitos gramscianos, é preciso considerar de onde o pensador sardo fala, compreendendo-o como um sujeito histórico que está em determinado tempo, produzindo a si mesmo na luta incessante pela derrocada do capitalismo e pela construção da nova ordem social. Gramsci viveu seu momento histórico intensamente. Por isso, precisamos entendê-lo, nesse contexto, como intelectual orgânico da classe subalterna, o qual busca construir as condições históricas para a emancipação humana (emancipação de pensamento e de condições materiais). Gramsci produziu sua obra em conformidade com suas condições de político e revolucionário, homem que lutou pela transformação radical da sociedade. É assim que temos de entender seus escritos, seus conceitos (VIEIRA, 1999). Concordamos com Bobbio (2002), no que se refere ao fato de que Gramsci deve ser avaliado e considerado por si mesmo.

Os conceitos gramscianos enriqueceram a teoria marxista, muito embora, na maioria das vezes, esses conceitos têm sido utilizados de maneira diversa daquela pensada pelo comunista sardo. Por esse motivo, é importante sabermos e considerarmos que Gramsci pensa sua teoria a partir de uma realidade diferente da de Lenin e da de Marx. Assim, existem proximidades e afastamentos naturais de um intelectual que pensou seu tempo com base teórica em grandes pensadores.

Não pretendemos trabalhar com as obras de Gramsci a partir de uma concepção (de uma única interpretação), mas analisar e buscar, em seu pensamento, elementos para pensar a formação humana, trazendo conceitos e elementos que se mostram necessários nesse momento histórico tão contraditório e preocupante. Gramsci não pode ser visto como autor de fórmulas ou imperativos categóricos, mas como um autor que pensou a sua Itália e o seu momento histórico. Assim, devemos pensar com ele o nosso momento histórico, a nossa realidade.

Nós, que passamos por mais uma “revolução passiva” recentemente, onde as mentes foram conduzidas a pensar que as condições sociais não estavam “boas” – e não estavam totalmente – mas caminhavam de forma mais progressista e democrática que anteriormente, vimos, mais uma vez, a pequena burguesia brasileira e uma classe média que não se reconhece como classe trabalhadora defendendo que a proposta construída deveria ser desconstruída, tendo como consequência mais um processo de alienação profundo. Sofremos na pele a urgência de pensar o que é necessário fazer e como fazer. Os movimentos conservadores sabem como arregimentar forças e, por esse motivo, é tão importante

sabermos como nos organizar também, pensando qual o projeto de sociedade que queremos, porém, não apenas querendo, mas lutando pelo mesmo. Gramsci pode ajudar tanto na luta quanto na construção do projeto progressista necessário para superarmos a alienação. Pensar a formação humana em Gramsci é pensar na luta política pela emancipação.

Delimitar um processo formativo dentro do pensamento gamsciano é uma tarefa que pode não se realizar em sua completude, pois o autor marxista não teorizou propriamente a educação, mas tentou entender como ela desenvolve-se dentro do processo de luta hegemônica. Sendo necessário esclarecer que pensar Gramsci a partir do campo pedagógico não significa afirmar ou mesmo criar um Gramsci teórico da educação, ou um pedagogo *stricto sensu*. A análise do mosaico teórico de Gramsci nos leva, inevitavelmente, à teoria política ou, como o próprio Gramsci admite, à arte e à ciência política. Não julgamos ser possível escapar dessa questão, mas o que pensamos ser possível e também importante fazer é trazer à luz que, de dentro de sua teoria política, há uma importante concepção de formação, que se não estava ainda completa e pronta, traz princípios básicos capazes de construírem a formação humana, tendo sempre no horizonte a emancipação humana.

Entender como o processo de formação é pensado pelo autor italiano significa esclarecer como a luta pela hegemonia[8] - que Gramsci (1999) entende acontecer por meio da luta político ideológico, por meio do consenso acontece, ou seja, as massas são formadas a pensar que a ordem capitalista é a única possível dentro da nossa realidade. Assim, Gramsci (2001b) analisa que o consenso das massas somente é possível por meio de um processo formativo que leve a essa crença.

A formação das novas gerações, dessa forma, tem papel fundamental nos processos de conservação ou transformação das sociedades. Por isso, Gramsci pensa o processo de educação como questão estratégica na busca por outra sociabilidade[9]. Ele não considera a cultura e a política como meras consequências

[8] Hegemonia para Gramsci é a direção político-ideológica fundada no consenso, sendo diversa, porém complementar da dominação fundada na Coerção. Ele entendia a necessidade de sacrifícios de interesses meramente econômicos-corporativos, pois a conquista da hegemonia somente aconteceria com a evolução do nível universal ou ético-político da consciência de classe, sendo de fundamental importância o papel dos intelectuais na construção da consciência da classe (COUTINHO, 2011).

[9] Segundo Vieira (2002), na Itália são poucos os teóricos que estudam suas ideias a partir de problemas ligados ao campo pedagógico. Ao contrário do Brasil, que teve um período de grande influência teórica na pesquisa em educação.

da estrutura econômica. É um erro a interpretação dos teóricos marxistas que, utilizando-se de Karl Marx, subordinavam simplesmente essas duas esferas à questão econômica, produzindo efeitos prejudiciais à luta política da classe subalterna (VIEIRA, 1999). Para entendermos a sociedade, é preciso compreender a natureza da cultura e da política, já que é por elas que se consolida a vida material, sendo que, da mesma forma, elas podem ser o eixo revolucionário à construção de um novo projeto societário[10].

Partindo-se da perspectiva da formação humana[11], encarando-a como meio da luta revolucionária, constata-se haver uma vinculação inerente entre a práxis política, a luta cultural e a formação humana[12]. É possível pensar com Gramsci uma teoria da formação humana, que evite a redução da compreensão do processo formativo ao desenvolvimento individual de forma isolada, não pensando a formação do indivíduo de forma determinista, tampouco os sujeitos como produtos passivos do meio social (VIEIRA, 1999).

O autor marxista, que, em seus *Cadernos*, e até mesmo em seus *Escritos Políticos*, está mais interessado em saber o que é a educação na realidade (MONASTA, 2010), deixou-nos elementos importantes para pensarmos o processo de formação humana relacionado diretamente com a práxis política.

---

[10] Isto não significa afirmar que há uma supremacia da luta no plano cultural ou ideológico em relação ao plano econômico – tese adjetivada de culturalista – mas sim mostrar como acontece a disputa pela hegemonia no campo cultural e político (VIEIRA, 1999).

[11] De modo geral, podemos entender a formação humana como o processo de humanização do homem, no qual o ser natural passa pelo processo formativo, tornando-se um ser cultural. É consenso a definição de formação humana como educação.
Para Saviani (2013c), os termos “educação” e “formação humana” são sinônimos. Contudo, isso só se confirma no plano formal. Quando passamos ao plano concreto, essa sinonímia não é tão clara. No plano concreto, pode ocorrer que a educação não aconteça como processo de formação do homem, mas como uma deformação. Partindo deste ponto, precisamos distinguir os conceitos de educação e formação humana, pensando sempre em que grau a educação configura-se como processo de formação humana. Buscar identificar quando o processo educativo, no plano concreto, está direcionando para a deformação e quando ele realmente acontece como formação é tarefa dos intelectuais formadores.

[12] Para Vieira (1999) e de acordo com o pensamento gramsciano, fazer política significa intervir sobre a ambiência cultural, criando as condições para a construção de princípios de civilidade que se tornem regras de conduta.

3 A FORMAÇÃO HUMANA NOS *ESCRITOS POLÍTICOS* (1910-1926): LIMITES E POSSIBILIDADES

Os chamados *Escritos Políticos* (ou pré-cárcere) são os escritos jornalísticos de Gramsci, textos que o autor italiano escrevia aos jornais socialistas e comunistas na Itália, além de alguns textos para discussão interna do Partido Socialista e, posteriormente, do Partido Comunista. Também se encontram, nesse período, cartas aos companheiros de partido. O primeiro escrito que conhecemos de Gramsci é seu trabalho escolar: "*Oprimidos e opressores*", de 1910, em que Gramsci analisa a luta que o homem trava contra sua própria espécie para dominar e oprimir e, ao mesmo tempo, criar as condições para a liberdade.

Estes escritos reúnem mais de 1700 títulos, sendo quase o dobro da produção carcerária. Todavia, Gramsci nutria sobre eles certo olhar crítico, até por isso, mesmo em vida, optou por não publicar nenhum deles, apesar de vários convites para fazer publicações de algumas coletâneas desses textos. Segundo ele próprio, foram escritos "para morrer ao fim do dia", até por referirem-se a fatos cotidianos e não propriamente a uma reflexão teórica sobre conceitos. Porém, alguns desses textos ultrapassam o "fim do dia" e projetam-se *für ewig*, como o próprio ensaio que Gramsci estava escrevendo quando foi preso *"Alguns temas da questão meridional"* (COUTINHO, 2004).

Contudo, não é apenas o ensaio que Gramsci escrevia pouco antes de ser preso que tem significado teórico. Outros textos também possuem importância para entendermos seu pensamento. Da mesma forma que Edmundo Fernandes Dias compreende, alguns desses textos contêm as sementes dos temas que o pensador italiano desenvolve no cárcere, sendo tais escritos fundamentais para entendermos o "mosaico" teórico de Gramsci.

Vários desses escritos jornalísticos tratam de questões culturais e daquilo que Gramsci entendia serem os elementos necessários à formação intelectual do proletariado, onde apontam a necessidade de uma formação cultural tão sólida quanto à formação política. Assim, desde seus escritos juvenis, Gramsci articulava o papel da formação cultural ao da formação política.

Entre o período de 1910 e 1919, Gramsci trata majoritariamente, em seus textos jornalísticos, a relação entre socialismo e cultura. Dessa forma, ele analisa e enfatiza a importância da cultura no processo de formação da classe trabalhadora, e como ela tem um papel central na construção das condições necessárias para a emancipação. Entende que é por meio da luta das ideias que nasce o processo revolucionário. Contudo, já no cárcere, Gramsci vai dizer que nesse período da sua vida, sofria forte influência do pensador italiano Benedetto Croce. Sendo também um entusiasta da revolução russa, isso, portanto, irá ter grande importância nos seus textos (COUTINHO, 2004).

Nos anos de 1919 e 1920, Gramsci dedicar-se-á a teorizar os conselhos de fábrica, entendidos por ele como a expressão italiana dos sovietes russos. Nesse período, a Itália passava por uma crise, com fortes manifestações políticas das classes subalternas, havendo a tomada de algumas fábricas em Turim, e Gramsci participa ativamente desse momento, que fora conhecido como biênio vermelho. Assim, os escritos desse período são marcados pela disputa do proletariado italiano com a burguesia nacional. Ao final desse período, com a derrocada dos conselhos de fábrica, o autor sardo começa a discutir a questão do partido político, entendido como a organização social capaz de transcender o papel dos sindicatos, o quais ainda estão sobre a ordem do capitalismo. É nesse período que Gramsci busca conhecer os escritos de Lenin, entendendo ser uma possibilidade para analisar a situação italiana.

Entre os anos de 1921 e 1922, Gramsci preocupa-se com a ascensão fascista, começando a escrever sobre ela enquanto movimento de classes, em que a burguesia começa a buscar solidificar a hegemonia, articulando novamente o bloco histórico, que havia sofrido fissuras com o biênio vermelho. O autor italiano aponta, nesses textos, que a base social do fascismo é a pequena burguesia, sendo ela a responsável por dar sustentação política para a manutenção do sistema.

Durante o período que permanece na União Soviética (URSS), como delegado da Internacional Comunista (IC), Gramsci começa a trabalhar e escrever sobre temas que, posteriormente, fariam parte de sua reflexão mais profunda, presentes nos *Cadernos do cárcere*. Também é nesse período que Gramsci adere à proposta leninista de frente única, e, entre seus escritos, nesse período, encontramos várias cartas escritas aos seus companheiros, buscando articular o Partido Comunista Italiana (PCI) à proposta defendida por Lenin.

Não há uma ruptura entre os *Escritos* pré-cárcere em relação aos *Cadernos* gramscianos. Entretanto, é necessário considerar que o jovem Gramsci buscava incessantemente uma análise conjuntural e nunca buscou o afastamento necessário para entender fatores mais profundos da problemática da hegemonia do proletariado. O distanciamento que Gramsci alcança do cárcere faz com que ele consiga perceber elementos e fatos que passavam despercebidos nos textos jornalísticos. Além disso, segundo Coutinho (2011), há em Gramsci a mesma preocupação de Marx: incluir, na totalidade e de forma histórica os fatos particulares que eram analisados e criticados pelo autor sardo.

Considerando essa divisão temporal comumente utilizada pelos estudiosos gramscianos, iremos analisar alguns desses escritos anteriores ao cárcere, na tentativa de sistematizar e organizar as possibilidades para pensarmos a formação humana, tendo nesses escritos um esboço do que Gramsci iria desenvolver depois no cárcere. Sem ter a preocupação de alcançar a totalidade das respostas que esses escritos suscitam, buscaremos fazer uma articulação dos conceitos presentes na obra do autor italiano, na perspectiva de construir o processo de formação humana em Gramsci.

3.1 Entre a luta e a formação: a práxis política como a mediadora da formação cultural

Em seus escritos jornalísticos, o autor italiano busca analisar a totalidade de questões que envolvem o processo revolucionário, não tendo como fim a formação em si. Contudo, na busca de construir o melhor caminho para o nascimento de uma nova sociabilidade, ele propõe formas de elaborar um processo de conscientização por meio da práxis política e de uma formação cultural ampla. Pensamos que, com isso, seja possível articular conceitos em torno de um processo de formação que tenha no horizonte o ideal de emancipação.

Iremos, nesse primeiro momento, fazer uma análise dos *Escritos Políticos* partindo do conceito de Cultura e de luta cultural, presentes nesses primeiros escritos, para, posteriormente, discutirmos o que iremos delimitar como uma educação não formal, ou seja, uma educação que não acontece nas instituições

estabelecidas convencionalmente pelo poder do Estado. Ao final desse capítulo, definiremos o papel da escola na formação humana, dentro dos escritos gramscianos.

Gramsci (2004) – que viveu num período histórico conturbado, onde o fascismo estava em plena acessão – além de viver intensamente a Revolução Russa de 1917, pensa o processo de formação dentro de uma concepção de mundo hegemônica, que estava vinculada ao catolicismo, ou seja, a formação acontecia dentro dos parâmetros estabelecidos pela Igreja Católica, a qual tinha forte influência na Itália. Por isso, posteriormente, em seus *Cadernos*, Gramsci vai identificar os clérigos como intelectuais tradicionais e, ao mesmo tempo, intelectuais orgânicos[13].

Como militante político e intelectual ligado à classe subalterna, Gramsci (2004b) tinha a preocupação de identificar as estratégias utilizadas pelas várias frações da classe dominante, dentro dessa "guerra de posição", percebendo que o processo de construção, divulgação e solidificação de uma determinada forma de cultura tem papel importante na construção do consenso. Ou seja, para dominação de uma classe sobre outra, é preciso destruir a cultura dos oprimidos, numa clara "guerra de posição". Ao conseguir isso, a classe opressora busca a divulgação de uma nova cultura capaz de criar o consenso necessário.

Partindo dessa análise, ele buscou identificar o modo como a classe dirigente obtinha esse consentimento ativo ou passivo do conjunto da sociedade para aceitar sua concepção de mundo, seu projeto político e as formulações e práticas culturais e políticas (MARTINS e NEVES, 2013). Para entender esse movimento, o pensador italiano afirma que é preciso identificar como essas dimensões da realidade agiam no processo de formação, pois, se a classe dominante chega ao consenso da classe subalterna por meio da formação da consciência, cabe identificar a forma e os mecanismos pelos quais seria possível construir estratégias para reverter a lógica da hegemonia dominante, que permita a emancipação do proletariado.

[13] Gramsci (2001) vai delimitar, posteriormente, de forma mais objetiva, o conceito de intelectual tradicional e intelectual orgânico. O intelectual tradicional está vinculado ao modo de vida anterior, ou seja, aquele intelectual que já estava presente do sistema feudal, por exemplo, o padre. Intelectual orgânico é aquele intelectual produzido pelo sistema moderno, como, por exemplo, o empresário, ou até mesmo o técnico das mais diversas questões produtivas.

3.1.1 A cultura enquanto bem universal: a luta cultural como fundamento do processo de formação

Gramsci sempre teve em seu horizonte que o processo de formação era o meio para a classe trabalhadora tornar-se dirigente político, econômico e cultural. Contudo, para que isso seja possível, é necessário que a classe tivesse elementos culturais para contrapor à cultura dominante. Assim, o camponês se tornar agrônomo não é o mais importante. O valor da formação encontra-se em o camponês vir a ser dirigente político das suas próprias ações (Gramsci, 2004). Enxergando no processo formativo uma função crítica e que só acontece de maneira fundamentada com uma formação cultural sólida (MONASTA, 2010).

> [...] Gramsci pensa a questão da formação do indivíduo como uma função estratégica da política de implementação do projeto de uma classe, na perspectiva de se fazer hegemônica, como tarefa de uma vanguarda sobre a militância, como responsabilidade dos mais velhos perante os mais jovens, na perspectiva de criar formas mais avançadas de civilidade (VIEIRA, 1999, p. 51).

Importa, então, entendermos como as questões culturais ou da luta cultural e da formação humana inserem-se na teoria política gramsciana, partindo da ideia de que, para Gramsci, todos os eixos formativos direcionam-se para a luta política da classe subalterna e à conquista da hegemonia dessa classe. Nesse sentido, torna-se importante percebemos como Gramsci elabora o seu conceito de cultura. Conceito esse que está colocado como um ponto central na elaboração da sua concepção de formação humana, como elemento do processo complexo e contraditório de disputa cultural para a construção da hegemonia da classe proletária (VIEIRA, 1999).

> [...] O elemento “espontaneidade” não é suficiente para a luta revolucionária: ele jamais leva a classe operária a superar os limites da democracia burguesa existente. É necessário o elemento “consciência”, o elemento “ideológico”, ou seja, a compreensão das condições em que se luta, das relações sociais em que o operário vive, das tendências fundamentais que operam no sistema dessas relações, do processo de desenvolvimento que a sociedade sofre pela existência em seu seio dos antagonismos ineliminávels etc (GRAMSCI, 2004b, p. 293-294).

Gramsci, em seu texto “O *sillabo* e Hegel”, de 1916, argumenta que as questões de cultura não são simples criações das ideias que podem ser resolvidas por simples abstrações da realidade (GRAMSCI, 2004). Precisamos entender a

cultura em sua realização concreta, ou seja, a questão da cultura é um problema concreto e deve ser analisado dessa forma. Somente assim será possível estabelecer como a Cultura influência no processo de formação.

Já em seu primeiro escrito, que era um texto escolar, apresentado ao final do Ensino Médio, de 1910, denominado de “Oprimidos e opressores”, Gramsci (2004) defende que os povos dominadores acusam os dominados de serem bárbaros, havendo a necessidade de civilizar esses povos, justificando a opressão que submeterão a esse povo, tomando todas as suas condições materiais, impossibilitando-os de terem sua própria cultura.

Ele argumenta que isso é usado para extorquir os dominados, impondo os processos formativos (a cultura) dos dominadores sobre as outras formas de cultura, na tentativa de fazer com que o processo ideológico domestique os povos dominados. No entendimento do autor italiano, o processo formativo toma certa centralidade, pois é por meio desse que os povos dominadores se utilizam para alcançar o consenso dos povos a serem dominados (GRAMSCI, 2004).

Na tentativa de romper com essa lógica, Gramsci amplia o conceito de cultura, não recusando a ideia de cultura como um bem universal, mas agregando a compreensão e dizendo que cultura não é somente algo produzido por intelectuais, dependendo apenas da iniciativa da classe dirigente, que impõe às classes populares um modo de ser específico. Pelo contrário, a classe subalterna também tem o conhecimento, somente não está sistematizado dentro da lógica comumente pensada (GRAMSCI, 2004).

É importante dizer que o pensador italiano não tinha como preocupação central teorizar a noção de cultura (MARTINS e NEVES, 2013). Porém, já percebemos em seus escritos pré-cárcere (principalmente entre 1916-1920) o germe da questão cultural[14]. Escritos que estão estreitamente relacionados com suas intervenções políticas. Nesse período, Gramsci direciona sua crítica ao academicismo e ao positivismo, presentes na vida universitária italiana. Gramsci – que compreendia ser a cultura o único bem universal, mesmo que o seu acesso fosse restrito a apenas uma classe – defendia que a situação de exclusão da classe

[14] Nesse período, Gramsci está ligado ao movimento socialista italiano e, assim, ele tinha no seu ideal uma sociedade socialista. No período sequente, vemos um Gramsci comunista, muito ligado ao ideal de sociedade defendida pela União Soviética de Lenin. No período de 1916-1920, vê-se um Gramsci ainda ligado às teorias idealistas, mas isto não significa que haja um corte epistemológico no pensamento do autor sardo, mas que há uma superação por incorporação destas concepções (idealista/materialista).

trabalhadora em relação ao acesso a cultura mais elaborada não poderia perdurar, ou seja, era necessário construir formas dos trabalhadores terem acesso a essa forma de cultura (VIEIRA, 1999).

