EDUCAÇÃO ED EM DEBATE

# O PRINCÍPIO EDUCATIVO EM GRAMSCI

## AMERICANISMO E CONFORMISMO

3ª edição – revisada

Mario Alighiero Manacorda

Alínea
EDITORA

EDUCAÇÃO EM DEBATE

3ª EDIÇÃO REVISADA

# O PRINCÍPIO EDUCATIVO EM GRAMSCI

Americanismo e Conformismo

Mario Alighiero Manacorda

Diretor geral: Wilon Mazalla Jr.
Revisão geral: Paolo Nosella
Tradução: Willian Laços
1ª revisão técnica da tradução: Tomaz Tadeu da Silva
2ª revisão técnica da tradução: Paolo Nosella
Revisão de textos: Bruna Oliveira Gonçalves
Arquivo ePub: Tatiane de Lima
Capa: Ivan Grilo | Patricia Lagoeiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Manacorda, Mario Alighiero
O princípio educativo em Gramsci: americanismo
e conformismo / Mario Alighiero Manacorda;
[tradução Willian Laços]. - 3ª ed - Campinas, SP:
Editora Alínea, 2019. - - (Coleção educação
em debate)
e-PUB

Título original: Il principio educativo in
Gramsci – americanismo e conformismo

Bibliografia

1. Educação - Filosofia 2. Gramsci, Antonio,

1891-1937 3. Pedagogia I. Título. II. Série.

08-07145 CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Gramsci: Princípio educativo: Educação

370.1

ISBN 978-85-7670-301-3

Todos os direitos reservados ao

Grupo Átomo e Alínea

Rua Tiradentes, 1053 - Guanabara - Campinas-SP
CEP 13023-191 - PABX: (19) 3232.9340 / 3232.0047

www.atomoealinea.com.br

EDUCAÇÃO EM DEBATE


## Conselho Editorial Nacional

Profa. Dra. Diana Gonçalves Vidal – USP

Profa. Dra. Elisa Pereira Gonsalves – UFPb

Prof. Dr. José Luís Sanfelice – UNICAMP/Uniso

Profa. Dra. Maria Eugênia Montes Castanho – PUC-Campinas

Prof. Dr. Moyses Khullmann Junior – USF/FCC

Profa. Dra. Olinda Maria Noronha – PUC-Campinas/UNISAL

Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen – UNICAMP

Prof. Dr. Sergio Montes Castanho – UNICAMP

## Conselho Editorial Internacional

Prof. Dr. António Gomes Alves Ferreira – Universidade de Coimbra/Portugal

Prof. Dr. Antonio Novoa – Universidade de Lisboa/Portugal

Prof. Dr. Mariano Fernandez Enguita – Universidade de Salamanca

Profa. Dra. Silvina Larripa – Universidad de San Andrés/Argentina

Profa. Dra. Silvina Gvitz – Universidad de San Andrés/Argentina

Prof. Dr. Christoph Wulf – Universidade Livre de Berlin

Aos meus estudantes
da universidade de Cagliari

Publicado originalmente em italiano sob o título Il principio educativo in Gramsci – americanismo e conformismo.
© 1970, Armando Armanelo Editore, Roma

## Nota do revisor

A edição italiana deste livro é de 1970. As fontes citadas e a forma de citá-las mudaram. Entretanto, a ideia de atualizar as citações foi descartada, pois é preferível preservar um documento que mostra as marcas do tempo do que deformá-lo. Tal maquiagem, inclusive, seria tecnicamente difícil e arriscada.

# SUMÁRIO

Apresentação da 2ª Edição Brasileira

Ao Leitor

PARTE 1 – OS ESCRITOS DA JUVENTUDE

- Prólogo
  - As experiências escolares pessoais (-1910)
  - A formação crociana e o antipositivismo (1911-1915)
  - O contato com a classe operária: crítica da escola burguesa e do reformismo socialista (1916-1918)
  - A adesão à experiência soviética: em busca de uma política educativa do proletariado (1919-1922)
  - As iniciativas político-culturais nos primeiros anos do fascismo (1922-1926)

PARTE 2. AS CARTAS DO CÁRCERE

- Prólogo
  - A escola dos confinados (janeiro-dezembro de 1927)
  - A educação dos filhos e dos sobrinhos: língua e dialeto (março de 1927 - dezembro de 1928)

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

PARTE 3. OS CADERNOS DO CÁR CERE

Prólogo

Caderno 1-XVI (1929-1930): Primeir as notas pedagógicas esparsas
A universidade e outros organismos de cultura
O princípio pedagógico dos moderados
O Estado, sua ‘trama privada’ e o folclore
As primeiras notas sobre o americanismo
Conformismo e desnovelamento: velhos e jovens