Gramsci entende que a forma de superação dessa restrição partia da organização dos organismos sociais ligados a classe trabalhadora, como o partido socialista, que deveria pensar em um programa escolar preciso, que se diferencia dos outros programas já conhecidos, afirmando que: “Contentamo-nos até agora em **afirmar o princípio genérico da necessidade da cultura**, seja elementar, profissional ou superior; e este princípio foi por nós desenvolvido e propagandeado com vigor e energia” (GRAMSCI, 2004, p. 73). O autor italiano não vai abandonar essa percepção e, como veremos mais à frente, na proposta da Escola Unitária, ele vai reafirmar esse princípio, expondo a necessidade de uma formação cultural sólida, em que o intelectual orgânico da classe trabalhadora é o formador da concepção de cultura necessária para a construção histórica da emancipação.

Parafraseando Novalis e a interpretação de Vico sobre o dito de Sólon – que foi apropriado posteriormente por Sócrates – em seu artigo “Socialismo e Cultura”, de 1916, Gramsci apresenta seu conceito de cultura, mesmo que de forma embrionária, revelando qual seria o papel da cultura na formação dos trabalhadores. Essa interpretação gramsciana coloca o “Conhece-te a ti mesmo” como uma expressão do proletariado reconhecer-se como sujeito do processo histórico e no mesmo nível cultural da classe dirigente[15] (GRAMSCI, 2004).

Nesse mesmo texto o autor italiano analisa a questão dos trabalhadores pensarem que são de *origem baixa*, enquanto burguesia de *origem divina*. O autor italiano busca criticar a visão que se estabelece com isso, de que há uma superioridade intelectual entre uma classe e outra, defendendo que *todos têm a mesma natureza humana*. A única diferença entre as duas classes reside nas condições socioeconômicas, com a ressalva de que a classe trabalhadora detém as mesmas capacidades de alcançar certo grau de cultura.

Conhecer-se a si próprio, no entendimento de Gramsci (2005), é ser dono de si, da sua própria consciência, da ordem e da disciplina, e, desses elementos,

[15] No seu Caderno 10, já no cárcere, Gramsci (1999) vai defender a seguinte ideia: a classe subalterna está envolta pelo senso comum e por justificativas folclóricas, havendo uma necessidade inerente de sistematização e superação dessas visões, sempre numa perspectiva cientifica. Embora faça essa crítica, o autor sardo entende que nessas formas de compreensão da realidade, existe um conhecimento estabelecido. O que precisa-se é um direcionamento dos intelectuais para que o proletariado saia do senso comum para a Filosofia, para o conhecimento filosófico.

tenderemos para uma nova sociabilidade. Todavia, para isso, é preciso conhecer os outros, a história, e o modo como aconteceram os esforços dos homens para chegar até hoje, aprendendo no processo formativo que o processo cultural não acontece porque uma classe é superior culturalmente à outra. Para criamos a civilização que queremos, precisamos conhecer a civilização que queremos substituir, conhecendo as leis que governam o espírito (GRAMSCI, 2004). “E aprender tudo sem perder de vista o objetivo último que é o de conhecer-se melhor a si próprio através dos outros e os outros através de si próprio” (GRAMSCI, 2004, p. 57). Segundo ele,

> A cultura é algo bem diverso. É organização, disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista de consciência superior: e é graças a isso que alguém consegue compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e seus próprios deveres (GRAMSCI, 2004, p. 58).

Percebe-se que a cultura tem o papel essencial de conscientização dos sujeitos, ou seja, é por meio dela que entendemos o que podemos fazer para o processo de transformação da sociedade. Sendo ela a disciplinadora dos trabalhadores num sentido filosófico de construção da sua própria identidade. Contudo, isso não acontece por uma evolução espontânea. É necessário um longo caminho, um processo formativo que possibilite a classe trabalhadora acesso à cultura, mas que tenha a sua própria concepção cultural valorizada, sendo o coletivo o detentor desse processo, não acontecendo como algo natural (GRAMSCI, 2004).

Além disso, a mesma natureza humana entre classe dominante e classe dirigente pode ser percebida no fato de que todos têm conhecimento, o qual nem sempre é sistematizado, mas que é uma das formas de cultura. Além disso, a prática do trabalho também agrega saber à cultura, e a classe trabalhadora contribui de forma significativa para as modificações que o trabalho sofre (GRAMSCI, 2004).

O proletariado precisa reconhecer no que faz uma forma de cultura, que talvez ainda não esteja refletida e organizada, mas que traz em si elementos importantes para a sua própria formação. Gramsci critica de forma veemente os intelectuais que se julgam superior culturalmente por saber “um pouco de latim e de história”, enfatizando que isso não é cultura. Como ele mesmo adverte, “[...] isso não é cultura, é pedanteria, não é inteligência, mas bagagem intelectual, e contra ela se reage com razão” (GRAMSCI, 2004). Afirmando que:

> **É preciso perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, no qual o homem é visto apenas sob a forma de um recipiente a encher e entupir de dados empíricos**, de fatos brutos e desconexos, que ele depois deverá classificar em seu cérebro como nas colunas de um dicionário, para poder em seguida, em cada ocasião concreta, responder aos vários estímulos do mundo externo. Essa forma de cultura é realmente prejudicial, especialmente para o proletariado (GRAMSCI, 2004, p. 57, grifo nosso).

Gramsci entende que essa concepção de cultura, desligada da realidade histórica, diminui o conhecimento e a cultura do proletariado, sendo apenas benéfica à burguesia, ajudando a criar “marginais” e pessoas que acreditam ser superiores às outras, apenas por dominar datas e fatos históricos, sem uma leitura crítica desses fatos. Ele continua o texto criticando a desvalorização cultural do operário, o qual mesmo exercendo uma função social mais importante, tem seu saber desvalorizado.

Ao afirmar que a cultura não é um saber enciclopédico, o autor italiano reafirma a necessidade de superarmos a visão de que a cultura e, o conhecimento podem ser ensinados como algo desconexo da realidade, como se fosse algo pronto e acabado, em que apenas os esforços de grandes gênios contaram para que houvesse o processo de formação da sociedade que vivemos, porque assim os trabalhadores acabam por aceitar a tese de que não existe possibilidade da revolução.

A “reforma intelectual e moral” defendida por ele faz parte da revolução cultural necessária para a transformação radical da sociabilidade e, desde seus escritos jornalísticos, podemos perceber essa preocupação. Mesmo posteriormente admitindo que nesse período tivesse uma tendência idealista, Gramsci percebe que sem uma preparação cultural da classe trabalhadora não haveria condições dos subalternos tornarem-se dirigentes.

O processo de apropriação da cultura pela classe subalterna é necessário para a derrocada do capitalismo. É necessário fazer a crítica à civilização capitalista, por meio da consciência unitária do proletário. Quando fala em crítica, Gramsci (2004) busca referir-se a necessidade de uma sólida formação cultural, ou seja, a discussão teórica e ideológica acontece por meio de elementos culturais que obtemos no processo formativo. A crítica não acontece pela evolução espontânea da consciência.

No texto “Socialismo e Cultura”, Gramsci afirma justamente que: “o homem é sobretudo espírito”, não somente natureza, ou seja, ele toma conhecimento de sua

existência quando tem consciência do seu papel na história, e, tendo existido exploradores e explorados, o socialismo não se havia realizado porque o proletariado não havia alcançado certo grau de consciência (GRAMSCI, 2004). Segundo ele, essa consciência adquire-se pouco a pouco:

> [...] E essa consciência se forma não sob a pressão brutal das necessidades fisiológicas, mas através da reflexão inteligente (primeiro de alguns e depois de toda uma classe) sobre as razões de certos fatos e sobre os meios para convertê-los, de ocasião de vassalagem, em bandeira de rebelião e de reconstrução social (GRAMSCI, 2004, p. 58).

A revolução acontece quando tomamos consciência das limitações impostas, ou seja, a transformação da sociabilidade somente acontece quando – por meio da reflexão, que primeiro começa por alguns e depois alcança toda a classe – toma uma proporção ampla, sendo a sistematização do saber acumulado pela classe revolucionária o primeiro ponto para que a conflagração aconteça (GRAMSCI, 2004).

> [...] Isso quer dizer que cada revolução foi precedida por um intenso trabalho de crítica, de penetração cultural, de permeabilização de ideias através de agregados de homens, primeiro refratários e somente virados para resolver dia a dia, hora a hora, o seu problema econômico e político, sem laços de solidariedade com os outros que se encontram nas mesmas condições (GRAMSCI, 2010a, p. 53).

Gramsci entende que toda revolução é precedida por um intenso trabalho de crítica, e isso somente é possível quando a classe subalterna está consciente da realidade histórica em que ela vive, sendo que essa consciência somente é alcançada quando há acesso à cultura pela classe subalterna. A classe somente constrói-se enquanto classe e reconhece-se como classe quando há essa elevação cultural, ou seja, quando ela percebe-se como sujeito histórico.

O autor sardo utiliza-se do exemplo da Revolução Francesa e diz que o período cultural que antecedeu a revolução – o iluminismo – preparou o terreno para a mudança social que estava por vir, em que esse processo não ficou preso apenas a uma classe, ele tornou-se um clima cultural, onde todos participavam e discutiam sobre o mesmo tema, e a burguesia reconhecia-se como o sujeito histórico, formando-se por toda a Europa uma consciência unitária. Assim, quando há o avanço das tropas de Napoleão, já existia em toda a Europa uma consciência construída da necessidade de o processo revolucionário acontecer. Isso somente

tornou-se possível pela difusão cultural que houve. Então, os livros que vinham da França e “tomavam” todo o continente acabaram sendo os precursores da revolução. Ela tenha sido sangrenta e utilizada pela burguesia para chegar ao poder é outra questão (GRAMSCI, 2004).

O Iluminismo, enquanto movimento cultural, não foi um esvoaçar de inteligências superficiais que discorriam a respeito de tudo e de todos, como os críticos “fáceis” da razão teórica imaginam. Os homens daquele tempo não imaginavam fazer parte daquela cultura somente depois de ler a Grande Enciclopédia, já eram homens de seu tempo, por de forma indireta contribuírem para propagação da cultura vigente, porque foram seus esforços que fizeram aquela mudança cultural. O Iluminismo não foi um fenômeno de intelectualismo pedante e árido. Foi um movimento que aconteceu na prática, que diferente do que estava acontecendo na Itália naquele momento histórico, foi um movimento cultural que expressava as condições históricas daquele período (GRAMSCI, 2004).

> [...] Foi uma magnífica revolução, pela qual, como nota com agudeza De Sanctis na *História da Literatura Italiana*, se tinha formado em toda a Europa, como uma consciência unitária, uma internacional espiritual burguesa sensível em cada parte às dores e às desgraças comuns e que era a preparação melhor para a revolta sanguinolenta que depois se verificou em França (GRAMSCI, 2010a, p. 53-54, grifo do autor).

Segundo Gramsci, o exército de Napoleão já encontrava uma estrada aplainada pelo exército invisível de livros e de opúsculos que vinham de Paris desde o século XVIII, que tinham preparado homens e instituições para a renovação necessária. A renovação não é uma coisa natural e espontânea, ao contrário, “seria incompreensível se não se conhecessem os fatores de cultura que contribuíram para criar os estados de ânimo prontos para as explosões por uma causa que se julgava comum” (GRAMSCI, 2010, p. 54).

Com essas afirmações, Gramsci busca enfatizar que toda revolução social e política é precedida por um processo cultural revolucionário. Assim, não é possível acontecer a revolução do proletariado sem que esse passe por um processo revolucionário de formação cultural. Isso não significa que deva ser aceito aquilo que a burguesia afirma como certo, mas também é necessário que a classe trabalhadora aproprie-se de toda a cultura anterior, e a ela agrega os conhecimentos que temos hoje, seja do trabalho, ou até mesmo daquilo que hoje é considerado certa cultura erudita.

O autor italiano entende, com isso, que é preciso reconhecer e entender o papel da cultura na construção da consciência e da própria transformação da sociedade, pois essa não acontece se o ambiente cultural não estiver pronto, pois os sujeitos não irão reconhecer a transformação como necessária e também não se identificarão com o processo histórico que estará acontecendo. Cabe enfatizar novamente que, para Gramsci, esse processo não é natural e espontâneo, ele é construído com a vontade de alguns, mas que irão conscientizar os outros.

Naquele momento, Gramsci (2004) entende que esse processo estava acontecendo com o socialismo. Estaria acontecendo a crítica ao sistema capitalista e, consequentemente, a construção das condições necessárias para a emancipação. Entendendo que "crítica quer dizer cultura, e não evolução espontânea e natural", a consciência do próprio eu como sujeito de si – sujeito que se identifica e tem um posicionamento próprio – disciplina dentro do próprio ideal de sociedade que defende enquanto indivíduo.

Gramsci (2004) entende que a conscientização somente é possível com uma organização cultural sólida do proletariado. Segundo ele, a vontade humana organizada – e não fatores econômicos – possibilitaram a revolução russa. O autor italiano sempre esteve preocupado com o papel da conscientização na formação do quadro intelectual, pois segundo ele, se os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora não proporem essa reflexão ao proletariado, o trabalhador não estará pronto para quando o capitalismo entrar em crise.

É a luta cultural que deve ser travada pela conquista da hegemonia, onde novos valores são trabalhados com a classe subalterna para que ela se reconheça como classe revolucionária. Essa "consciência de classe" somente é possível com a formação cultural sólida, que também considere a cultura constituída pelas gerações passadas, citando, como exemplo o renascimento. Gramsci compreende a formação cultural, sua organização e o processo de difusão desta nova cultura como um processo de afirmação política da classe operária, tendo essas questões presentes em toda a sua construção teórica (VIEIRA, 1999)[16].

[16] O pensador sardo começa a elaborar uma teoria da formação humana quando começa a entender que o processo revolucionário da sociedade é precedido por um processo cultural revolucionário. Um exemplo disso é a mudança que o próprio Gramsci promove em sua vida: "[...] Gramsci troca o trabalho nos periódicos socialistas *Grido del Popolo* e o *Avanti* pela direção da revista de cultura socialista *L'Ordine Nuovo*; o curso universitário pela experiência de organização da classe operária em Conselhos de Fábrica; o Clube de Vida Moral pela organização da versão italiana do *Proletkult*

> [...] Quanto mais a cultura de um indivíduo for sólida e ampla, tanto mais suas opiniões estarão perto da verdade, ou seja, poderão ser aceitas por todos; quanto mais numerosos forem os indivíduos de sólida e ampla cultura, tanto mais as opiniões difundidas se aproximarão da verdade, ou seja, conterão a verdade em forma imatura e imperfeita, que pode ser desenvolvida até a maturidade e a perfeição (GRAMSCI, 2004, p. 179).

É necessário conhecer a história do outro, o que fez o outro estar naquele momento, como ele constitui-se, para podermos transformar a sociedade que vivemos e, da mesma forma, saber os esforços empreendidos para ser o que é naquele momento. Entender como criaram a civilização que queremos transformar, conhecendo as leis que governam o espírito, e conhecer a si mesmo através dos outros, ou seja, o sujeito que sou hoje é produto de uma história que talvez eu ainda não conheça, mas, para Gramsci é preciso conhecer e saber como utilizar isso para a conscientização dos outros em relação ao seu papel histórico.

Quando o sujeito toma conhecimento de si e do seu papel revolucionário dentro do coletivo, ele passa a ter a consciência superior que visa a transformar a vida humana, onde os sujeitos passam a transformar o ambiente em que vivem, porque dão-se conta de que a sociabilidade vigente não dá conta de qualificar e emancipar a vida humana (GRAMSCI, 2004).

3.1.2 As associações de cultura no processo de formação humana

Foi com essa preocupação em mente que Gramsci e seus companheiros mais próximos fundam o *L'Ordine Nuovo*, que tinha como subtítulo "resenha semanal de cultura socialista". Contudo, o autor italiano queria mostrar que a cultura não era um "baú de coisas velhas", mas sim uma coisa viva, que por si só transforma os sujeitos, sendo por meio dela que podemos criar as condições ideológicas para os subalternos tornarem-se dirigentes (GRAMSCI, 2004).

No seu texto "A universidade popular", questiona porque a classe trabalhadora não consegue organizar e manter um organismo de divulgação de cultura, uma vez que os espaços a assumirem e terem o papel de formar e organizar

---

soviético; a militância no Partido Socialista pela direção do Partido Comunista da Itália" (VIEIRA, 1999, p. 58).

uma cultura proletariado não tem cumprido a função. Para ele, há espaços formativos que são uma chama fria, não tendo função social alguma no processo de organização da cultura proletária (GRAMSCI, 2004).

Gramsci (2004), em seu artigo “Para uma associação de Cultura”, de 1917, mostrou-se entusiasmado com a proposta do partido socialista na organização de uma Associação de Cultura para os proletários de Turim. Aproveitou para aprofundar a crítica sobre o papel da universidade popular naquele momento histórico na Itália, um papel, segundo ele, vago e confuso que mais se aproximava de humanitarismo espiritual. Nesse escrito, o autor italiano volta a defender a necessidade da criação de organismos de cultura proletária, que façam a necessária sistematização do saber acumulado dos trabalhadores. Para o autor italiano, o proletariado tem um conhecimento estabelecido e deve partir desse conhecimento para superar suas visões folclóricas de mundo.

A associação de cultura, para Gramsci (2004), deve ter uma finalidade de classe para a classe, deve ser uma organização social proletária, com as características voltadas para essa finalidade, pois é necessário para a luta da classe subalterna que haja organismos preparados para organizar o campo da cultura. O autor italiano entende que não é possível fazer a luta revolucionária apenas tendo bons organismos políticos e econômicos trabalhando pelos proletários. É fundamental a organização cultural que contribuía com essa luta. (GRAMSCI, 2004).

> Mas a associação tem como finalidade precípua educar para o desinteresse: nela, a honestidade, o trabalho, a iniciativa tornam-se um fim em si mesmos, proporcionando aos indivíduos apenas satisfação intelectual e alegria moral, não privilégios materiais (GRAMSCI, 2004, p. 155).

Ou seja, como já mencionado, Gramsci entendia que havia uma necessidade de formação por meio de uma cultura desinteressada, como vamos ver, também de uma escola desinteressada, existindo organismos formativos que não queiram estabelecer previamente o que cada um deve ser, mas que permitam a todos pouco a pouco construírem aquilo que mais desejam ser, dando condições materiais e culturais para que isso aconteça.

Para Gramsci (2004), não é possível embasar as decisões apenas em casos concretos. É necessário que se reflita sobre os acontecimentos históricos, antevendo-os e sabendo que posicionamento tomar-se-á quando casos

semelhantes acontecerem. Por isso, a Associação de cultura deveria pensar essas questões, de forma desinteressada, discutindo nessa Associação os elementos que estão para além da atualidade, pensando em tudo aquilo que interessa e pode vir a interessar aos trabalhadores.

Para Gramsci, existem problemas – como os filosóficos, religiosos e morais – que são os pressupostos da luta política e econômica e que os organismos proletários não tem conseguido dar conta de responder dentro de sua linha de atuação. Gramsci entende que “o socialismo é uma visão integral da vida: tem uma filosofia, uma mística, uma moral. A Associação seria o local próprio para a discussão desses problemas, para seu esclarecimento, para sua propagação”. (GRAMSCI, 2004, p. 125).

Nesse texto, Gramsci aborda novamente a questão dos intelectuais, questão que retomará nos *Cadernos*, dizendo que os intelectuais, no movimento socialista, têm sido um peso morto, não havendo uma tarefa específica e conforme as suas capacidades no movimento da luta (GRAMSCI, 2004).

Para o jovem Gramsci, há uma limitação na educação italiana daquele momento, sendo o grande impositivo a perspectiva de formação jesuítica/católica. Segundo ele, “falta ao povo italiano o espírito de solidariedade desinteressada, o amor pela discussão, o desejo de buscar a verdade com meios unicamente humanos, tais como fornecidos pela razão e a pela inteligência” (GRAMSCI, 2004, p. 125).

No entendimento gramsciano, a construção das Associações de cultura contribui para criar novos conceitos e formas de pensamento nas pessoas, superando os preconceitos que impedem a classe trabalhadora de construir sua própria cultura, sua própria concepção de mundo, ou seja, estamos sempre reféns dos mecanismos de cultura burguesa. Assim, o proletariado vai reconhecer apenas essa forma cultural, não produzindo, em seu seio, conhecimentos e práticas que contribuam para a superação da alienação (GRAMSCI, 2004).

Na tentativa de superar essa limitação – Gramsci ao dirigir, em 1920, um trabalho que tinha como finalidade o processo de formação dos trabalhadores e de divulgação de cultura, sendo uma primeira experiência de tentativa de superação da lógica assinalada acima, que é descrito em seu texto a “Escola do trabalho”, do mesmo ano – relaciona a prática formativa com a libertação dos trabalhadores em

direção à liberdade concreta no nível da produção histórica atual, partindo de uma ação autônoma e revolucionária da classe operária (GRAMSCI, 2010).

Tendo esse mesmo problema no horizonte, Gramsci e seus companheiros de partido criam outro mecanismo de cultura, por eles denominado de “Clube de vida Moral”. O clube de vida moral tinha como intencionalidade pensar nos problemas sociais e morais, buscando construir uma unidade na cultural socialista (GRAMSCI, 2004) “Queremos fazer com que se habituem à pesquisa, à leitura feita com disciplina e método, à exposição simples e serena de suas convicções” (GRAMSCI, 2004, p. 146). Assim, todos os jovens participantes deveriam estudar um tema determinando, criando, posteriormente, um esquema que seria passado aos demais, e que poderia ser questionado pelo grupo. Gramsci dizia que nenhum jovem poderia sair do clube com alguma dúvida do que fora exposto, porque deveria acontecer um diálogo intenso entre os participantes, para que a compreensão dos conceitos acontecesse de modo significativo, com a obrigação haver uma forte discussão entre os participantes.

Embora entenda o papel da Escola na formação, Gramsci afirma que, de modo algum, pode-se confiar a educação dos jovens apenas nas instituições do Estado, principalmente naquelas que atuam de modo mecânico. Nesse sentido, o papel da família toma contornos de uma função moral, de preparação humana, de educação cívica. Para o filósofo sardo, o principal elemento do processo de formação é justamente o de enriquecer os filhos dos trabalhadores com experiências humanas que o passado nos legou e que ainda continua-se acumulando (GRAMSCI, 2004).

3.1.3 Os conselhos de fábrica, os sindicatos e o Partido: a necessidade da formação enquanto luta política

Gramsci, em seu trajeto, sempre buscou entender como cada organismo social cumpria uma função específica dentro da lógica de dominação. Tendo isso como norte, ele buscou pensar alternativas para aqueles mecanismos que eram pensados e elaborados pela burguesia para acalmar os ânimos do proletariado quando uma crise aproximava-se. Surgem, com esse intuito os conselhos de fábrica.

> Os conselhos de fábrica, segundo ele, seriam funcionalmente distintos dos sindicatos: enquanto estes defendem os interesses dos trabalhadores como assalariados (aumento de salários, melhores condições de trabalho, etc.) os "conselhos" seriam a base do poder do trabalhador coletivo não só na fábrica, mas no conjunto da sociedade. Ou seja: seriam o instrumento para pôr fim à própria relação salarial. Nos "conselhos", com efeito, o trabalhador elevar-se-ia da condição de assalariado submetido ao capital àquela de "produtor" autônomo (COUTINHO, 2011, p. 20).

Posteriormente, com a derrota do movimento dos Conselhos de Fábrica, Gramsci abandona parcialmente essa ideia e passa a refletir sobre o partido revolucionário. É nesse momento que o filósofo sardo começa a conhecer e estudar o pensamento de Lenin, tendo, nesse período, aderido a muitas táticas pensadas pelo revolucionário russo. Concomitantemente, é nesse mesmo período que Mussolini chega ao poder, e Gramsci, desde o início, percebe o fascismo como um movimento reacionário de classe, sustentando pela pequena burguesia italiana, essa mais reacionária que o movimento fascista. Embora abandone a ideia em determinado momento, Gramsci sempre viu nela o germe da mudança necessária na organização do proletariado. Com esse intuito, vamos buscar analisar o papel dos conselhos de fábrica, dos sindicatos e do partido no processo de formação do intelectual italiano.

Gramsci – em seu texto "Sindicatos e ditadura", de 1919 – declara a necessidade de "[...] criar, antes da revolução, as condições psicológicas e objetivas nas quais se torne impossível qualquer dualismo de poder entre os vários organismos em que se encarne a luta de classe proletária contra o capitalismo" (GRAMSCI, 2004, p. 292). Por condições psicológicas, Gramsci (2004) entende que seriam no processo de formação, não somente a força de luta, mas os elementos culturais necessários para lutarmos pela emancipação, onde haja uma força cultural que guie a consciência do proletariado.

> [...] a classe operária deve se preparar, deve se educar para a gestão social, deve adquirir a cultura e a psicologia de uma classe dominante; deve fazer isso com seus próprios meios e seus sistemas, com os comícios, com os congressos, com as discussões, com a educação recíproca (GRAMSCI, 2004, p. 333).

Para Gramsci (2004), educar-se é construir as condições culturais e intelectuais necessárias para a emancipação. Entendendo que isso não é possível de maneira solitária, precisamos do coletivo para construir a formação humana que seja

emancipadora; Por isso, entre os anos de 1919 e 1920, Gramsci e seus companheiros de PCI trabalham incessantemente dentro dos Conselhos de Fábricas, mecanismos criados para organização proletária dentro das fábricas turinenses, com o objetivo de descentralizar o poder patronal e sindical. Dessa forma, os conselhos de fábrica são pensados como uma alternativa socialista às formas capitalista de poder instituídas nos meios de produção. Seriam esses conselhos os criadores da nova concepção cultural que seria a base para conscientização da classe trabalhadora.

Em seu texto “Operário Fabril”, de 1920, o autor italiano descreve uma realidade contemporânea: a classe trabalhadora vivendo a disciplina dentro da fábrica, uma vida de produção intensa e metódica, mas apenas nos meios de produção, pois fora da estrutura fabril vive uma vida caótica e desordenada, onde as relações políticas de distribuição da riqueza são reforçadas seguindo a divisão alienante que temos dentro da fábrica, que segue o ritmo das máquinas, divisão que é a maior máquina da produção industrial.

Contudo, embora veja o papel de alienação que a fábrica exerce, Gramsci entende que: “na fábrica, cada proletário é levado a conceber a si mesmo como inseparável de seus companheiros de trabalho [...]” (GRAMSCI, 2004, p. 325). Dessa forma, o poder político deveria surgir do chão da fábrica e não imposto de fora para dentro. Os conselhos seriam os mecanismos de organização proletária dentro das fábricas, fazendo o papel de formadores, com o objetivo de criar as condições concretas para a práxis política.

> [...] o processo revolucionário se realiza no terreno da produção, na fábrica, onde as relações são entre opressor e oprimido, explorador e explorado, onde não existe liberdade para o operário, onde não existe democracia. O processo revolucionário se efetiva onde o operário não é nada e quer se tornar tudo, onde o poder do proprietário é ilimitado, é poder de vida ou morte sobre o operário, sobre a mulher do operário, sobre os filhos do operário (GRAMSCI, 2004, p. 363).

Gramsci via nos Conselhos de Fábrica uma versão italiana dos sovietes russos, onde, por meio dessa descentralização do poder, todos os trabalhadores teriam a formação necessária para tornarem-se dirigentes políticos dos vários campos relacionados ao poder. A ideia dos conselhos foi boicotada pelos patrões, com a contribuição ativa dos sindicatos. Embora os conselhos não tenham alcançado o objetivo de ser o órgão central de poder e formação política dos

trabalhadores, surgem desse período textos e ideias importantíssimas para entendermos o pensamento gramsciano e para dele retirarmos reflexões necessárias. Segundo Gramsci,

> A organização dos conselhos de fábrica baseia-se nos seguintes princípios: em toda a fábrica, em toda a oficina é formada um organismo com base na representação (e não no antigo sistema burocrático), que põe em prática a força do proletariado, luta contra a ordem capitalista ou exerce o controle sobre a produção, educando toda a massa operária para a luta revolucionária e para a criação do Estado operário (GRAMSCI, 2004, p. 392).

Como já mencionado, os conselhos de fábrica deveriam ser estruturados como mecanismos de organização proletária dentro do próprio ambiente de trabalho, onde, por meio deles, os trabalhadores começariam a “dirigir” os meios de produção de forma indireta. Contudo, Gramsci (2004) entendia que deveria haver as condições culturais, intelectuais e políticas necessárias para a classe trabalhadora alcançar a direção das suas ações. Isso significa que sem essas estruturas os trabalhadores não conseguiriam ter as condições de serem os dirigentes políticos. Por isso, o autor sardo entende que “o movimento dos conselhos de fábrica é o início do processo de conscientização da massa trabalhadora, sendo que essa ‘consciência de sua inseparável unidade baseada na produção, no ato concreto do trabalho’ [...]” (GRAMSCI, 2004, p. 302).

Segundo o pensador italiano, os conselhos de fábrica “[...] são a verdadeira escola das capacidades reconstrutivas dos trabalhadores” (GRAMSCI, 2004, p. 277). Como os conselhos seriam constituídos dentro do local de trabalho do proletariado, as demandas imediatas seriam buscadas e resolvidas dentro da própria realidade, constituindo o primeiro passo para a luta proletária pela transformação social radical, pois aquilo que o chão da fábrica falasse seria ouvido, já que os detentores do poder – o proletariado – estariam dentro da fábrica.

Dentro desse contexto, surge a questão do trabalho enquanto o meio moderno de formação dos sujeitos. O trabalho não é somente uma atividade prática, mas uma atividade teórica que precisamos entender, ou seja, necessitamos saber sobre quais bases formativas estão fundadas nossa sociedade e se para o autor italiano uma delas é a cultura, a outra será a expressão moderna da vida humana: o trabalho. É por ele que o homem moderno se faz homem, transformando e modificando a sua própria natureza (GRAMSCI, 2004). Gramsci vai aprofundar essa

análise em seus *Cadernos*. Entretanto, já em seus escritos jornalísticos, percebemos o papel do trabalho da formação humana.

> O operário só pode conceber a si mesmo como produtor se se conceber como parte inseparável de todo o sistema de trabalho que se consolida no objeto fabricado, se vivenciar a unidade do processo industrial que requer a colaboração do trabalhador manual, do qualificado, do empregado da administração, do engenheiro, do diretor técnico (GRAMSCI, 2004, p. 300).

A efetiva legislação do trabalho é aquela elaborada pelos próprios produtores e não as normas externas e limitadas à técnica industrial. Ou seja, são os trabalhadores que constroem o processo de produção, que se modificam e modificam a natureza por meio desse processo. Nesse mesmo sentido, os líderes dos conselhos de fábrica educariam os trabalhadores para trabalhar para si mesmos e não para os patrões, unindo os proletários em prol dos objetivos comuns, os quais são construir as condições históricas para a emancipação. Gramsci entende que os dirigentes de conselhos de fábrica devem:

> [...] fazer que surjam, na própria fábrica, seções de instrução, verdadeiras escolas profissionais, nas quais cada operário – recuperando-se do cansaço que embrutece – possa abrir a mente ao conhecimento de processos de produção, melhorando assim a si mesmo (GRAMSCI, 2004, p. 279).

Ou seja, os dirigentes políticos teriam o papel de organização política, mas também intelectual. Nos seus *Cadernos*, Gramsci (2001) vai buscar expor o papel do que ele denominaria de intelectuais orgânicos da classe, que teriam como finalidade organizar e disciplinar os trabalhadores, tendo no horizonte que os trabalhadores dirigiriam o processo de trabalho dentro das suas próprias vontades e não vontades exteriores (GRAMSCI, 2004).

No seu texto “Sindicatos e conselhos”, de 1919, Gramsci (2004) defende que os Conselhos de Fábrica são as células primárias da ditadura do proletariado, já que nos conselhos estão os representantes de todos os ramos do trabalho. Assim, todas as categorias profissionais estão presentes no processo de decisão, produzindo uma coletividade orgânica fundada na classe.

Para Gramsci (2004), os conselhos seriam o modelo do Estado proletário, já que desde aquele que exercia a mais simples função até o mais o preparado trabalhador teriam suas demandas representadas, e, com isso, cria-se o vínculo orgânico da práxis política. Isso acontece pois cada um tem seu posto, seu papel na

organização e na transformação radical da sociedade. Entendendo, com isso, que "[...] o conselho é o mais idôneo órgão de educação recíproca e de desenvolvimento do novo espírito social que o proletariado foi capaz de gerar a partir da experiência viva e fecunda da comunidade de trabalho" (GRAMSCI, 2004, p. 289). Os conselhos criarão os meios para emancipação, "produzindo de modo desinteressado a riqueza social".

O conselho possibilitaria, assim, formar as condições históricas da sociedade, originando a mentalidade dos sujeitos como produtores, criadores da história. Essa consciência chegaria até os sindicatos, sendo papel deles imprimir uma nova configuração à vida econômica e à técnica de trabalho.

> Neste sentido os sindicatos – que são formados pelos operários melhores e mais conscientes – realizam o momento supremo da luta de classe e da ditadura do proletariado: criam as condições objetivas nas quais as classes não mais podem existir (GRAMSCI, 2004, p. 290).

Ou seja – na articulação do chão da fábrica, representada pelos Conselhos vai-se para a formação da luta política presente nos sindicatos, onde "[...] na organização por fábrica, portanto, encarna-se a ditadura do proletariado, o Estado comunista que destrói a dominação de classe nas superestruturas políticas e em suas engrenagens gerais" (GRAMSCI, 2004, p. 291). Somente com essa articulação entre Conselhos, trabalhadores e Sindicatos seria possível criar uma luta orgânica, que fosse resistente à tentativa da classe dirigente de retomar a força política que perderia com essa articulação.

Contudo, isso somente aconteceria com a apropriação, por parte dos trabalhadores, do papel dos conselhos. Além disso, o sindicato negar a necessidade dos conselhos seria ao mesmo tempo negar a autonomia que os trabalhadores das fábricas necessitariam (GRAMSCI, 2004).

No texto, "O conselho de fábrica", de 1920, Gramsci (2004) expõe que os conselhos de fábrica são a expressão da superestrutura da nova sociedade, enquanto os partidos e os sindicatos são os organismos das superestruturas da sociedade capitalista, assim, os sindicatos e os partidos não podem querer submeter os conselhos a esses. Os conselhos de fábrica são o *locus* de maior importância à formação da cultura proletária É neles que o proletariado vai desenvolver o poder político sobre as fábricas.

> [...] A força do conselho consiste no fato de que ele adere à consciência da massa operária, é a própria consciência da massa operária que quer se emancipar de modo autônomo, que quer afirmar sua liberdade de iniciativa na criação da história: toda a massa participa da vida do conselho e sente que, graças a essa sua atividade, passa a ter um peso (GRAMSCI, 2004, p. 370).

Ao analisar o papel dos sindicatos, o autor italiano vai perceber que eles são uma expressão de poder instituído pela burguesia. Assim, somente teriam sentido de existir na sociedade capitalista. Com o final da luta de classes, os sindicatos perderiam esse sentido, sendo substituídos de forma definitiva pelos Conselhos de Fábrica (GRAMSCI, 2004).

> A ação sindical se revela assim absolutamente incapaz de superar, em seu terreno e com seus meios, a sociedade capitalista; revela-se incapaz de conduzir o proletariado à sua emancipação, à realização da meta superior e universal que se havia inicialmente proposto (GRAMSCI, 2004, p. 294).

Com isso, Gramsci (2004) busca enfatizar que os sindicatos foram constituídos para lutar pela “igualdade” salarial, e não para serem uma expressão da nova concepção cultural que o comunismo representa. Por isso, eles não dariam conta da nova realidade que representa a sociedade comunista. O autor italiano entende o papel dos sindicatos, mas percebe que eles têm uma limitação natural, que pode ser superada somente quando eles fundirem-se com os Conselhos de Fábrica.

Nesse mesmo período, o filósofo sardo busca identificar o papel do Partido na formação dos trabalhadores. O partido comunista deveria ter como finalidade coordenar a socialização de todo o trabalho, tendo como meta fazer com que todos os homens tornem-se parte do proletariado emancipado (proletariado que tem a riqueza comum), sendo essa riqueza de todos aqueles que são produtores (GRAMSCI, 2004).

Os Partidos – que, para Gramsci (2004), são as expressões das classes sociais – modificam-se a medida que a sociedade sofre alterações, e as condições de existência dos sujeitos passam por mudanças quando esses ganham consciência de si e de seus interesses vitais. Consciência que somente é alcançada com a formação cultural e pelos mecanismos que expressem isso no campo operário, não podendo puramente ser as expressas pelas instituições burguesas.

O Partido deve proporcionar esses outros mecanismos que construam a educação política, levando-se em consideração os parâmetros determinados e partindo das demandas revolucionárias da classe trabalhadora (GRAMSCI, 2004). Demandas essas que seriam estabelecidas pelos conselhos.

Além disso, o Partido deveria estudar os mecanismos capitalistas, preparar os trabalhadores e elaborar um projeto para toda a classe proletária, tomando o papel de organizador das ações revolucionárias e, consequentemente, formativas fora do chão da fábrica. O Partido político representaria, assim, a massa de trabalhadores, expressando o espírito da autonomia, devendo a massa também entender essa questão (GRAMSCI, 2004).

Para Gramsci (2004), o Partido é o instrumento e a forma histórica pela qual o operário passa de executor a líder e guia, deixando de ser braço para ser cérebro e vontade. O Partido carrega, em si, o germe de organizador da classe trabalhadora, sendo que isso acontecerá quando as condições necessárias para a emancipação estiverem consolidadas. O Partido deveria ser um dos organismos que educasse a classe trabalhadora.

Gramsci (2004b) entende que não podemos exigir que toda a classe trabalhadora alcance plena consciência de toda a complexa função ela mesma está destinada a desempenhar no processo de desenvolvimento da humanidade, mas os membros do partido devem ter essa “consciência”. O Partido deve representar essa consciência, sendo ele o mediador.

> [...] é preciso que o Partido, de modo organizado eduque seus membros e eleve seu nível ideológico. Centralização significa, que [...] todos os membros do Partido, cada qual em seu ambiente, sejam capazes de se orientar, de saber extrair da realidade os elementos para estabelecer uma diretriz, a fim de que a classe operária não abata, mas sinta que continua sendo dirigida e ainda pode lutar (GRAMSCI, 2004, p. 297).

O Partido deveria alcançar o maior grau de organização e ser capaz, assim, de preparar e estar preparado para a luta pela transformação radical da sociedade. Dessa forma, o Partido deveria tomar para a si a organização da luta política fora da fábrica, articulando-se com os mecanismos de cultura e com os conselhos.

Buscamos explicitar de forma sucinta que o autor italiano sempre teve em seu horizonte os vários campos do processo de formação, na tentativa de articular esses diversos campos de conhecimento com a luta política. Gramsci queria entender

como acontece o processo de dominação ideológica para contrapor essa dominação. A discussão que segue vai girar em torno do papel da escola na formação humana e ao final deste capítulo, vai-se discutir a práxis política no processo de formação, retomando a discussão e explicitando como todo esse processo que envolve a formação cultural, a questão do trabalho e a luta política tem como fim a liberdade.

3.1.4 Gramsci e a questão escolar nos Escritos Políticos.

Gramsci (2004) – no artigo “Homens ou máquinas”, de 1916, um dos mais significativos para nosso estudo – participa da discussão que acontecia na Câmara de Turim relacionada ao currículo oferecido nas escolas médias. A discussão era em virtude da necessidade ou não de ser ofertada a disciplina de Filosofia aos filhos dos trabalhadores. Parafraseando o parlamentar Zino Zini (1868-1937), coloca que as correntes de formação humanista e de formação profissional se chocam na educação popular e entende que é preciso fundi-las. Para o autor italiano, antes de qualquer coisa, o homem é homem, não devendo ser sujeitado a máquina. Ou seja, não basta apenas ofertar-se uma formação profissional. Ela é estéril sem os conhecimentos que fazem o homem ser humano.

Continua dizendo que as tentativas de formular um ensino meramente profissional e a pretensão de retirar a filosofia da formação dos jovens acabam por demonstrar um projeto formativo diferente entre a classe dirigente e a classe subalterna. É fundamental que a classe subalterna se coloque contra essa perspectiva, defendendo uma formação ampla, unitária, que dê conta das dimensões humanas.

Para o autor marxista, a escola continua sendo um organismo burguês, mesmo sendo paga com o dinheiro também dos trabalhadores. Somente os filhos da classe dirigente têm as condições materiais para acessá-la, e mesmo os filhos dos trabalhadores mais inteligentes acabam por desperdiçar suas qualidades em outras atividades e, no entendimento de Gramsci, tornam-se “meio homem”.

> **A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que sejam assim. Todos os jovens deveriam ser iguais diante da cultura.** O Estado não deve pagar a escola, com o dinheiro de todos, também para os filhos medíocres e deficientes dos ricos, enquanto deixa de fora os jovens proletários inteligentes e capazes. A escola média e a escola

> superior devem ser dirigidas apenas aos que sabem demonstrar que são dignos delas. Se é do interesse geral que elas existam, e que sejam mantidas e regulamentadas pelo Estado, é também do interesse geral que possam ter acesso a elas todos os que são inteligentes, qualquer que seja sua condição econômica. Por isso, o sacrifício da coletividade só se justifica quando se dá em benefício dos que merecem. Por isso, o sacrifício da coletividade deve ser, sobretudo, para dar às pessoas de valor aquela independência econômica necessária para que possam consagrar tranquilamente seu tempo aos estudos e para que possam fazê-lo com seriedade (GRAMSCI, 2004, p. 74, grifo nosso).

O autor italiano já percebe, nesse momento, que a escola e a cultura são dois elementos da vida humana destinadas apenas a um grupo, a uma classe: a dirigente, defendendo que esse privilégio acabe e que a escola seja acessível a todos que demonstrarem o interesse e a vontade de nela estudar. Somente dessa forma seria possível que aqueles que mais precisam estejam nelas. Essa é outra questão que Gramsci retomará nos *Cadernos do Cárcere*, aprofundando e alocando essa questão no processo de formação e organização dos intelectuais orgânicos.

Nesse texto anterior ao cárcere, o autor sardo expõe uma de suas principais ideias no campo da formação, fazendo a crítica ao fato de o proletariado estar excluído das escolas de cultura média e superior. Segundo ele, isso acontece pelas atuais condições da sociedade, que determinam certa especialização entre os homens, a qual, para ele, é antinatural. Assim, os filhos dos trabalhadores são obrigados a frequentar escolas técnicas e profissionais. Embora Gramsci visse algo de positivo nas escolas técnicas, percebe que elas perdem sua função e são descaracterizadas pela burocracia estatal, sendo um desaguadouro para formação de mão de obra à burguesia. Além disso, não são asseguradas pelo Estado as condições necessárias para que os trabalhadores permaneçam na escola (GRAMSCI, 2004). Por isso, Gramsci (2004, p. 75, grifo nosso) entende já nesse período que:

> **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 de orientação mecânica. Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível e,**

> **por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade.**

Esse fragmento é muito importante para entendermos a concepção de escola em Gramsci, principalmente ao seu conceito de Escola Unitária, desenvolvida nos *Cadernos*. Primeiro, cabe registrarmos que, para o autor sardo, uma escola desinteressada seria uma escola onde não houvesse um interesse prévio numa formação, negando a necessidade de os alunos saírem da escola com um trabalho estabelecido, ou seja, uma formação direcionada e limitada. Pelo contrário, precisamos defender uma "escola de liberdade e de livre iniciativa". Essa escola seria uma escola humanista, como era entendida no Renascimento. Uma escola que se ensinaria Filosofia, Arte, Gramática, as ciências entendidas como primeiras, não somente dar-se-ia uma formação profissional, mas também uma formação geral, necessária para que todos possam desenvolver suas individualidades. Uma escola que seja de acesso livre e que os filhos do proletariado tenham a possibilidade de se desenvolverem enquanto humanos e não máquinas.

> [...] Queremos que todos disponham, de igual modo, dos meios necessários para educar a própria inteligência, para dar a toda a coletividade os maiores frutos possíveis do saber, da pesquisa científica, da fantasia que cria a beleza na poesia, na escultura, em todas as artes (GRAMSCI, 2004, p. 142).

Gramsci dedicará o seu *Caderno* 12 a essa discussão, buscando articular essa problemática à questão dos intelectuais. Na continuidade do texto, ele faz uma crítica à escola profissional, dizendo que essa não pode tornar-se uma incubadora de pequenos monstros, "sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com olho certeiro e mão firme" (GRAMSCI, 2004, p. 75). Nesse fragmento, percebemos o papel da cultura na formação humana, pois sem ela o homem está sem alma. Gramsci finaliza dizendo que é mesquinharia da burguesia querer impedir o acesso dos trabalhadores à Filosofia. Assim, eles querem formar operários-máquinas e não operários-homens, ou seja, para o autor italiano, o homem não é completo sem acesso à cultura humanista. Partindo somente do trabalho, torna-se apenas uma máquina (GRAMSCI, 2004).

Num de seus maiores escritos, "La Città futura", de 1917, o autor italiano continua nesse mesmo caminho, defendendo que a escola eduque os inteligentes, independentemente do lugar que tenham nascido, e a formação deixe de ser um

prêmio para poucos. Dessa constatação dependem todos os outros princípios do programa socialista, sendo esse um princípio concreto e realizado pela vontade coletiva (GRAMSCI, 2004). Ou seja, pela vontade coletiva, pode-se, no entendimento gramsciano, construir-se uma escola livre, pública, gratuita e de qualidade para todos.

Ao conseguirmos alcançar essa escola, Gramsci escreve que os socialistas devem instaurar uma nova concepção de sociedade e de ordem, afirmando que a máxima do socialista é a "*possibilidade de realização integral da própria personalidade humana concedida a todos os cidadãos*" (GRAMSCI, 2004, p. 83, grifo nosso). Para o autor italiano, concretizando essa máxima, os privilégios de uma classe sobre outra desapareceriam, conduzindo os sujeitos à máxima liberdade, onde a riqueza não seja instrumento de escravidão, mas que seja um meio para o bem-estar de todos (GRAMSCI, 2004).

Para alcançarmos esse objetivo, há a necessidade de criarmos leis que garantam o acesso a essas escolas, pois é pelo poder político que vamos construir uma escola que seja diferente da que conhecemos hoje, articulando a luta política com a formação da consciência. Contudo, segundo ele,

> A lei é uma imposição: ela pode te impor que frequentes a escola, mas não pode te obrigar a aprender nem te obrigar, uma vez que aprendeste a não esquecer. [...] **A cultura, a alfabetização, adquirem assim uma finalidade, e, enquanto essa finalidade viver nas consciências, o amor pelo saber se afirmará imperiosamente** (GRAMSCI, 2004, p. 88, grifo nosso).

Mesmo que esse acesso seja garantido, não significará que vamos acabar com as dificuldades encontradas na formação do proletariado. Não podemos "forçar" alguém a aprender, mas podemos criar estímulos para que essa formação aconteça de forma significativa. A finalidade afirmada por Gramsci é criar as condições necessárias para emancipação, para a liberdade plena dos trabalhadores e de seus filhos. Entretanto, Gramsci (2004) entende que o analfabetismo e ausência de uma total consciência coletiva somente acabarão quando a transformação radical da sociedade acontecer, pois, na configuração social e econômica que vivemos, isso não seria possível.

3.2 O papel do materialismo histórico e da práxis política no processo de formação humana

Gramsci, como revolucionário, sempre viu o campo político como uma possibilidade de transformação, embora tivesse clareza de que não poderia somente por meio dele criar a sociedade regulada que tanto buscou. Em seus escritos anteriores ao cárcere, percebe-se claramente a busca por entender qual o papel da práxis política na formação da classe trabalhadora. Segundo ele, as relações formativas modificam-se notoriamente quando acontece uma mudança na base econômica, porém, essa mudança também ocorre por meio da base ideológica e política.

> Se estas condições objetivas – que, por sua natureza mecânica, são mensuráveis de modo quase matemático – se modificam, modifica-se também a soma das relações que regulam e informam a sociedade humana, altera-se o grau de consciência dos homens; a configuração social se transforma, as instituições tradicionais se debilitam, deixam de cumprir suas funções, tornando-se gravosas e destrutivas (GRAMSCI, 2004, p. 260).

O autor italiano busca entender essas questões utilizando como chave interpretativa – como ele mesmo descrevia – o materialismo histórico. No entendimento de Gramsci (2004), Marx foi de longe o maior gênio político até a época em que viveu o pensador sardo, pois o filósofo alemão conseguiu apropriar-se de termos concretos necessários e suficientes da realidade, antecipando o futuro e, com isso, organizando a atividade da luta proletária.

Para Gramsci (2004), aqueles que concebem o mundo segundo o materialismo histórico devem ter a clareza que nenhuma instituição é definitiva, assim como nenhuma lei. Ou seja, os organismos de formação – sejam aquelas estatais ou não – também sofrem transformações. Como estão inseridos na realidade, estão num constante devir, já que esse organismos formativos estão num processo dialético. Por isso, o autor italiano entende que o materialismo histórico também tem seus problemas concretos nos planos pedagógicos e espirituais. Segundo ele,

> [...] a doutrina do materialismo histórico é a organização crítica do saber sobre as necessidades históricas que dão substância ao processo de desenvolvimento da sociedade humana; não é a afirmação de uma lei

> natural que se realizaria “absolutamente”, para além do espírito humano. É autoconsciência que estimula a ação, não ciência natural que esgota seus objetivos na apreensão do verdadeiro (GRAMSCI, 2004, p. 223).

Num de seus escritos mais importantes, “O nosso Marx”, de 1918, Gramsci (2004) faz um elogio ao pensamento do filósofo alemão, dizendo que Marx não retirou sua teoria de dados teóricos, mas buscou entender os fatos históricos por meio de uma análise concreta do que eles foram dentro de sua máxima. O sardo afirma, que a única afirmação categórica do filósofo alemão era a necessidade de união do proletariado, pois sua teoria é viva e não pode ser entendida como uma doutrina que deve ser seguida cegamente. “Marx não é um pastor com seu cajado”, mas aquele que tira todos de sua preguiça moral e faz com que se pense sobre os fatos históricos.

Embora visse no materialismo histórico a grande chave interpretativa que levaria a sociedade ao comunismo, o autor italiano também buscou criticá-lo, principalmente por entender que existiram imprecisões nas análises feitas no pensamento do autor alemão. Isso pode ser percebido no texto que Gramsci escreve sobre a Revolução Russa de 1917, em que busca entender como o livro “O Capital” estava sendo interpretado. Nesse texto, o filósofo da Sardenha contrapôs a ideia de que somente sociedades desenvolvidas economicamente poderiam ter condições de realizar a revolução. Na “Revolução contra o Capital”, de 1917, o autor sardo busca entender os pressupostos marxistas que colocavam a impossibilidade de sociedades sem uma cultura industrial forte realizem a transformação radical da sociedade (GRAMSCI, 2004). Ele entendia que somente ter o poder econômico não permitiria a transformação radical. Era necessário o poder político.

> Para os comunistas que não se contentam em ruminar monotonamente os primeiros elementos do comunismo e do materialismo histórico, mas que vivem na realidade da luta e compreendem a realidade tal como ela é, do ponto de vista do materialismo histórico e do comunismo, a revolução enquanto conquista do poder político torna possível o poder industrial e vice-versa (GRAMSCI, 2004, p. 381).

Nas sociedades “Orientais”, embora outros elementos formativos fossem necessários, também seria possível o processo revolucionário, pois não seria possível encontrar uma cultura proletária sólida nessas sociedades. Dessa forma, os mesmos elementos necessários ao processo revolucionário que encontramos nas sociedades “Ocidentais” não existiriam nas sociedades do oriente. A revolução

contra o “Capital” nada mais é do que uma crítica ao fato de o marxismo ser utilizado pela burguesia, a qual afirmava não ser possível a transformação radical acontecer numa Rússia agrária, pois, segundo os pressupostos marxistas, a transformação radical somente aconteceria onde as forças produtivas estivessem numa organização completa e no seu auge, o que, no entendimento gramsciano, era claramente equivocado.

Para Gramsci (2004), os bolcheviques renegaram as ideias de Marx e dos marxistas quanto a essa percepção, porém, para o autor italiano, eles não renegaram o pensamento imanente e vivificador da obra marxiana. Segundo Gramsci, eles apenas não são “marxistas”, ou seja, não são doutrinadores da teoria, mas apropriam-se dela para entender a história, os homens e a sociedade aa qual viviam.

> [...] A pregação socialista faz viver dramaticamente, num só instante, a história do proletariado, suas lutas contra o capitalismo, a longa série dos esforços que ele deve fazer a fim de se emancipar culturalmente dos vínculos do servilismo que o tornavam abjeto, a fim de se tornar nova consciência, testemunho atual de um mundo futuro (GRAMSCI, 2004, p. 128).

Gramsci, em seu texto “A Crítica critica”, de 1918, defende que a nova geração dos socialistas – da qual ele fazia parte – retomava a doutrina de Marx, partindo do pressuposto de que “o homem e a realidade, o instrumento de trabalho e a vontade não são separados entre si, mas se identificam no *ato histórico*” (GRAMSCI, 2004, p. 132).

A crítica gramsciana a essa visão marxista tinha como intencionalidade mostrar como os intelectuais marxistas estavam vendo o processo revolucionário pelo viés burguês, pois eles estavam utilizando-se de pressupostos que não seriam corretos para guiar suas ações, os quais na maioria das vezes, não eram condizentes com aquilo que Marx havia pensado.

A preocupação de Gramsci em entender como o processo de interpretação da realidade era feito – principalmente o viés do materialismo histórico – está no fato de que a teoria que fundamenta nossa luta vai nos dar respostas e formas de agir. Em seu escrito “Utopia”, de 1918, o autor italiano afirma justamente isso, ao dizer que todos os atos relacionados a uma interpretação da realidade têm influência nas experiências pedagógicas, ou seja, a teoria vai direcionar, de modo significativo as

condições históricas e a nossa própria formação. Assim, a teoria que usamos para entender a realidade vai nos dizer o caminho a ser seguido, e a intepretação errônea dessa teoria também pode impor condições para a estratégia. Para ele, "**temos aqui uma prova de que não é a estrutura econômica que determina diretamente a ação política, mas sim a interpretação que se dá dessa estrutura e das leis que governam seu desenvolvimento**" (GRAMSCI, 2004, p. 202, grifo nosso).

Embora possa parecer estranho, sendo um autor que tinha em Marx um grande referencial – e ao contrário do que muitos marxistas poderiam imaginar – Gramsci (2004b) defende que no campo ideológico, e não somente no econômico, acontece a luta revolucionaria, pois, de acordo com o filósofo sardo, é no campo da superestrutura que está a centralização do poder burguês, a qual se concretiza de modo sutil, como no poder político. Ao contrário do poder econômico, o ideológico não se aparece na concretude. É na superestrutura que vamos encontrar os mecanismos que a burguesia utiliza-se para solidificar sua hegemonia.

> [...] sabemos que a luta do proletariado contra o capitalismo se desenvolve em três frentes: a econômica, a política e a ideológica. [...] A luta econômica não pode ser desligada da luta política e nenhuma das duas pode ser desligada da luta ideológica (GRAMSCI, 2004b, p. 292-293).

Mesmo sendo um admirador de Lenin, e compartilhador da ideia de frente única, e de concordar com Marx do papel do fator econômico na luta revolucionária, Gramsci percebe a necessidade de criação de uma forma diferente de luta daquela utilizada na Rússia e daquela utilizada nos países ocidentais, principalmente daquela utilizada na Itália. No entendimento dele, os países denominados ocidentais, têm uma estrutura política e estatal mais complexa da que existia na Rússia da revolução de 1917 e que não estava sendo considerada pelos intelectuais e políticos engajados com a emancipação.

Nesse momento, Gramsci percebe que sem uma revolução na consciência do proletariado não seria possível transformação da sociabilidade vigente. Nenhuma ação do proletariado é possível sem que a própria classe proletária esteja convencida das finalidades que quer alcançar e dos métodos a serem aplicados (GRAMSCI, 2004b). Esse convencimento tão exposto por Gramsci é justamente o que ele vai denominar, em alguns momentos, de conscientização.

> Devemos hoje refazer a educação do proletariado: devemos habituá-lo à ideia de que, para suprimir o Estado na Internacional, é necessário um tipo de Estado capaz de obter tal objetivo; de que, para suprimir o militarismo, pode ser necessário um novo tipo de exército. Isso significa educar o proletariado para o exercício da ditadura, do autogoverno (GRAMSCI, 2004, p. 255).

Para Gramsci (2004), somente um proletariado educado politicamente terá condições de transformar a sociabilidade vigente e conseguir fazer a manutenção da nova sociabilidade, exigindo-se a participação ativa dos cidadãos para governar essa nova organização social, por meio do desenvolvimento da própria consciência do seu papel revolucionário e da necessidade de construir uma organização coletiva que trabalhe em prol da luta pela transformação radical.

> [...] Trabalhemos no sentido de desenvolver a nossa atividade cultural, a fim de demonstrar que a existência do Estado socialista é um elo essencial da cadeia de esforços que o proletariado deve realizar em favor da emancipação, de sua liberdade (GRAMSCI, 2004, p. 256).

Embora fizesse essa avaliação, Gramsci não buscava negar a existência de uma relação entre os fatores econômicos e políticos na luta pela transformação radical. Negar essa relação seria negar a realidade, porém ele entende que precisamos entendê-la de forma ampliada e que um fator não sobrepuja outro, mas sim complementa. Em seu texto “A organização econômica e o socialismo”, de 1918, temos uma importante passagem do pensamento gramsciano sobre essa discussão:

> [...] A cisão entre política e economia, entre organismo e ambiente social, defendida pela crítica sindicalista, não passa para nós de uma abstração teórica da necessidade empírica, inteiramente prática, de cindir provisoriamente a unidade social ativa para melhor estudá-la, para melhor compreendê-la. Ao analisar um fenômeno, somos obrigados, se quisermos estudá-lo, a reduzir tal fenômeno a seus chamados elementos, que, na verdade, são apenas, cada um deles, o próprio fenômeno visto mais num dos seus momentos do que em outro, quando visamos mais uma finalidade particular do que a uma outra. Mas a sociedade, assim como o homem, é sempre e tão somente uma unidade histórica ideal que se desenvolve negando-se e superando-se continuamente. Política e economia, ambiente e organismo social formam sempre uma unidade: e é um dos maiores méritos do marxismo ter afirmado essa unidade dialética (GRAMSCI, 2004, p. 139).

O autor italiano via a questão econômica como uma das partes da realidade, não superior, mas aquela que orientaria a realidade concreta, contudo, afirmar isso não significa que possamos deixar de estudar e entender a realidade política,

ideológica e da própria formação. A luta pela emancipação tem que acontecer em todos esses polos. Gramsci (2004), em seu texto “Os revolucionários e as eleições”, de 1919, vai ampliar essa discussão, afirmando que a revolução comunista não poderia ser realizada por meio de um golpe de mão nos países ocidentais, pois as forças capitalistas teriam poder de retomar o controle das massas. Por isso, ele defende que a vanguarda revolucionária organize materialmente e espiritualmente os proletários que se mostram ignorantes e inertes. Com isso, ele quer dizer que a classe trabalhadora deve organizar-se para fazer frente aos governos burgueses, não dando condições para que esses possam utilizar-se do poder estatal para limitar a ação dos revolucionários, mostrando, com isso, que o parlamento nada mais é do que a expressão da ditadura burguesa.

Gramsci (2004), em seu texto “Democracia operária”, de 1918, vai novamente defender que os operários precisam organizar-se, e, para isso, é preciso criar um amplo debate, em que sejam esclarecidos aos trabalhados os meios para a transformação. O autor italiano defende que seja buscada a persuasão e um processo educativo que seja recíproco. De tal forma, nascerá a ação concreta de construção de uma força da classe trabalhadora.

Para o autor italiano, é preciso fortificar as instituições e os organismos sociais que defendem a classe trabalhadora, pois, assim, criar-se-á uma verdadeira democracia operária contrapondo-se ao Estado burguês, tendo no horizonte a preparação cultural necessária para a transformação radical da sociedade. Gramsci (2004) entende, de forma sistemática, que precisa-se dar condições aos trabalhadores para que criem um processo de auto formação de maneira coletiva e unitária, obtendo, assim, uma coerência e consciência para ter condições de governar aqueles que estão no poder. Gramsci, nesse texto, expõe que:

> [...] O Partido deve continuar a ser o órgão da educação comunista, o candinho da fé, o depositário da doutrina, o poder supremo que harmoniza e conduz ao objetivo as forças organizadas e disciplinadas da classe operária e camponesa. Precisamente para poder desempenhar de modo rigoroso este seu papel, o Partido não pode abrir suas portas à invasão de novos aderentes, não habituados ao exercício da responsabilidade disciplinar e da disciplina (GRAMSCI, 2004, p. 246).

O sistema democrático da classe proletária é, por si mesmo, uma escola de experimentação política administrativa, que agregaria todos os homens que

fizessem parte da classe revolucionária e que buscaria a transformação radical da sociedade.

> [...] Mas a solução concreta e integral dos problemas de vida socialista só pode ser obtida através da prática comunista, ou seja, da discussão em comum, que modifica as consciências através da simpatia, unificando-as e dotando-as de ativo entusiasmo. Dizer a verdade, chegar em comum à verdade, é realizar ação comunista e revolucionária. A fórmula "ditadura do proletariado" deve deixar de ser apenas uma fórmula, uma ocasião para dar a vazão à fraseologia revolucionária. Quem quer o fim deve também querer os meios. A ditadura do proletariado, no qual confluem as experiências institucionais da classe oprimida, no qual a vida social da classe operária e camponesa se torna sistema difundido e fortemente organizado (GRAMSCI, 2004, p. 249).

Dessa organização, surgiria "naturalmente" a ação revolucionária à transformação radical da sociedade. Contudo para esse processo, é necessário a formação dos quadros intelectuais que fariam o processo de conscientização. Questão essa que Gramsci vai discutir nos *Cadernos* e já tem sua iniciação nos *Escritos*. Segundo ele, o velho tipo de intelectual era a base da sociedade camponesa e artesã, porém, no capitalismo, foi inserida uma nova expressão de intelectual, ou seja, o técnico, o especialista da ciência aplicada, sendo que nas sociedades capitalistas desenvolvidas predomina a segunda forma de intelectual. Naquelas sociedades onde não há um desenvolvimento orgânico do capitalismo, a primeira forma de intelectual é predominante (GRAMSCI, 2004b).

Os intelectuais de tipo tradicional que se unem à luta da classe trabalhadora podem vir a ser os organizadores da luta ideológica revolucionária. Assim, ocorrerá uma fratura no grupo social dos intelectuais e esses orientariam a luta, formando novos quadros intelectuais que estejam comprometidos com a construção das condições necessárias para a emancipação (GRAMSCI, 2004b). O papel dos intelectuais também é o de formar os trabalhadores para estarem preparados para assumir a tarefa da direção política (GRAMSCI, 2004).

Os intelectuais são os responsáveis por criar as condições ideológicas para o sistema, articulando o consenso necessário para a solidificação da Hegemonia. Gramsci (2004) busca analisar essa situação usando como exemplo o que estava acontecendo em Turim no surgimento do fascismo. Segundo o autor italiano, a contramedida para isso seria criar as condições necessárias para uma aliança entre as várias frações da classe trabalhadora, mobilizando a maioria do proletariado. Segundo ele, essa mobilização não era somente de cunho político, entendido como

luta política, mas uma mobilização de consciência, em que o materialismo histórico seria a formulação máxima.

A importância da teoria do materialismo histórico na luta revolucionária está em seu conceito de práxis, ou seja, na superação contínua do indivíduo, onde a formação dos sujeitos históricos busca a universalidade espiritual. Assim, o materialismo histórico busca a universalidade do sujeito dentro da luta política. Por isso, para Gramsci, o papel dos intelectuais é de formar os espíritos imaturos da classe trabalhadora, dentro do seu contexto histórico, para que, com isso, sejam formadas as bases da nova sociabilidade, onde não exista a propriedade privada (GRAMSCI, 2004).

O autor marxista entende que os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora devem, por isso, trabalhar diretamente naqueles organismos dos quais o proletariado faz parte, aos quais eles têm acesso, discutindo as condições sociais da existência da sociedade contemporânea. No entendimento de Gramsci, os intelectuais não podem viver em seus gabinetes, apenas discutindo de modo teórico, mas precisam trabalhar diretamente com a classe trabalhadora. Esses organismos são, para o pensador sardo, os órgãos de democracia operária, e, como tal, devem ser trabalhados pelos organizadores da cultura operária (GRAMSCI, 2004). Mais uma vez aparece num texto gramsciano a questão dos organismos de cultura e a necessidade de criação de um organismo capaz de formar os sujeitos e prepará-los para o processo revolucionário.

Em seu texto “Intransigência-Tolerância, Tolerância-Intransigência”, de 1917, Gramsci (2004) propõe que os organismos sociais da classe operária devem ser intransigentemente organizados, havendo a necessidade da existência de uma meta que seja racional e oriente as ações que deverão ser tomadas, de forma que todos os indivíduos estejam convencidos de que o que foi estabelecido é o melhor caminho à construção das condições históricas da emancipação. Para tanto, é necessário que todos tenham contribuído para a construção das metas e da disciplina, estando os sujeitos envolvidos no processo. Segundo ele, “[...] a intransigência na ação tem como pressuposto natural e necessário a tolerância na discussão que antecede a deliberação” (GRAMSCI, 2004, p. 119).

O objetivo que foi estabelecido deve ser coletivo, e não apenas de um único sujeito, pois caso contrário seria tirania, e as metas, as estratégias, a luta não se tornam coletivas, havendo, com isso, uma recusa para que a luta aconteça. Quando

o coletivo cria a disciplina a ser seguida, todos entendem como a melhor forma de agir e de ser. Os acordos devem ser discutidos entre a coletividade, onde o acordo entre uns e os outros acontece (GRAMSCI, 2004). Assim, “[...] os elementos singulares de verdade que cada um pode possuir devem se sintetizar na *verdade* global e ser a expressão integral da razão” (GRAMSCI, 2004, p. 120). Por isso, os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora são os organizadores da cultura e não os detentores da verdade.

A verdade nunca deve ser apresentada de forma dogmática e absoluta, como se estivesse madura e perfeita. Devemos entendê-la historicamente e culturalmente também. Assim, o pensamento livre traz em seu seio a possibilidade de ouvir sem preconceitos, observando as objeções que estão sendo realizadas e buscando avançar com as soluções para os problemas colocados (GRAMSCI, 2004).

Para que isso aconteça é necessária a máxima sinceridade e tolerância no momento do debate, principalmente por parte dos intelectuais em relação aos trabalhadores com um conhecimento baseado no senso comum. Todos devem considerar e contribuir na construção da verdade pela qual todos lutariam. Somente existe intransigência na luta, não se abrindo possibilidade para abandoná-la. Contudo, isso torna-se possível quando não se oculta nada no momento da discussão (GRAMSCI, 2004). Quando a ação e a discussão são transparentes trazem em si os elementos necessários ao processo de emancipação.

3.3 Da indiferença a liberdade: o processo formativo e a luta pela emancipação

Gramsci defende que todo esse processo de luta ideológica, econômica e política é necessário. Ao sobrepor qualquer uma dessas dimensões não notamos a totalidade do problema. Assim, não adianta termos as condições materiais e objetivas para que a emancipação aconteça, se não houver as condições subjetivas para a liberdade. Todo processo formativo tem como fim a liberdade. Antes, porém, há a necessidade da luta, que não acontece quando existe a indiferença, por isso, em um dos seus textos mais significativos, o autor italiano discute a questão da indiferença como o meio que impossibilita a transformação.

Em “La Città futura”, de 1917, Gramsci vai escrever que odeia os indiferentes, que vê aqueles que não tomam um partido no decorrer da história como um peso morto, ficando à margem das decisões, não se posicionando de forma crítica frente

à realidade na qual vivem. O autor italiano entende que muitas coisas acontecem não pela vontade de poucos, mas pela indiferença de muitos.

> A indiferença é o peso morto da história. É a âncora que paralisa o inovador, a matéria inerte em que se afogam frequentemente os mais esplendidos entusiasmos, o pântano que circunda a velha cidade e a defende melhor do que as mais sólidas muralhas, melhor do que o peito dos seus guerreiros, já que traga em suas areias movediças os que a combatem e os dizima, os desencoraja e, muitas vezes, os faz desistir do empreendimento heroico (GRAMSCI, 2004, p. 84).

Ao contrário da burguesia que vive um estado inerte, pois o sistema vigente a beneficia, não podemos tomar o mesmo caminho, nem podemos deixar nossa própria história para que outros façam a escolha por nós. Temos que tomar partido, lutar, escolher nosso lado. Se o ócio e a preguiça mental são construídos pelos privilégios que essa classe tem, não podemos permetir que esses consolidem-se e acabem por tomar conta de nossa própria condição, precisamos tomar partido.

> Tomo partido, vivo, sinto que já pulsa nas consciências viris do meu partido a atividade da cidade futura que estamos a construir. E, nela, a cadeia social não pesa apenas sobre poucos; nela, nada que sucede se deve ao acaso, mas é obra inteligente dos cidadãos (GRAMSCI, 2004, p. 86).

Tomar partido é lutar pela liberdade, assim, “[...] quem é socialista ou quer se tornar socialista não obedece: comanda a si mesmo, impõe uma regra de vida a seus caprichos, às suas veleidades informes” (GRAMSCI, 2004, p. 89). Toma para si suas escolhas e determina sua própria vontade. O comunismo é o verdadeiro humanismo, pois ele estuda, entende e propõe novas formas de formação para os homens. Esse é o único sistema capaz de libertar o homem de todos os seus preconceitos e de todas as suas limitações (GRAMSCI, 2004).

A sociedade controlada pelo proletariado permite o desenvolvimento que realmente seja humana, que os processos humanos sejam os construtores da emancipação e de novas percepções da realidade. Esse processo é um constante devir, não tendo data marcada, pois é construído na luta diária da classe subalterna. (GRAMSCI, 2004).

Entretanto, independentemente de formal ou não formal, o autor italiano entende que é fundamental a apropriação da “alta” cultura de cunho filosófico e científico, que possibilitará a chance da classe subalterna sair da visão de mundo desagregada (que em alguns momentos vive) para uma elaboração filosófica que

permita a superação da realidade alienante, construindo uma consciência de sua própria existência, tornando-se senhor de si mesmo (GOMES, 2013). Como Gramsci próprio escreve em seu primeiro texto de 1910, “Oprimidos e opressores”: “[...] O homem, que em certo momento se sente forte, com a consciência da própria responsabilidade e do próprio valor, não quer que nenhum outro lhe imponha sua vontade e pretenda controlar suas ações e seus pensamentos [...]” (GRAMSCI, 2004, p. 43). Afirmando posteriormente que:

> Muitos dizem que o homem já conquistou tudo o que deveria conquistar em liberdade e de civilização; e que agora, portanto, não lhe resta mais do que desfrutar dos frutos de suas lutas. Penso, ao contrário, que algo muito diverso nos cabe fazer: os homens têm um pequeno verniz de civilização, que, se levemente raspado, deixa aparecer a pele de lobo. [...] A Revolução Francesa abateu muitos privilégios, ergueu muitos oprimidos; mas não fez mais do que substituir a dominação de uma classe pela outra. Deixou, porém, uma grande lição: que os privilégios e as diferenças sociais, sendo produtos da sociedade e não da natureza, podem ser superados (GRAMSCI, 2004, p. 46);

No seu texto, “Antes de tudo precisamos ser livres”, de 1918, Gramsci (2004) afirma que a educação do proletariado deve ser feita partindo da concepção de liberdade que buscamos alcançar, concepção essa que precisamos construir por nós mesmos, assim, construiríamos o processo revolucionário, pois é por meio desse processo de conscientização que os trabalhadores alcançarão as condições necessárias à emancipação, sendo um processo inicialmente alcançado pela formação cultural sólida.

> A educação, a cultura, a ampla organização do saber e da experiência significam a independência das massas em face dos intelectuais. A fase mais inteligente da luta contra o despotismo dos intelectuais de profissão e contra a competição por direito divino está constituída precisamente pelo empenho no sentido de intensificar a cultura, de aprofundar a consciência. E esse empenho não pode ser adiado para amanhã, para quando formos politicamente livres. Esse empenho é ele mesmo a liberdade, estímulo para a ação e condição para a ação (GRAMSCI, 2004, p. 212-213).

Não significa negar o papel e a função dos intelectuais na organização social, mas sim que, na “sociedade regulada”, os trabalhadores não precisariam mais de uma condução intelectual e moral, pois já estariam com uma formação cultural sólida e suficiente para organizarem e construírem seu processo formativo. Gramsci (2004) entende que o a classe proletária luta pela redenção social fundamentando-se no

direito a coletividade, contrapondo-se à liberdade individual, buscando articular-se com os direitos de todos.

Gramsci (2004, p. 67) no seu texto “Luta de classe e guerra”, de 1916, afirma que a classe proletária busca construir as condições históricas para emancipação, segundo ele “[...] em função dos princípios fundamentais do espírito humano, segundo os quais todo o homem quer que sua atividade seja autônoma e não subordina à vontade e ao interesse de outros”. Nos textos desses períodos, o autor italiano começa a discutir o papel da emancipação, da liberdade.

Num dos escritos mais importantes de Gramsci: “Livre pensamento e pensamento livre” o autor italiano analisa a questão do papel da imprensa e da importância de falarmos a nossa verdade, a verdade da liberdade. Continuando nesse caminho, discutindo justamente a questão da liberdade, Gramsci (2004) descreve, nesse texto, que o livre pensador ainda é escravo da concepção de mundo que vivencia, concebendo a liberdade de modo restrito, havendo certa liberdade para determinadas situações. Na maioria das vezes pensamos que a liberdade existe somente para nós, acreditando que nosso pensamento é o verdadeiro. Dessa forma, estamos trabalhando com a concepção de liberdade de expressão que é expressão de liberdade da burguesia.

Aqueles que defendem a transformação radical da sociedade pensam ao contrário: que devemos buscar o pensamento livre. Segundo ele, “[...] uma opinião individual é condicionada pela específica cultura do sujeito [...] e encontra nessa cultura sua explicação e seu significado” (GRAMSCI, 2004, p. 179). No entanto, não basta esperar que essas condições de emancipação venham e nasçam quase que de forma natural, como se já estivessem estabelecidas. É preciso que superamos essas contradições.

> [...] Esperar que uma massa submetida a tais condições de escravidão corporal e espiritual expresse um desenvolvimento histórico autônomo, que dê início espontaneamente a uma criação revolucionária e lhe de prosseguimento é pura ilusão de ideólogos: é confiar apenas na capacidade criadora de uma tal massa, sem trabalhar sistematicamente para organizar um grande exército de militantes disciplinados e conscientes, dispostos a qualquer sacrifício, educados para pôr conjuntamente em prática a palavra de ordem, prontos para assumir a responsabilidade efetiva da revolução, para se tornarem os agentes da revolução (GRAMSCI, 2004, p. 343).

Somente uma classe organizada do ponto de vista cultural e intelectual seria capaz de criar e manter as condições históricas de emancipação. Por isso, segundo

o autor italiano, “[...] problema da educação dos proletários é um problema da liberdade. Os próprios proletários devem resolvê-lo os burgueses que pensem em seus problemas, se é que querem pensar” (GRAMSCI, 2004, p. 117).

Gramsci deixa claro que a educação, a formação dos filhos da classe trabalhadora “é um problema de direito e de força. E o proletariado deve estar atento para não sofrer novo abuso, além dos tantos que já sofre” (GRAMSCI, 2010e, p. 67). Não podendo relegar ao outros essas escolhas, devendo a classe subalterna estar à frente do processo de organização da cultura, da formação dessa classe. Somente com essa formação cultural será possível percebermos que as forças produtivas são uma construção histórica, e como tal podem ser superadas.

> [...] quanto mais as forças produtivas humanas, emancipando-se da escravidão a que o capitalismo pretende condená-las para sempre, tomarem consciência de si, libertarem-se e livremente se organizarem, tanto melhor tende a se tornar o modo da sua utilização, já que o homem sempre trabalhará melhor do que o escravo (GRAMSCI, 2004, p. 277).

Tomar a consciência de si é justamente perceber seu papel revolucionário, sua tendência para o ser livre, para o pensamento livre que o autor italiano defendeu. Cabe reforçar que sem as condições subjetivas no processo revolucionário ele não acontecerá. Não basta termos as condições objetivas sem termos os elementos intelectuais para o processo de luta. A revolução proletária que justamente negar o momento anterior, que é esse momento burguês, mas negá-lo também significa apropriar-se dele. Essa apropriação somente será possível com uma educação criadora e organizadora, que pode ser pensada pelo partido revolucionário.

> A ditadura proletária quer suprimir a ordem da produção capitalista, quer suprimir a propriedade privada, porque só assim pode ser suprimida a exploração do homem pelo homem. A ditadura proletária quer suprimir a diferença das classes, a luta das classes, porque só assim pode ser completa a emancipação social da classe trabalhadora. Para obter essa meta, o Partido Comunista educa o proletariado para organizar seu poder de classe e para servir-se desse poder armado para dominar a classe burguesa e criar as condições nas quais a classe explorada seja suprimida e não possa renascer (GRAMSCI, 2004, p. 295).

Ao fazer isso, “[...] o proletário não pode se tornar proprietário e explorador, ele está convocado pela história a fundar o comunismo, a libertar todos os oprimidos e explorados” (GRAMSCI, 2004, p. 331). Assim, o proletariado carrega em si o

germe da classe capaz de criar novas condições de produção, não mais fundadas na propriedade privada, mas no pensamento livre e na livre criação.

Embora veja na liberdade o grande norteador da vida humana, o autor italiano enfatiza que "[...] liberdade de pensamento não significa liberdade de errar e de dizer asneiras" (GRAMSCI, 2004, p. 121), mas sim saber o porquê dizer e para que vamos dizer, sempre tendo no horizonte a verdade libertadora, que critica a propriedade privada e as condições de alienação e que destroem o ser humano enquanto ser de possibilidades. Vemos novamente o papel da formação nessas condições quando o autor marxista afirma que:

> [...] Todo o evento da vida proletária nacional e internacional deve ser imediatamente comentado em manifestos e panfletos elaborados pela direção, com o objetivo de que deles se possam extrair argumentos de propaganda comunista e de educação das consciências revolucionárias. (GRAMSCI, 2004, p. 359).

Somente por meio da organização da cultura e da propagação dessa cultura é que será possível criarmos as condições históricas de emancipação. Sem a formação e, consequentemente, a difusão das ideias proletárias não seria possível o processo revolucionário. Nos *Cadernos*, Gramsci vai analisar justamente a problemática da organização da cultura e sua propagação, buscando explicitar como a classe dirigente faz uso desses meios para a manutenção de seu poder dirigente.

Para encerramos esse capítulo, cabe a citação e breve discussão sobre uma ideia muito defendida por Gramsci: "Pessimismo da inteligência e otimismo da vontade", frase essa que é do romancista francês Romain Rolland (1866-1944). Frase que surge já no período pré-cárcere em seu texto "Mensagem aos anarquistas", de 1920, onde o autor italiano defende que a concepção socialista revolucionária é o pessimismo da inteligência e o otimismo da vontade.

Ou seja, nossa inteligência deve buscar analisar, estudar e compreender os fatos de forma negativa, sempre buscando ver as possibilidades que podem ou não acontecerem. Com isso, seria possível prever as ações contra revolucionárias da burguesia, sendo somente possível por meio do processo de formação que construa as condições subjetivas da emancipação humana. Ao mesmo tempo em que devemos olhar para história com certo pessimismo, nossa vontade de transformação radical da sociedade deve ser fundada no otimismo, uma força vital capaz de nos dar as condições de a vontade coletiva lutar contra a alienação que o sistema coloca

em nossa vida. Por isso, segundo o autor italiano “[...] não se pode conceber uma vontade que não seja concreta, isto é, que não tenha uma finalidade” (GRAMSCI, 2004, p. 77-78).

Cabe o questionamento: qual seria então o objetivo de nossa vontade? Como críticos do sistema capitalista e pesquisadores do pensamento de Antonio Gramsci parece-nos que a única possibilidade é a luta incessante pela emancipação, pelo pensamento livre e pela livre criação.

4 A FORMAÇÃO HUMANA NOS ESCRITOS CARCERÁRIOS: GRAMSCI E O *CADERNO* 12

Para o autor italiano, é no campo das superestruturas, no terreno político-ideológico que trava-se a luta definitiva entre as classes, e, usando-se de uma passagem de Marx, ele defende que é lá que se resolvem os problemas econômicos. Assim, quando há uma fissura no bloco histórico, a classe dirigente usa-se da autonomia das superestruturas ideológicas para a manutenção do poder (GRAMSCI, 2001a).

A superação do momento economicista e a passagem para o domínio ideológico cultural e a liberdade política da classe trabalhadora acontecem quando essa supera seus interesses corporativistas e se eleva a uma dimensão universal, que ele denomina de momento ético-político, sendo que essa passagem é o momento da catarse da classe subalterna, tornando-se, assim, um todo, o sujeito consciente da história (GRAMSCI, 2001a).

Se a classe não consegue alcançar a “catarse” não é possível a construção da hegemonia na sociedade, significando que a mesma não conseguiu formar a consciência de classe nos trabalhadores necessária para ser a dirigente política. A catarse somente é possível por meio de um processo formativo que faça a classe entender-se como o sujeito consciente da história, capaz de abandonar interesses econômicos e corporativos em detrimento do todo.

Gramsci vive em um momento histórico em que o Estado e a sociedade civil apresentam uma relação mais complexa, por isso não basta o assalto ao poder do Estado, porque, em algumas sociedades, apenas essa iniciativa não surtirá efeito prático, pois o proletariado precisa reconhecer e lutar pela transformação radical da sociedade. Países com uma cultura democrática solidificada não aceitariam uma ditadura proletária imposta. A hegemonia do proletário deveria ser construída por meio do sufrágio universal, e isso somente é possível através da conscientização da classe trabalhadora, por meio de uma sólida formação cultural e política, em que as “classes” abandonassem seus interesses corporativos e pensassem na totalidade.

> Neste contexto, a luta política já não se trava apenas entre uma burguesia entrincheirada no Estado e as vanguardas ativas mas restritas da classe operária. Todo um tecido complexo de organizações sociais e políticas, envolvendo também as camadas médias e a própria burguesia, espalha-se agora pelo conjunto da sociedade capitalista. Entre os aparelhos executivos (civis e militares) do Estado e o mundo de relações sociais de produção – Gramsci chamou, respectivamente de "sociedade política" e de "sociedade econômica" –, criou-se progressivamente uma rede de organizações com um papel efetivo na vida política na medida em que estas organizações são peças decisivas nos mecanismos de reprodução da sociedade como um todo (COUTINHO, 2011, p. 25).

Gramsci (2001a) compreende que é na sociedade civil onde acontece a elaboração e difusão das ideologias, onde o sistema escolar está inserido. Dessa forma, na escola, a concepção de mundo que se busca construir é passada desde a educação infantil, e, por isso, o pensador italiano não vê os mecanismos da sociedade política como meios neutros, porque eles defendem uma ideologia e contribuem para a difusão dessa ideologia, sendo nessa "arena" que acontece uma luta importante para a conservação ou a conquista da ideologia.

Os mecanismos da sociedade civil aderem de forma voluntária aos pensamentos e ideologias da classe dominante, assim, as classes buscam alcançar aliados para a sustentação da hegemonia, sendo alcançado o consenso por meio de um processo de construção ideológica e de consciência e pelos sujeitos que fazem parte da classe. Por isso, o processo formativo é tão importante na solidificação da hegemonia e na manutenção do domínio de classe na superestrutura. É por intermédio do consenso que a classe dominante alcança essa solidificação ideológica, e a escola e os outros espaços formativos ganham importância nesse sentido (GRAMSCI, 2001b).

A coerção é o segundo caminho na manutenção, já que as próprias leis são uma forma de imposição de uma determinada forma de compreensão da realidade, e isso acontece por meio da sociedade política. Para Gramsci, a "sociedade regulada" acontece quando a sociedade política desaparece, ou seja, o aparelho coercitivo do Estado desaparece. Por isso, para Gramsci (2001c), há uma imanente necessidade de fortalecer os aparelhos ideológicos da sociedade política em prol da classe trabalhadora, sendo por intermédio deles que o proletariado garantiria a hegemonia numa organização social livre do trabalho assalariado.

Com essa percepção, o autor italiano propõe que nesse momento, de síntese do Estado com a sociedade civil, deveria desaparecer a divisão entre dirigentes e dirigidos, entre governantes e governados, já que todos têm as condições culturais

necessárias para exercer a liderança social e elevar a sociedade a outro estágio de sociabilidade, ou até mesmo a manutenção da sociabilidade vigente (GRAMSCI, 2001c). Por isso, “quando um país possui uma sociedade civil rica e pluralista, a obtenção da hegemonia deve preceder a tomada de poder; a classe revolucionária já deve ser dirigente antes de ser dominante” (COUTINHO, 2011, p. 28).

Por essas questões, o autor sardo enfatizou, nos *Cadernos*, o papel dos intelectuais na construção da ideologia dominante e na manutenção da mesma. Assim, os intelectuais são atores fundamentais na luta hegemônica, porque eles têm as condições culturais necessárias para reforçar a dominação ou propor a libertação da classe subalterna. Todos são intelectuais, nem sempre exercem essa função, mas, de certa forma, contribuem para o consenso da classe e manutenção ou a crítica ao sistema vigente.

> Gramsci considera intelectuais todos os que contribuem para educar, para organizar, ou seja, para criar ou consolidar relações de hegemonia; por isso, para ele, são intelectuais (ou desempenham uma função intelectual) todos os membros de um partido político, de um sindicato, de uma organização social (COUTINHO, 2011, p. 28).

Segundo Coutinho (2011), a principal preocupação de Gramsci no cárcere é de entender por que apesar da crise econômica aguda e a situação objetivamente revolucionária existente em boa parte da Europa, não houve possibilidade de acontecer uma revolução da classe subalterna. Mesmo dando ênfase aos fatores culturais e políticos, Gramsci não pensa que as determinações econômicas não têm peso sobre a história, mas ele entende que foi um erro a II Internacional e posteriormente Stálin acreditar que apenas por meio da crise do sistema capitalista seria possível acontecer a revolução (COUTINHO, 2011).

Gramsci, desde o período anterior a sua prisão, mostra-se contrário ao determinismo econômico defendido pelo PSI e por outras correntes de esquerda. O autor italiano não nega o papel do fator econômico, mas entende que sem as condições ideológicos o sistema capitalista não se sustenta. Bem como a transformação radical da sociedade, nesse sentido, a formação dos quadros intelectuais é de fundamental importância, e a escola tem o papel central na formação dos quadros dirigentes e subalternos (COUTINHO, 2011).

Gramsci, desde seus primeiros escritos, vai defender que em todos os sujeitos há um modo de vida, uma cultura, afirmando com isso que todos são cultos.

O filósofo sardo coloca, em sua práxis política, a necessidade de o proletariado lutar pela escola para que tenha em seu programa a cultura como ponto central (GRAMSCI, 2004).

Propor o processo de formação fundamentado, por exemplo, na filosofia e em preceitos do conhecimento humanista encontrarão adversários: os dirigentes da classe dominante, que questionarão a validade dessa formação, principalmente quando esse processo desvelar interesses particulares dos mesmos. Por isso, já em seus *Escritos Políticos*, Gramsci chamava atenção para essa discussão: "[...] não são simples episódios polêmicos ocasionais: são confrontos necessários entre os que representam princípios fundamentalmente diversos" (GRAMSCI, 2010, p. 64). Ou seja, para o autor italiano, defender uma educação pública de qualidade trará uma luta intensa, tanto pelo poder de decidir como será o processo formativo, como pelo poder de criação dos mecanismos para minar a construção de um processo formativo emancipatório, não sendo uma luta conjuntural, mas constante.

Considerando esses apontamentos, além do que o autor sardo escreveu em seus *Escritos Políticos*, buscaremos discutir passagens de seus *Cadernos* sobre o processo de formação, principalmente seu *Caderno* 12, onde o autor buscou expor o papel da escola, o processo de formação enquanto meio de uma formação cultural sólida e como a articulação entre intelectuais e classe constroem o processo de formação humana.

4.1 O *Caderno* 12[17]: O papel dos intelectuais na formação da ideologia dominante

4.1.1 A questão da cultura no processo de formação dos quadros intelectuais

Com uma formação sólida, seria possível que a classe subalterna construísse a nova hegemonia cultural necessária para uma nova forma de sociabilidade, que se

[17] As notas contidas no *Caderno* 12, que é um *caderno* "especial", são uma reelaboração de três notas contidas no *Caderno* "miscelâneo" 4 (GOMES, 2013). O *Caderno* 12 é composto por duas longas notas de tipo "C" (uma sobre a questão dos intelectuais e outro sobre o princípio educativo), além de um pequeno apontamento de tipo "C" que Gramsci trata da questão da Escola Unitária de forma articulada à questão dos intelectuais. Gramsci deixa neste *Caderno* um enorme número de notas "B" referentes aos intelectuais.

em seus *Escritos Políticos*, Gramsci defendia ser o socialismo, nos *Cadernos* o autor italiano vai entendê-la como comunismo, ou sociedade regulada. O autor pressupunha que a nova sociedade não era apenas uma ideia, uma inclinação do sujeito, mas uma visão integral da vida, uma cultura que se expressava pelas suas organizações. No entanto, isso só aconteceria se houvesse um acesso amplo à cultura, pois é a formação cultural que determina todo um modo de vida novo (VIEIRA, 1999). A nova concepção social produziria culturalmente o que Gramsci denominou de moderno humanismo,

> [...] pois reconheceria toda a cultura como um bem universal, um bem que todos os homens deveriam usufruir livremente, porém, em contraste com o antigo humanismo renascentista, incluiria na sua acepção da cultura a questão das modernas técnicas produtivas e dos processos de produção próprios do mundo moderno inaugurado pela indústria. Essa nova visão de cultura determinou uma substantiva modificação na sua concepção da tática e da estratégia do movimento socialista, pois a cultura não é mais o *terceiro front*, ao lado do político e do econômico, mas sim o front que inclui todas as dimensões de um modo de vida, de uma civilização, de um projeto de reforma integral da sociedade (VIEIRA, 1999, p. 60, grifo do autor).

Nos seus Cadernos, vai refinar a ideia defendida já em seus escritos políticos, não sendo a cultura somente um bem universal, mas também vai afirmar que todos são filósofos, todos têm uma concepção cultural que está caótica, que precisa ser organizada, e cabe à classe organizá-la de modo a transformá-la num saber sistematizado. É por meio dessa organização do saber que acontecerá a superação das crenças construídas que impedem a organização do proletariado e a construção da hegemonia da classe. Nessa direção, Gramsci afirma que todos os operários e camponeses possuem a capacidade crítica, não são meros receptores da cultura, mas críticos e produtores de conhecimento (GRAMSCI, 1999).

O processo de formação cultural da classe subalterna acontece de forma diversa da classe dirigente, ou seja, enquanto a burguesia estabelece métodos e instituições para a formação de seus filhos, a classe trabalhadora encontra a formação ao participar ativamente da vida, confrontando-se com a natureza e a sociedade, de modo que encontram problemas reais e produzem soluções práticas, fazendo com que a própria realidade dê-lhes respostas, tomando posicionamento na direção da construção de saberes para o cotidiano, saberes esses que estão presentes na vivência do proletariado, que Gramsci denomina de “senso comum” ou, em outra passagem, de certo conhecimento folclórico. Porém, ainda falta à classe

trabalhadora certo senso crítico, que somente será construído com a formação cultural fundamentada no princípio do conhecimento humanista de cultura geral e nas modernas técnicas do trabalho (GRAMSCI, 2001a).

Gramsci (2001a) também percebeu que as escolas médias ofertadas para a classe trabalhadora tinham um viés profissionalizante, não que ele fosse contra uma formação profissional, contudo a defende como etapa posterior à formação de cultura geral. No "projeto pedagógico" gramsciano, a escola básica não pode ter como tarefa a qualificação profissional. Ele entendia que da formação na Escola Unitária – após várias experiências profissionais e de orientação profissional – passaremos às escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2001a). Por isso, direciona seu *Caderno* 12[18] à análise do sistema escolar italiano, percebendo que não é nele que acontece o processo de construção dos conhecimentos e dos saberes da classe trabalhadora, apontando como caminho pensarmos um novo "princípio educativo", que para ele, deve fundamentar-se na escola unitária a que todos tenham acesso (MONASTA, 2010), que seria como já mencionado anteriormente, o moderno humanismo.

> O novo princípio político-educativo, que Gramsci denominou de moderno humanismo, reconhecia toda a cultura como um bem universal, um bem de que todos os homens deveriam usufruir livremente, porém, em contraste com o antigo humanismo renascentista, incluía na sua acepção de cultura a questão das modernas técnicas produtivas e dos processos de produção próprios do mundo moderno inaugurado pela indústria, assim como a questão da formação política dos dirigentes e, sobretudo, dos que controlam os que dirigem (VIEIRA, 2002, p. 06).

Ao afirmar que o princípio educativo era o moderno humanismo Gramsci não nega o processo histórico anterior, que – como já vimos no capítulo anterior – tinha no Iluminismo sua expressão filosófica. Ao contrário, defende a sua apropriação na nova configuração social. Dessa forma, *o princípio educativo na Escola Unitária* seria o conhecimento humanista de cultura geral mais as modernas técnicas do trabalho produtivo.

Por essa razão, é necessário denunciar o caráter ideológico da dualidade entre o ensino clássico e o ensino técnico, que acaba gerando a divisão social entre

[18] Na primeira edição dos *Cadernos do Cárcere*, os textos do *Caderno* 12 foram separados em três partes distintas: a conclusão foi incluída na primeira parte, como uma simples explicação da definição do novo tipo de intelectuais, e os textos mais longos sobre a escola e "a busca de um princípio educativo" foram colocados atrás de uma longa série de notas sobre diversos tipos de "intelectuais". Isso reforçou a tradicional distinção (separação) entre os "intelectuais" e a educação (MONASTA, 2010, p. 22).

o trabalho manual e o trabalho intelectual. Dualidade essa que oculta, com isso, as funções que cada grupo social exerce na sociedade: funções “diretivas” e “subalternas”. Gramsci considera a necessidade de termos presente no processo formativo a formação técnica, que, ligada ao trabalho industrial, deve constituir a base para o novo intelectual da classe subalterna, contundo não somente o direcionamento para o trabalho (GRAMSCI, 2001a). Podemos dizer que existe, assim, uma estreita ligação entre a formação cultural (chamada por ele de conhecimento humanista de cultura geral) e a formação pelo trabalho (as modernas técnicas relacionadas ao trabalho produtivo), que devem ser o princípio educativo norteador do processo de formação para a construção da nova sociabilidade, que se materializa de forma mais clara e concreta na sua concepção de Escola Unitária, como já mencionado. Assim, a formação humanista e a formação técnica fundem-se numa nova concepção cultural[19].

4.2 Os intelectuais, a escola e a formação: a organização da cultura na formação humana

O *Caderno* 12 é provavelmente a nota gramsciana mais lida no campo pedagógico. É nele que **o marxista italiano expõe sua concepção de Escola Unitária, a questão do Princípio educativo, além da sua análise mais sistemática, e eixo central do *Caderno*: a questão dos Intelectuais**. Nesse *Caderno*, denominado por Gramsci como “Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais”, o autor italiano debruça-se num estudo para entender como o processo de formação dos grupos intelectuais aconteceu na história, na tentativa de entender qual o papel do processo pedagógico na construção das condições históricas da emancipação. Além disso, Gramsci (2001) dizia no *Caderno* 12, que a partir de sua pesquisa sobre a escola, o princípio educativo e a questão dos intelectuais deveriam surgir textos sobre a história da cultura e a história da ciência política.

Gramsci (2001) inicia a discussão do *Caderno* questionando se os intelectuais são um grupo independente ou cada categoria tem sua representação intelectual, ou

[19] “A maneira crua e realista que Gramsci utiliza para descrever o processo de ‘educação’ de grandes massas da população a fim de adaptá-las às transformações contemporâneas da economia fez com que muitos estudiosos acreditassem que ele era partidário de uma pedagogia autoritária” (MONASTA, 2010, p. 26).

seja, nos termos do próprio Gramsci, se cada grupo social constitui seu grupo de intelectuais orgânicos. O autor italiano inicia respondendo que todo o grupo social, ao nascer, cria camadas de intelectuais que serão os responsáveis pela organização da cultura presente, ou seja, responsáveis pelo processo ideológico que visa à solidificação do consenso, e da determinação do poder político entre dirigentes e dirigidos, dando homogeneidade no campo político, social e no campo econômico. Gramsci cita o exemplo do empresário, que no seu surgimento cria o técnico da indústria.

No início dessa nota, Gramsci (2001, p. 13) já conceitua o que ele entende como intelectual, quando afirma que "[...] deve-se observar o fato de que o empresário representa uma elaboração social superior, já **caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica (isto é, intelectual)** [...]". Os empresários, por exemplo, devem possuir capacidades técnicas, não somente na sua atividade específica, mas em outras dimensões econômicas, sendo capazes de "dirigir" a sociedade para os fins pretendidos, sendo também competentes para organizar e fazer os outros investirem em suas empresas.

Possuindo a capacidade de contratar e criar trabalhadores nas funções técnicas que reproduzam nas fábricas o pensamento do empresário, dessa forma, além do conhecimento técnico, é preciso o conhecimento "político", no sentido essencial do que a palavra significa: a arte de governar. Tendo o poder de governar, o proletariado irá direcionar toda uma complexa rede de relações que são percebidas nos meios de produção (GRAMSCI, 2001).

Gramsci entende que cada nova classe social, quando surge, elabora um grupo de intelectuais "orgânicos". Esse novo grupo intelectual possui em sua grande maioria, "especializações" das atividades primitivas da classe que está sendo gestada. Contudo, os camponeses, quando passam a ser proletários, não conseguem criar a sua própria casta de intelectuais orgânicos, tampouco assimilar uma parte dos intelectuais tradicionais, embora o inverso disso aconteça de forma ampla, que é justamente a classe dominante trazer da classe trabalhadora os intelectuais orgânicos que irão contribuir para a manutenção do sistema.

Além de agregar intelectuais da classe trabalhadora, a burguesia consegue fazer com que trabalhem para ela os intelectuais que representavam o momento histórico anterior, que eram os intelectuais orgânicos responsáveis por organizar e difundir a concepção ideológica do momento anterior, como por exemplo os

professores. Segundo Gramsci (2001), os eclesiásticos são o grupo de intelectuais mais fortes e os representantes do feudalismo, sendo que com relação a esses intelectuais,

> [...] 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 beneficência, a assistência, etc. (GRAMSCI, 2001, p. 16).

Gramsci (2001) entende que esse grupo exerceu, por certo tempo, o monopólio das superestruturas, sendo que o rompimento do momento histórico anterior ao capitalismo começa a surgir quando esse monopólio começa a diluir-se e passa a ser mais "democrático", ou seja, o sistema feudal começa a perder o poder político quando os seus intelectuais orgânicos perdem o privilégio ideológico.

No sistema capitalista, esses intelectuais deixam de ser "orgânicos" passam a ser "tradicionais", havendo uma disputa no interior dos novos grupos intelectuais para absorver os intelectuais anteriores, sendo que esses intelectuais tradicionais entendem-se como acima de qualquer disputa ideológica do seu presente, além de não se verem fazendo parte do grupo de intelectuais da classe dominante, sendo assim, acreditando que deveriam ser intelectuais independentes no momento histórico que vivenciam.

Buscando explicitar melhor a relação entre intelectuais e massa de trabalhadores, o autor italiano questiona-se qual é o limite do conceito de intelectual, quais são as diferenças entre o grupo social dos intelectuais e dos demais grupos sociais. Segundo ele, o principal erro, ao analisar essa problemática está na questão metodológica, ou seja, buscamos sempre definir a diferença entre intelectuais e os outros grupos sociais fundamentando-se na atividade realizada por estes, contudo devemos buscar definir a diferenciação no conjunto de todas as atividades realizadas pelos grupos intelectuais dentro das relações sociais gerais da sociedade presente (GRAMSCI, 2001). "[...] Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais" (GRAMSCI, 2001, p. 18).

Para Gramsci (2001), não existe trabalho puramente manual, e o fato de Taylor ter utilizado a expressão de gorila amestrado nada mais foi do que uma

metáfora, para exemplificar que mesmo a tarefa mais simples necessita de conhecimento técnico, ou seja, o mínimo de atividade criadora, intelectual. Por esse motivo é tão importante que o empresário tenha certo conhecimento intelectual para exercer o papel de dirigente. “[...] Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais [...]” (GRAMSCI, 2001, p. 18).

Assim, na organização social sempre vão existir categorias específicas para exercer a função de intelectuais, havendo uma ligação com todos os outros grupos sociais, mas essa ligação torna-se mais refinada com a ascensão da classe burguesa enquanto classe dominante.

> O enorme desenvolvimento obtido pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que emergiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a “intelectualidade” de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. Isso resulta das instituições escolares de graus diversos, até os organismos que visam a promover a chamada “alta cultura”, em todos os campos da ciência e da técnica. (A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (GRAMSCI, 2001, p. 19).

No entendimento de Gramsci (2001), o país que melhor possuir a capacidade de construir laboratórios e ferramentas para os cientistas terá, mais condição para qualificação da produção. O mesmo ocorre em relação à preparação dos intelectuais e às escolas responsáveis pela formação do grupo intelectual, as quais Gramsci vai denominar de escolas ou instituições de alta cultura.

Por isso, há certa necessidade de ampliação da formação básica e do acesso ao nível intermediário, porém, ao dar-se acesso à cultura e à técnica superior pode acabar gerando uma ampla crise de empregos, o que pode se percebe na modernidade. Assim, abrem-se escolas, conforme a necessidade do local, dependendo do espaço geográfico. As políticas buscam sanar os problemas daqueles espaços, não havendo a iniciativa de, por exemplo, construir em todo território escolas de alta cultura. Isso ocorre pela influência capitalista, que determina o que cada região precisa, a partir das condições econômicas daqueles espaços.

> A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é "mediatizada", em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os "funcionários" (GRAMSCI, 2001, p. 20).

Sendo funcionários – como os professores, citando apenas um dos intelectuais que estão ligados ao processo de formação das novas gerações –farão o processo formativo conforme a demanda do "mercado", que é mediado pelo Estado. Assim, as empresas são as geradoras da necessidade e não os filhos dos trabalhadores, os quais apontariam qual é a necessidade deles no processo de formação.

Considerando essa questão, Gramsci (2001) acredita ser possível definir dois grandes "planos" na superestrutura: o da sociedade civil, que, segundo ele, são os aparatos ideológicos privados, e o da "sociedade política ou Estado", que é responsável pela hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade, por meio de um domínio direto ou jurídico, sendo funções organizativas e estritamente conectadas.

Os intelectuais são os subalternos responsáveis pela hegemonia social e pelo governo político, ou seja, os dirigentes econômicos da classe dominante não exercem diretamente o poder político, delegam aos seus intelectuais orgânicos, que são aqueles capazes tecnicamente e politicamente. Isso acontece por meio do consenso espontâneo – que vem do papel que os dirigentes exercem no mundo econômico – e por meio dos aparelhos de coerção, que entram em ação quando o consenso espontâneo não tem o resultado esperado (GRAMSCI, 2001a).

Não significa que não precisamos fazer a diferenciação dos atributos específicos dos intelectuais, nem que não devemos entender a atividade fim que exercem, contudo, essas são definições posteriores para delimitarmos o papel que os intelectuais exercem na sociedade, pois a sua função, na sociedade capitalista, toma um caminho muito mais político-ideológico do que a sua atividade fim, que seria pensar os mecanismos técnicos do sistema.

Gramsci (2001) também percebe que a categoria de intelectuais ampliou-se muito na modernidade com o surgimento do capitalismo. O novo sistema fez surgir novos paradigmas no processo cultural, epistemológico e político. Dessa forma, surgem novos grupos de intelectuais para dar conta dessa nova realidade.

Dentro dessa nova realidade, Gramsci (2001) define dois tipos de intelectuais: urbanos e rurais. Os intelectuais do tipo urbano não apresentam nenhuma autonomia na elaboração de planos, estratégias para a função que exercem. São os executores do planejamento pensado pelo “alto” escalão intelectual da classe dominante, sendo os controladores da fase de execução. Esses intelectuais não exercem uma função política, apenas técnica, ao contrário dos intelectuais de tipo rural, os quais exercem mais a função política do que técnica.

Já os intelectuais do tipo rural são normalmente do tipo tradicional, ou seja, estão presentes em sociedades mais “atrasadas” industrialmente (professores, padres, advogados, funcionários estatais), sendo o elo entre a classe camponesa e a estatal. Na maioria das vezes, esses intelectuais levam – do ponto de vista econômico – as aspirações das classes dominadas. Assim, os camponeses enxergam neles um modelo a ser seguido, para saírem da condição social em que se encontram. Portanto, a definição dos intelectuais diz respeito a sua questão organizativa, diretiva frente à realidade presente, sendo uma função educativa, intelectual.

> Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 2001, p. 52-53).

Assim, por mais básica que seja a função exercida pelos trabalhadores, todos têm uma concepção de mundo, mesmo que folclórica, exercem influência sobre outros. Com isso, Gramsci (2001) busca reorientar a discussão dizendo que a classe trabalhadora também faz surgir novos grupos de intelectuais, muito embora, na maioria dos casos, estes são apropriados pela classe dirigente.

Pensando no processo de formação, o mundo moderno coloca uma nova concepção de formação, que não pode ser superada sem que a consideramos da seguinte forma: “a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e desqualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 53). Não podemos fugir dessa nova configuração, temos que se apropriar dela, trazendo novos elementos para que a burguesia não

imponha somente a sua visão sobre essa problemática. Por isso, no entendimento de Gramsci, a classe trabalhadora deve defender:

> O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, "persuasor permanentemente", 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, 2001, p. 53, grifo nosso).

Somente dessa forma, passaremos da formação que visa puramente às técnicas de trabalho para a concepção que visa à formação humana geral dos sujeitos, em que o moderno humanismo dê ao trabalhador também a capacidade de dirigente político de suas próprias ações. Dirigente político que deve ter o mínimo de cultura geral necessária para a função que vai exercer, podendo tomar as decisões mais coerentes no momento pertinente. Nesse trecho, percebemos a ideia que vamos discutir mais profundamente agora: de que não basta a formação técnica, mas é preciso a formação cultural para que possamos construirmos as condições de emancipação.

Indo ao caminho da sistematização dessa análise, cabe salientar que o processo de formação humana passa diretamente pela forma como os intelectuais estão organizados dentro do capitalismo, e que todos, de uma forma ou outra, são intelectuais, mesmo não exercendo a profissão na sociedade. Por isso, não podemos pensar em mecanismos de organização cultural sem antes entendê-los como sendo formulados e fomentados por sujeitos que estão defendendo uma concepção de mundo particular, e, como tal, é isso que vai direcionar sua ação formativa: a manutenção do *status quo* ou crítica ao processo de alienação.

4.3 A questão do princípio educativo e a Escola Unitária: a relação entre trabalho produtivo e cultura

4.3.1 A Escola Unitária no processo de formação humana

O *Caderno* 12, que na edição temática pode ser encontrado no livro “Os intelectuais e a organização da cultura”, traz as principais notas em que Gramsci analisa especificamente a questão escolar, **propondo uma Escola Unitária de cultura geral humanista, articulada ao trabalho manual, sendo o fio condutor do processo de formação da Escola Unitária**.

Ao analisar a função social da escola na formação dos intelectuais, o autor socialista escreve que a ciência, na modernidade, mesclou-se, dividiu-se, de forma sistemática. Da mesma forma, as atividades práticas tornaram-se complexas, fazendo com que “cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, consequentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinem nestas escolas” (GRAMSCI, 2001, p. 32).

Se as escolas humanistas são as responsáveis por desenvolver, em cada sujeito humano, a cultura geral, capaz de fazer com que este pense e saiba orientar-se na vida, as escolas técnicas apresentam-se como antítese nesse processo de formação. As escolas técnicas foram sendo criadas em diferentes níveis para a atuação profissional, ou seja, para qualificação técnica. Concerne, então, pensarmos numa alternativa que seja a síntese desses dois eixos formativos. Com essa ideia que Gramsci (2001) teoriza a ideia de Escola Unitária. Para entendermos a concepção de Escola Unitária em Gramsci, vamos discutir a questão do papel das escolas humanistas e técnicas dentro da sociedade moderna, considerando os escritos gramscianos.

Para o filósofo sardo, a crise escolar que a Itália vivia naquele momento acontecia justamente por não haver um programa estabelecido. Assim, as políticas educacionais acontecem de modo caótico, sem princípios claros e precisos. Considerando essa análise contemporaneamente, a crise da educação talvez não seja uma crise, mas um processo de desorganização intencional. No entendimento gramsciano, é necessário ter-se um programa bem estudado e conscientemente estabelecido para resolver a crise do programa e da organização escolar, que, para

ele, é uma crise da orientação das políticas para a formação dos modernos quadros intelectuais (GRAMSCI, 2001).

A divisão social da escola seguia (e ainda segue) um esquema racional, em que as escolas profissionais destinam-se à formação dos técnicos para as classes instrumentais e as escolas clássicas, que destinam-se às classes dominantes e aos intelectuais, os quais formariam diretamente a classe dirigente (GRAMSCI, 2001).

> 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 (GRAMSCI, 2001a, p. 33).

Para o marxista italiano, no momento contemporâneo, cada atividade prática tende a criar para si escolas formadoras, com a intencionalidade de “qualificar” profissionalmente os trabalhadores, formando, assim, novos tipos de intelectuais urbanos. Da mesma forma, as atividades intelectuais tendem a criar círculos de cultura, assumindo a função de instituições pós-escolares, que são responsáveis por discutir os avanços daquela determinada área de conhecimento. Não é somente na escola e na universidade que encontramos formação, mas em vários outros espaços culturais que são estabelecidos justamente para discutir novas formas de conhecimento. Considerando essa nova realidade, Gramsci (2001) defende que é necessário formar grupos de estudos também para os trabalhadores, onde os mais aptos possam ser os organizadores e construtores das condições necessárias para a superação das dificuldades encontradas na formação inicial.

Ao discutir a influência dos mecanismos não estatais no processo de formação, o autor socialista propõe a criação de uma escola que fosse unitária, escola que daria conta tanto da dimensão humana quanto da dimensão técnica no processo formativo. Gramsci (2001) entende que a Escola Unitária ou de formação humanista (entendendo esse termo de forma ampla e não apenas no sentido “tradicional”) ou ainda de cultura geral deveria inserir os jovens na vida social somente depois de tê-los elevado a certo nível de maturidade e capacidade para a criação intelectual e para certa autonomia em relação à direção que vai tomar.

> 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 ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc. (GRAMSCI, 2001a, p. 36).

Nesse trecho, percebemos claramente o posicionamento do autor italiano em relação à finalidade da escola e a necessidade de ela ser pública, pois somente com uma escola mantida pelo Estado seria possível construir uma escola que não eleja e solidifique castas sociais, onde o Estado seja dirigido pelos trabalhadores.

No *Caderno* 12, Gramsci busca apontar a constituição da Escola Unitária, como número de alunos, tempo que os estudantes deveriam frequentar a Escola, além do próprio currículo utilizado por ela. A Escola Unitária corresponderia, na nossa configuração atual de ensino escolar, o que denominamos hoje de ensino fundamental e médio. Nessa configuração de escola, segundo o autor italiano, é necessário reduzir ao máximo a relação entre o número de alunos e quantidade de professores, pois a relação entre o número de professores e os números de alunos são um dos indicadores relacionados diretamente com qualidade. Quanto mais alunos e menos professores mais problemas iriam surgir. Outro ponto defendido por Gramsci é que Escola Unitária deveria ser uma escola em tempo integral. Assim, inicialmente essas escolas seriam restritas, mas com o passar do tempo haveria necessidade de universalizá-las (GRAMSCI, 2001a).

O autor marxista vai defender que, no processo de formação na Escola Unitária, as noções de leitura e escrita deveriam ser desenvolvidas no máximo até o quarto ano, onde se estudaria sobre todas as noções dos “direitos e deveres”. Dessa forma, seriam trabalhadas as primeiras noções de Estado e da sociedade, lutando contra aquelas concepções que podemos denominar de folclóricas. Gramsci defende que o resto do percurso da Escola Unitária não deveria levar mais do que 6 anos. Outro ponto relevante é que na organização interna da própria Escola Unitária deveriam ser formulados outros mecanismos formativos. Mesmo nos momentos fora da sala de aula, os alunos deveriam estar sendo assistidos pelos professores.

Gramsci (2001a), ao discutir a questão da Escola Unitária, vai perceber que a formação no Ensino Médio tem sido problemática, pois de um Ensino Médio

dogmático, controlado e disciplinado, passa-se para o ensino superior, onde a aprendizagem é muito mais auto didática, e as capacidades criativas são mais fundamentais do que a mera reprodução. O autor sardo entende que, na configuração de Ensino Médio que temos, não há uma passagem racional da quantidade (idade) à qualidade (maturidade intelectual e manual).

A Escola Unitária deve, dessa forma, pensar na última fase como a mais decisiva, criando os elementos fundamentais do "humanismo", da autodisciplina e da autonomia moral, para que os alunos estejam preparados tanto para continuar nos estudos mais científicos, quanto para avançar no caráter mais prático produtivo. A Escola Unitária deve construir métodos criativos da Ciência, não sendo um privilégio da universidade. "[...] Esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora" (GRAMSCI, 2001a, p. 39).

> De fato, nesse período, o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou assim aparecer aos discentes) desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que "instrutivo", isto é, rico de noções concretas (GRAMSCI, 2001a, p. 49).

Gramsci entende que é papel das gerações adultas "conformar" as novas gerações, assim, é papel daquela geração definir o processo de formação. O autor italiano expõe que a escola criadora é o coroamento da escola ativa, ou seja, no primeiro momento de formação da Escola Unitária – que ele denomina de escola ativa – deve-se disciplinar os estudos, buscando nivelar os alunos e obter certo "conformismo", o qual ele entende que pode ser "dinâmico", por isso, escola ativa. No momento posterior, passa-se para a fase criadora, buscando expandir a personalidade, tornando-a autônoma e responsável, tendo uma consciência moral sólida. Com isso, temos que entender que a escola criadora não é o momento da formação que busca formar inventores e descobridores, mas sim uma fase de construção de um método de pesquisa, de estudo, de exposição e não um programa que obrigue a inovação contínua (GRAMSCI, 2001a).

> [...] Indica que a aprendizagem ocorre sobretudo graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da

> maturidade intelectual, na qual se podem descobrir verdades novas. Por isso, nesta fase, a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais; é nela que serão recolhidas as indicações orgânicas para a orientação profissional) (GRAMSCI, 2001a, p. 39).

Nesse fragmento descrito acima, temos a formulação, para Gramsci, de qual é o papel da formação que os alunos obtêm no Ensino Médio dentro do contexto geral da formação humana, ou seja, é nessa etapa escolar formativa que vamos construir nossa autonomia frente a pesquisa, o conhecimento, sobre nosso próprio direcionamento na aprendizagem.

Gramsci (2001a) entende que o currículo e os programas trabalhados na escola são sempre ativos e criadores na mente dos alunos quando trabalhados dessa maneira. Da mesma forma que é ativa e criadora a relação entre o operário e seus instrumentos de trabalho. Contudo, para que isso seja possível, é necessário que existam elementos mediadores, e ele entende que esses mediadores são as abstrações construídas na aprendizagem, não sendo possível produzir objetos sem a mediação. Afirmando com isso que o estudo também é uma forma de trabalho.

> Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento (GRAMSCI, 2001a, p. 51).

Gramsci entende que os filhos da classe dirigente levam vantagens sobre a classe trabalhadora por já terem o hábito do estudo. Por tal razão, o autor italiano entende que o processo de disciplina e ensino não poderia ser facilitado, principalmente para os filhos da classe subalterna.

Assim, o advento da Escola Unitária significa uma nova configuração entre trabalho intelectual e trabalho industrial não somente na escola, mas em toda a sociedade. Por sua vez, as Academias e as Universidades também devem repensar o seu programa, sua função social, ou seja, pensar as questões referentes à vida e à cultura, entre trabalho industrial e intelectual. Os discentes que irão diretamente para o trabalho produtivo não podem nem devem cair na passividade intelectual por passarem a desenvolver apenas um trabalho industrial, mas sim devem encontrar *locus* formativos que deem conta de qualquer atividade cultural que eles possam querer desenvolver. É necessário integrar o trabalho acadêmico com as atividades

ligadas à coletividade. A organização do trabalho cultural deveria ser pensada tendo presente a proposta da Escola Unitária. Ela deveria ser o horizonte para pensar e construir os outros espaços formativos (GRAMSCI, 2001a).

4.3.2 O princípio educativo na Escola Unitária e o processo de formação humana

Cabe a ressalva de que essa análise sobre o papel da escola na formação parte do problema que a Itália estava vivenciando naquele momento histórico, com a ascensão do fascismo, então Gramsci em seu *Caderno* 12 busca pensar alternativas para justamente superar as reformas educacionais impostas pelo ministro da educação Giovanni Gentile, entendendo que a Escola Unitária era o caminho para superar a "fratura determinada pela Reforma Gentile":

> A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola "desinteressada" (não imediatamente interessada) e "formativa", ou de conservar apenas um seu 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 atividade são predeterminados. **A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual** (GRAMSCI, 2001a, p. 33, grifo nosso).

A afirmação de que Gramsci defende uma escola que tenha como princípio educativo a cultura geral e a capacidade de trabalhar manualmente é problemática, mas cabem alguns esclarecimentos iniciais. Neste *Caderno,* Gramsci busca expor, inicialmente, a questão da formação dos grupos intelectuais, a qual discutimos anteriormente. Nessa análise, ele percebe que a escola exerce um papel central na formação dos grupos intelectuais, porque, na escola, formam-se o grupo dirigente e a classe subalterna.

Gramsci expõe que, na Itália, a reforma Gentile aprofunda e fortifica a estruturação de uma escola dual: uma para os filhos dos dirigentes – a escola humanista de cultura geral – e outra para os filhos dos trabalhadores, representada

pela escola técnica, que tem por única função “formar” especialistas em determinadas técnicas. Segundo ele defende, a concepção de escola proposta pelo governo fascista tem como única função social formar os futuros dirigentes e os futuros trabalhadores para a indústria nascente naquela Itália quase medieval. Lembrando que ele escreve

> [...] **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 (GRAMSCI, 2001a, p. 40, grifo nosso)

Apenas destacando que, quando Gramsci menciona que “antes da reforma, uma fratura desse tipo existia”, ele está se referindo à reforma feita por Gabrio Casati, ministro da Educação da Itália, que, em 1859, fez uma profunda reforma na educação escolar italiana, criando um sistema nacional de escola pública. Nessa reforma, Casati separou a escola profissional – direcionada para o trabalhador, onde o ensino poderia ser caracterizado como técnico – e as escolas médias e superiores para a classe dirigente, fundamentada em uma educação humanista (CARMO, 2001).

Gramsci continua a discussão afirmando que a escola, antes da reforma, buscava ensinar as primeiras noções das ciências naturais e dos direitos e deveres do cidadão. As noções científicas serviriam para inserir as crianças no campo do conhecimento. Além disso, a escola seria a instituição onde primeiro trabalhar-se-ia os direitos e deveres da vida estatal, buscando inserir a criança na sociedade civil, como mencionado anteriormente. Os conhecimentos científicos acabariam por questionar a concepção mágica do mundo que até então era dominante no ambiente onde as explicações folclóricas ainda são predominantes. Os direitos e deveres contribuem para a superação da visão de barbárie que domina a sociedade. Todas essas dimensões deveriam ser ensinadas e trabalhadas pela escola dentro do processo formativo.

> 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 modifica das 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 socializá-la cada vez mais profunda e extensamente (GRAMSCI, 2001a, 42-43).

Analisando a questão proposta pela reforma, Gramsci (2001) entende que essas noções seriam deixadas de lado, focando mais uma vez no conhecimento técnico. Ao constatar isso, o autor italiano entende que, por mais que essas noções possam ser mecânicas, também são instrutivas, e que a instrução (ensino) também é uma forma de educação, ou seja, no ensino, há um elemento importante para o processo formativo: construir as condições culturais necessárias para a práxis política, por meio de fundamentos culturais que possam dar a consciência necessária à luta da classe trabalhadora contra a classe dominante. Gramsci entende que foi um erro da escola idealista não entender o papel da instrução da formação. Para que a instrução não fosse formativa, teríamos de entender os alunos como meros recipientes mecânicos de noções abstratas. Para exemplificar como o currículo da escola proposta pela reforma Gentile ficará, cita o exemplo da lógica e faz uma crítica sobre a visão que se quer estabelecer.

> Também as regras da lógica formal são abstrações do mesmo gênero, são como a gramática do pensar normal; e, não obstante, 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 vitrola, não é um recipiente passivamente mecânico, ainda que a convencionalidade litúrgica dos exames assim o faça parecer por vezes (GRAMSCIa, 2001, p. 51)

Gramsci (2001a) também percebe que a consciência dos discentes não é consciência individual, mas sim uma consciência coletiva da sociedade civil da qual fazem parte, assim como das condições materiais que vivenciam, dos costumes e da moral que está sendo seu fundamento de vida. Para o autor italiano, essa concepção de consciência individual demonstra que a escola não está articulada à vida, e, consequentemente, não existe unidade entre instrução e educação.

Para o autor italiano, o papel do professor, no sentido de construir uma nova visão da questão, é importante. Para ele, somente por meio do trabalho vivo do

professor seria possível superar a visão individualista. Isso é possível apenas quando o professor tem real dimensão das questões econômicas e culturais que formaram o aluno que está na sua frente (GRAMSCI, 2001a). Ao pensar a problemática da reformulação proposta por Gentile, o autor socialista percebe que "[...] os novos programas, quanto mais afirmam e teorizam sobre a atividade do discente e sobre sua operosa colaboração com o trabalho do docente, tanto mais são elaborados como se o discente fosse uma mera passividade" (GRAMSCI, 2001a, p. 45).

Por isso, a reforma proposta pelo governo fascista caminha cada vez mais para transformar os filhos dos trabalhadores como meros reprodutores. Contra isso, Gramsci afirma que não podemos ensinar elementos sem nexo e sentido para o aluno, enchendo-lhe a cabeça de dados, de frases vazias. Por isso, o autor marxista fala que era justo uma reforma na escola, contudo os caminhos que a reforma tomou acabaram apenas aprofundando as divisões sociais. O autor italiano também aponta para falta de pessoal qualificado que possa dar conta da reforma. Os professores também deveriam representar a maioria dos homens, mesmo aqueles que não estão presentes na escola. Por isso, Gramsci entende que: "Com novos programas, que coincidem com uma queda geral do nível do corpo docente, simplesmente não existirá mais nenhuma 'bagagem' a organizar" (GRAMSCI, 2001a, p. 45).

A antiga escola média italiana, antes da reforma, não deveria ser analisada partindo do quanto ela era educativa, mas sim pelo fato de que os seus programas expressavam uma determinada forma de vida intelectual e moral. Mesmo que esse ideal de vida tenha entrado em crise, ele ainda tem elementos importantes para pensar a formação humana. Fazer a crítica ao programa e a organização disciplinar não significa nada.

> 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 (GRAMSCI, 2001, p. 45).

Inserido nessa discussão, outro ponto da reforma Gentile, quanto à "fratura determinada pela reforma", cabe o depoimento de Carmo (2001, p. 35):

> [...] Nas palavras de Giuseppe Ricuperati, ao comentar Gentile, a escola média era o centro de toda a cultura italiana. Em seus aspectos administrativos e didáticos, a reforma pretendia ser o ponto de partida para a seleção e preparação de uma classe dirigente, criando uma estrutura escolar que fosse a produtora objetiva da separação entre dirigentes e dirigidos.

Gramsci também tem a mesma impressão que Giuseppe Ricuperati, o que podemos perceber na nota sobre o princípio educativo, onde ele escreve que:

> Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da 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 louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas** (GRAMSCI, 2001a, p. 49, grifo nosso).

Gramsci também destaca, no parágrafo seguinte, o mesmo posicionamento, expondo que, na escola média instituída pela reforma Casati, a escola era oligárquica, direcionava à formação dos grupos dirigentes e não proporcionava o acesso para os subalternos estudarem na escola média. No entanto, o modo de ensino – que era voltado para o "conhecimento humanista de cultura geral" – era democrático, pois permitia que aqueles que frequentavam a escola média se tornassem dirigentes. Gramsci percebe que a reforma Gentile está aprofundando a dicotomia escolar, e que a escola instituída na Itália, naquele momento, acaba por solidificar a divisão social entre dirigentes e dirigidos:

> A escola tradicional era oligárquica já que destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era 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** (GRAMSCI, 2001a, p. 49, grifo nosso).

Aumentar o número de escolas profissionais apenas contribui para a divisão social. Por isso, é necessário combater esse tipo de escola, no sentido de que ela não pode ser a única alternativa para o filho do trabalhador, e, mesmo que ele tenha acesso a outros processos formativos, precisa dar-lhe as condições necessárias

para continuar a estudar. Nesse sentido, a escola não pode apenas buscar qualificar os trabalhadores, mas pelo contrário, é necessário que os espaços formativos deem as condições necessárias para que tornem-se também dirigentes, “governantes” de si próprio e também daqueles que governam. Gramsci, nesse ponto, afirma que é necessário certo dogmatismo no processo de formação, principalmente naquilo que se refere à instrução.

Contudo, para chegar a esse ponto Gramsci, percebe que, no mundo moderno, a escola está estritamente ligada ao trabalho. Assim, o princípio educativo que articula a escola e a realidade – ou seja, o eixo mediador entre a escola e o mundo da produção – é o trabalho. Isso acontece de duas formas: a primeira é referente à formação da futura classe dirigente. Nessa escola, o trabalho cumpre a função social e articuladora de expor como o conhecimento científico, o conhecimento filosófico e o conhecimento cultural podem ter a funcionalidade de contribuir para o avanço econômico, mas principalmente como, a partir do trabalho, os dirigentes formam seus intelectuais orgânicos. Como a classe dirigente faz isso? Ela tem como ponto central o conhecimento humanista de cultural geral, mas ela não perde de vista o conhecimento das modernas técnicas do trabalho.

O segundo ponto acontece em relação à escola para a classe subalterna. Nessa escola, o fim são as modernas técnicas do trabalho (quase como um ensino profissionalizante). São excluídos totalmente do “currículo” os conhecimentos humanistas de cultura geral (ligados mais à formação humana). Assim, a classe subalterna não encontra, na escola, um espaço de formação de seus intelectuais orgânicos. Pelo contrário, a escola cumpre a função social de impossibilitar a formação de um quadro intelectual para a classe trabalhadora. Todavia, como podemos superar essa dualidade? Para Gramsci (2001a), superamos a dualidade lutando por uma “Escola Unitária ou de formação humanista”, a qual articule as modernas técnicas do trabalho e possibilite uma sólida formação cultural para que a classe subalterna tenha condições de construir seu grupo social de intelectuais orgânicos.

> [...] **A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual** (GRAMSCI, 2001a, p. 33, grifo nosso).

Assim, parece-nos apressado afirmar categoricamente que o trabalho é o princípio educativo da escola desejada e pensada por Gramsci (2001a). O que ele claramente afirma é que o trabalho constitui o princípio educativo que primeiro liberta o homem das visões místicas.

> 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 teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária**, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. **O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo,** 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 concepção 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 deste dever, é um outro problema, **ligado à crítica do grau de consciência civil de toda a nação**, **da qual o corpo docente era apenas uma expressão, ainda que amesquinhada, e não certamente uma vanguarda** (GRAMSCI, 2001a, p. 43).

Percebemos que nesse trecho do *Caderno* 12 – comumente usado para justificar a ideia que **Gramsci defende o trabalho como princípio educativo, que deve ser o eixo central da formação defendida pela classe subalterna, ou seja, o eixo formador dos quadros intelectuais da classe trabalhadora** – o marxista sardo está analisando a escola da sua Itália, analisando a escola de um momento histórico específico, principalmente a anterior à reforma Gentile, aquela construída pela reforma Casati. Gramsci não menciona o futuro, fala do presente, mas refere-se principalmente ao passado. Ou seja, defende que o trabalho era e continua sendo o princípio educativo da escola primária, mas não quer dizer, de modo algum, que é o princípio educativo da escola média, da universidade, do partido, do sindicato, dos outros espaços que possibilitam a formação, tampouco, que ele deve ser o princípio educativo, ou seja, o eixo mediador da formação da concepção de escola que defende, da Escola Unitária.

Ao lermos sobre o princípio educativo, encontramos outro paralelo feito pelo autor italiano, quando afirmava que o princípio educativo da velha escola italiana era o latim:

> **Na velha escola, o estudo gramatical das línguas latina e grega, unido ao estudo das literaturas e histórias políticas respectivas, era um princípio educativo na medida em que o ideal humanista, que se personifica em Atenas e Roma, era difundido em toda a sociedade, era um elemento essencial da vida e da cultura nacionais**. Até mesmo a mecanicidade do estudo gramatical era encaminhada a partir dessa perspectiva cultural. As noções singulares não eram aprendidas com vistas a uma imediata finalidade prático-profissional: tratava-se de algo desinteressado, pois o que contava era o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização europeia moderna. **Não se aprendia o latim e o grego para falá-los, para trabalhar como garçom, intérprete ou correspondente comercial. Aprendia-se para conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, para ser e conhecer conscientemente a si mesmo.** As línguas latina e grega eram aprendidas segundo a gramática, mecanicamente; mas existe muita injustiça e impropriedade na acusação de mecanicidade e de aridez (GRAMSCI, 2001, p. 45-46).

Ao analisarmos esse outro trecho, percebemos três questões centrais na discussão do processo de formação. O primeiro deles é justamente o fato de que, para Gramsci, a escola tem em si um princípio educativo dentro de um período histórico determinado. Assim, antes da reforma Casati, o princípio educativo era o latim. Nesse momento, chegamos ao segundo ponto, que, mesmo sendo o princípio formador dos sujeitos, ele não era um fim em si mesmo, pois não se aprendia o latim para falar latim, e sim para conhecer toda a sociedade precedente. Com a reforma Casati temos o estabelecimento de um novo princípio educativo: o trabalho, pois o mundo industrial estava batendo à porta, tudo estava estabelecido pelos meios de produção. Ao afirmar isso, não significa que o trabalho seja o fim em si mesmo, mas apenas um meio para conhecer-se a sociedade em que vivemos.

Estuda-se o latim justamente por ser uma língua morta. Se fosse viva, perderia o sentido analisá-la, bastando que a conhecêssemos. No próprio professor, ela causa admiração por não ser uma língua utilizada, então a sua contribuição a o processo de formação é justamente este: conhecer algo que já não é mais conhecido. Além disso, o latim não é estudado para que seja aprendido, mas sim para, por meio dele, conhecermos toda uma forma de cultura que, por muito tempo, foi dominante. Cada palavra é um conceito que representa um determinado tempo, e, intermédio dele estuda-se a história literária dos livros escritos nessa língua, a

história política do povo que fala essa língua. Para finalizar essa questão, Gramsci afirma que:

> 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, 2001a, p. 48).

Nesse ponto, chegamos ao terceiro elemento, que não menos importante é para o processo de formação. O conhecimento, a aprendizagem não acontece apenas por um ensino criativo. Numa educação criativa, ele também precisa de mecanização, de uma formação direcionada à memorização e a disciplinar o conhecimento. É necessária certa disciplina nos estudos, sendo preciso educar o próprio corpo para haver uma rotina de estudos.

Considerando esses fatores, cabe-nos afirmar: Gramsci está direcionando sua crítica e sua análise à realidade concreta, aquela que vivenciava em seu tempo, cabendo, com isso, buscarmos entender qual é o melhor caminho a ser seguido pela classe subalterna em relação à escola e que tipo de escola deve ser defendido. No nosso entendimento, Gramsci deixa muito claro que é na Escola Unitária – fundada no princípio educativo do conhecimento humanista de cultura geral e nas modernas técnicas do trabalho – que deve acontecer a formação do trabalhador. Expondo que a defesa desse tipo de escola é fundamental para a conquista da hegemonia por parte da classe subalterna, pois é nela que se formarão os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora.

Caminhos finais e novos caminhos

Não é preciso reafirmar o quanto Gramsci foi um defensor de uma educação pública de qualidade, em que houvesse uma formação sólida pela cultura, tendo na emancipação seu grande horizonte. Cabe aqui, para finalizarmos, trazermos à luz alguns dos apontamentos realizados por Gramsci que buscamos explicitar durante nosso estudo.

Gramsci, o qual no período anterior ao cárcere acreditava – como um jovem idealista – que a revolução aconteceria de forma natural na Itália, percebe, posteriormente, que o processo de transformação social somente suceder-se-ia com a organização da cultura do proletariado dentro de um ideal formativo que não privilegiasse a questão técnica sobre a questão humana. Se no período antes do cárcere ele utiliza-se de forma constante do conceito de emancipação, enfatizando que é apenas uma questão de tempo para que a mesma concretize-se à classe subalterna. Após o biênio roso, Gramsci revê essa posição, entendendo a necessidade de uma preparação ideológica da classe subalterna, afirmando que, sem um processo de formação amplo e sólido, não seria possível a emancipação.

Para alguns teóricos, por essa razão, Gramsci é o percursor da democracia, enquanto princípio da revolução, e concordamos com essa ideia, justamente pela exposição feita por Gramsci. O autor italiano entende que, nas sociedades onde o capitalismo está mais desenvolvido, a revolução somente aconteceria, por meio da via democrática, por meio do consenso, não pela coerção. A questão do biênio roso é fundamental para entender a problemática da democracia. Assim, a escola e os conselhos de fábrica seriam fundamentais para a formação dos cidadãos.

Mesmo que a base econômica, ou seja, que as condições objetivas estejam sólidas, sem as condições intelectuais e culturais, não teríamos os meios necessários para a transformação radical da sociedade. O processo formativo da classe trabalhadora deveria estar consolidado, organizado de forma clara para que fosse possível a luta pela derrocada do capitalismo.

A questão da luta política, ideológica e cultural fica muito evidente já em seus *Escritos Políticos*, sendo que neles estão presentes ideias que, posteriormente, o

autor italiano vai desenvolvê-las. Somente com a formação desinteressada – que tenha em seu fundamento a cultura entendida da forma como o renascimento entendeu – seria possível o processo formativo que tivesse em seu fim criar as condições históricas para a sociedade regulada.

A concepção de formação em Gramsci que aparece de forma mais clara no *Caderno* 12 – é aquela basilar na preparação da classe subalterna para a luta política, pois articula as duas dimensões da vida humana: as modernas técnicas do trabalho manual e conhecimento humanista de cultura geral. Ao analisarmos a questão do princípio educativo, sua concepção de Escola Unitária – e a principal nota do *Caderno* – que é a questão dos intelectuais – buscamos estabelecer, a partir dessa relação, formas para a construção do processo hegemônico da classe subalterna.

No capítulo que foi tratada a questão dos *Cadernos*, foi retomada, de forma objetiva, a problemática desses três pontos analisados pelo autor italiano, enfatizando os *Caderno*s Especiais, muito em virtude de eles serem a base dos estudos feitos no pensamento de Gramsci. Além disso, no processo de formação humana em Gramsci, o papel da Escola Unitária é fundamental na formação dos quadros intelectuais, que também acontecem nos conselhos de fábrica, do partido, no sindicato, que são os mediadores da construção da hegemonia e do consenso, da união entre camponeses do sul e os operários no norte. Importa que haveria muitos elementos a se estudar naquilo que foi escrito nos *Cadernos*, como a própria questão da hegemonia, do moderno príncipe, da relação entre senso comum e Filosofia, mas, por opção nossa, escolhemos discutir a questão do *Caderno* 12, por entender que o mesmo tem sido olhado como sendo o grande *locus* do processo de Educação em Gramsci – o que não deixa de ser verdade – contudo, dele podemos ainda explorar ideias que têm sido deixadas de lado, como a Escola Unitária.

Para caminharmos ao final desse trajeto, cabe retomarmos a ideia muito defendida por Gramsci: “pessimismo da inteligência e otimismo da vontade”, frase do novelista francês Romain Rolland, que o autor italiano via como uma forma de falar da luta revolucionária, pois precisamos analisar o momento histórico de modo pessimista, ou seja, um pessimismo da inteligência, apontando todas as limitações e implicações do momento histórico, abarcando um realismo dos fatos contemporâneos, de modo a armar – do ponto de vista crítico – a discussão para a construção das condições históricas à liberdade. Porém, por mais pessimista que

seja o momento histórico, não podemos abandonar a vontade da transformação radical. Nossa vontade deve ser organizadora e motivadora da luta revolucionária, por isso, otimismo da vontade. Otimismo que se faz de forma organizada e preparada. Nunca somente pela vontade, mas pela inteligência, pela organização, pela cultura, pela práxis política, sempre tendo no horizonte a liberdade, o pensamento livre e a livre criação.

Ao falarmos em liberdade e como Gramsci via a mesma, parece-nos ser necessário dizer que os caminhos ao pensamento do autor italiano estão entrelaçados à ideia de sermos livres, de sermos o que desejamos ser, não havendo uma limitação natural, apenas social, que deve ser quebrada. Ao defendermos a liberdade enquanto horizonte, não se pode esquecer o preço que teremos que pagar e a luta que vamos travar. Nesse sentido, o marxista italiano tem muito a contribuir, porque sua teoria ainda contínua viva e a propor a discussão de como construirmos uma vida mais humana e livre.

REFERÊNCIAS

AMARAL FILHO, Fausto dos Santos. Hermenêutica: o que é isto, afinal?. In: AZEVEDO, Heloisa Helena Duval de; OLIVEIRA, Neiva Afonso; GHIGGI, Gomercindo (Orgs.). **Interfaces**: temas de Educação e Filosofia. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2009. p. 39-53.

ANTONIO GRAMSCI. In: BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2001. p. 165-168.

BIANCHI, Álvaro. Dossiê “Gramsci e a Política”. **Revista de sociologia e política**, Curitiba, n. 29, p. 7-14, 2007.

BOBBIO, Norberto. **Ensaios sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil**. São Paulo: Paz e Terra. 2002. 137 p.

CARMO, Jefferson Carrielo. A reforma do Ensino Médio, de Giovanni Gentile, e o Estado Fascista. **Revista Quaestio**, Sorocaba, nº 1, Ano 03, p. 33-44, Maio, 2001.

COUTINHO, Carlos Nelson. Introdução. In: GRAMSCI, Antonio. **O leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. Introdução. In: GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**, v. 1: 1910-1920. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. Introdução. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

DIAS, Edmundo Fernandes. Intelectuais para que e para quem?. in: LOMBARDI, José C. MAGALHAES, Lívia D. R. SANTOS, Wilson da S. (Org.). **Gramsci no Limiar do século XXI.** Campinas: Librum Editora. 2013. p. 118-140.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2003. 96 p.

GHEDIN, Evandro. Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. In: II Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos. 2004, Bauru. **Anais**... Bauru: USC, 2004. p. 1-14.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas. 2002. 175 p.

GOMES, Jarbas Mauricio. Cultura Geral e Escola Unitária em Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 53, p. 153-172, Out., 2013.

GRAMSCI, Antonio. Socialismo e Cultura. In: MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. 2010a. p. 51-55.

_____. A escola do trabalho. In: MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. 2010b. p. 55-58.

_____. A escola vai à fábrica. In: MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. 2010c. p. 58-60.

_____. A universidade popular. In: MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. 2010d. p. 60-63.

_____. Homens ou máquinas?. In: MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. 2010e. p. 64-67.

_____. A escola de cultura. In: MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. 2010f. p. 67-69.

_____. **Escritos políticos**, v. 1: 1910-1920. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

_____. **Escritos políticos**, v. 2: 1920-1926. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b.

_____. **Cadernos do Cárcere**: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a.

_____. **Cadernos do Cárcere**: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a.

_____. **Cadernos do Cárcere**: Temas de Cultura. Ação Católica. Americanismo e Fordismo. v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001c.

_____. **Cadernos do Cárcere**: *Il Risorgimento* italiano. Para uma história das classes subalternas. v. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

_____. **Cadernos do Cárcere**: Literatura. Folclore. Gramática. v. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

_____. **Cadernos do Cárcere**: Introdução ao estudo da Filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GUILHERME, Cássio Augusto S. A. Gramsci na América Latina: história de uma recepção. In: III Simpósio lutas sociais na América Latina: Trabalhadore (a)s em movimento: constituição de um novo proletariado?, 2008, Londrina. **Anais**... Londrina: UEL, 2008. p. 1-14.

LOMBARDI, José C. MAGALHÃES, Lívia D. R. SANTOS, Wilson da S. Apresentação. In: LOMBARDI, José C. MAGALHÃES, Lívia D. R. SANTOS, Wilson da S. (Org.). **Gramsci no Limiar do século XXI.** Campinas: Librum Editora. 2013. p. 7-10.

MARTINS, Angela Maria Souza. NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Materialismo histórico, cultura e educação: Gramsci, Thompson e Williams. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 51, p. 341-359, Jun., 2013.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. 2010. 154 p.

NOSELLA, Paolo. Noções sobre Marxismo e Educação. in: HENNING, Leoni Maria Padilha (Org.). **Filosofia e educação:** caminhos cruzados. Curitiba: Appris, 2015. p. 147-156.

_____. Controvérsias marxistas sobre a leitura e recepção de Gramsci na educação brasileira. in: LOMBARDI, José C. MAGALHAES, Lívia D. R. SANTOS, Wilson da S. (Org.). **Gramsci no Limiar do século XXI**. Campinas: Librum Editora. 2013. p. 45-59.

_____. Gramsci e os educadores brasileiros: um balanço crítico. **Revista da FAEEBA**, Bahia, nº 10, p. 9-23, jul./dez., 1998.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Marx, marxismo e educação: uma carta a Paolo Nosella. in: HENNING, Leoni Maria Padilha (Org.). **Filosofia e educação:** caminhos cruzados. Curitiba: Appris, 2015. p. 157-171.

SANTOS, Wilson da Silva. Uma leitura gramsciana subjetividade, sujeito e formação ético-política. in: LOMBARDI, José C. MAGALHAES, Lívia D. R. SANTOS, Wilson da S. (Org.). **Gramsci no Limiar do século XXI.** Campinas: Librum Editora. 2013. p. 102-117.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a recepção de Gramsci na educação brasileira. in: LOMBARDI, José C. MAGALHAES, Lívia D. R. SANTOS, Wilson da S. (Org.). **Gramsci no Limiar do século XXI.** Campinas: Librum Editora. 2013a. p. 11-16.

_____. Gramsci e a educação no Brasil. in: LOMBARDI, José C. MAGALHAES, Lívia D. R. SANTOS, Wilson da S. (Org.). **Gramsci no Limiar do século XXI.** Campinas: Librum Editora. 2013b. p. 60-79.

_____. Debate sobre as relações entre educação, formação humana, e ontologia a partir do método dialético. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 185-209, jan./abr. 2013c.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação.** v. 12, n. 34, p. 152-180. 2007.

_____. DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação.** v. 15, n. 45, p. 422-433. 2010.

SECCO, Lincoln. A pré-história de Gramsci no Brasil (1927-1974). **Novos Rumos**, Marília, ano 15, n. 32, p. 16-28, 2000.

SENA Jr., Carlos Zacarias de. Por linhas Tortas: Controvérsias marxistas sobre a leitura e a recepção de Gramsci no Brasil. in: LOMBARDI, José C. MAGALHAES, Lívia D. R. SANTOS, Wilson da S. (Org.). **Gramsci no Limiar do século XXI.** Campinas: Librum Editora. 2013. p. 17-44.

VIEIRA, Carlos Eduardo. OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Thompson e Gramsci: história, política e processos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 519-537, abr./jun., 2010.

_____. Notas sobre Cultura e Formação Humana no Pensamento de Antonio Gramsci. In: IV Seminário de Pesquisa em Educação - Região Sul, 2002, Florianópolis. **Anais**... Florianópolis: ANPEd, 2002. p. 01-08.

_____. Cultura e Formação Humana no Pensamento de Antonio Gramsci. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p-51-66, jan./jun. 1999.

_____. O historicismo gramsciano e a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 11, n. 20, p. 31-51. 1993.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CULTURA. In: ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia.** 5. ed. rev. Ampl. São Paulo: Martins Fontes. 2007. p. 225-229.

_____. In: BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2001. p. 93-96.

DIALÉTICA. In: ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia.** 5. ed. rev. Ampl. São Paulo: Martins Fontes. 2007. p. 269-274.

_____. In: BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2001. p. 101-106.

DIALÉTICA DA NATUREZA. In: BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2001. p. 106-107.

EDUCAÇÃO. in: VALLE, Lilian de Aragão Bastos do. **Dicionário da educação profissional em saúde.** 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 143-150.

_____. In: ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. rev. Ampl. São Paulo: Martins Fontes. 2007. p. 305-306.

_____. In: BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2001. p. 122.

EMANCIPAÇÃO. In: BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2001. p. 123-124.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28.ed. São Paulo: Brasiliense. 2004. 88 p.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1969. 230 p.

MARX, Karl. Introdução à contribuição à crítica da economia política. In: MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 237-272.

_____. Posfácio da segunda edição d'O Capital. In: MARX, Karl. **O Capital:** Crítica da economia política. Vol. 1. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996. p. 133-141.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. OLIVEIRA, Neiva Afonso. Modelos de formação humana, *paideia*, *Bildung* e formação omnilateral. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos. DALBOSCO, Claudio Almir. HERMANN, Nadja (Org.). **Percursos hermenêuticos e políticos:** Homenagem a Hans-Georg Flickinger. Passo Fundo: UPF Editora, 2014. p. 208-222.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. GHIGGI, Gomercindo. OLIVEIRA, Neiva Afonso. A relação entre liberdade e necessidade e a fecundidade educativa: diálogo com o pensamento de Antonio Gramsci e de Paulo Freire. **Educação Unisinos**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 21-34, 2006.

TAMBARA, Elomar. OLIVEIRA, Avelino Rosa. Fontes e métodos na história da educação. In: XAVIER, Libânia. TAMBARA, Elomar. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira Pinheiro (Org.). **História da Educação no Brasil:** matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI. Vitória: EDUFES. 2011. p. 147-166.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas. 1987. 173 p.