Oratória e cultura
Ainda o americanismo

Caderno 4-XIII (1930-1932): As not as sistemáticas sobre a escola
Ideologia, ciência, marxismo
A fonte soviética declarada
Todos os homens são intelectuais
A organização da escola e da cultura
A escola unitária
Trotski e o americanismo
Continuidade e descontinuidade educativa
O princípio educativo na escola elementar e média
O novo intelectualismo e o itinerarium mentis

Cadernos intermediários de miscelâneas (1930-1932): R etomada e entrelaçamento de temas
Organização da escola
O americanismo
Conformismo e personalidade
O Estado educador

Caderno 12-XXIX (1932): In telectualização = industrialização
A organização da escola
O princípio educativo

Últimos Cadernos de Miscelâneas (1932-1933): Con formismo = socialidade

Caderno 22-V (1934): Um americ anismo não americ ano

Caderno 29-XXI: O c onformismo linguís tico (e tecnológico)

Conclusão: A grande criptografia pedagógica gramsciana

Esquema dos Cadernos do Cárcere

Escritos de Gramsci

Referências

Notas

Sobre o autor

# APRESENTAÇÃO DA 2ª EDIÇÃO BRASILEIRA

É muito oportuna a iniciativa da editora Alínea ao relançar, pela segunda vez, O princípio educativo em Gramsci, de Mario Alighiero Manacorda. Isso porque ele é um texto cujo vigor epistemológico, ético-político e pedagógico não se esgotou.

De fato, temos em mãos a 2ª edição brasileira de um livro escrito na perspectiva für ewig, tanto que, mesmo editado na década de 1970 e publicado, no Brasil, em 1990, já é considerado um clássico entre os pesquisadores da educação que se referenciam no materialismo histórico e dialético, em particular, os gramscianos. Clássico no sentido evocado por Gerratana, como "uma obra que vale a pena reler e reinterpretar à luz de novas exigências e de novos problemas" (Semeraro, 1999).

Sob esse ponto de vista, é interessante observar que, enquanto Gramsci produziu suas formulações teórico-metodológicas em um contexto de profundas transformações no modo de produção e reprodução capitalista, cuja face mais desenvolvida era a das sociedades ocidentais, representadas pelo americanismo e pelo fordismo, o texto de Manacorda é editado, na Itália, no período de esgotamento do modelo fordista-taylorista e de vigência da teoria do capital humano. É este mesmo livro que chegou aos brasileiros, no início dos anos 90, servindo como inspiração de reflexões acerca daquilo que, por aqui, se ensaiava naquele momento, qual seja a introdução de novas formas produtivas e de gestão do capital e do trabalho, motivada pelas crises estruturais do capitalismo e

norteada pela ideologia neoliberal, com profundas repercussões educativas. Esta republicação de O princípio educativo em Gramsci, instiga-nos a cotejar as alterações em curso no âmbito das relações materiais e sociais de produção: a ampliação do trabalho morto, articulada com as reengenharias dos processos produtivos e de sua gestão, que metamorfoseiam o padrão global de acumulação com a flexibilização toyotista, inequivocamente constituindo-se como uma "modernização conservadora" (In: Ferreti, 1994), que está a exigir uma nova pedagogia para garantir hegemonia ao capital (Neves, 2006).

De outro modo, pode se, ainda, argumentar em favor da atualidade de O princípio educativo afirmando que, se Gramsci conseguiu inovar o marxismo com sua produção teórico-conceitual, sobretudo ao desvelar muitos mecanismos e dinâmicas de reprodução da desordem capitalista, Manacorda enfatiza neste texto a tese gramsciana de que o trabalho constitui-se como o princípio sobre o qual esse processo eminentemente educativo se desenvolve. Retomar, hoje, esse debate torna-se imperativo aos que não se sentem contemplados com as asserções dos arautos do capital, mas insistem em afirmar a superação da centralidade do trabalho nas relações sociais, especialmente na educação.

Aliás, vista nesta perspectiva pós-moderna, a educação torna-se um fenômeno particular, um fragmento da totalidade social cujos nexos com ela são considerados indeterminados e/ou incertos. O que possibilita tomá-la como algo neutro ética política, econômica e socialmente, perdendo o papel que tem no jogo de correlação de forças que determina a direção-dominação nas formações econômicas e sociais. Ou seja, exatamente o contrário das politizadas formulações gramscianas, que enfatizam que toda relação de hegemonia é uma relação pedagógica ou que – na tradução feita por Manacorda quando de sua estada no Brasil em 1997 – "nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social", uma frase que deve ser lida como uma severa crítica aos que hoje, fundados na equívoca leitura de Bobbio (1992) sobre a sociedade civil em Gramsci, advogam seu completo desenraizamento da estrutura

social (Nogueira, 2000), o que os possibilita confundi-la com um terceiro setor social, sem lastro econômico, no mercado, ou político, no Estado.

Toda a vitalidade dessa visão pedagógico-política gramsciana é sobrevalorizada nas linhas de O princípio educativo em Gramsci. Ao resgatar "Os escritos da juventude" de Gramsci (primeira parte do texto), Manacorda consegue demonstrar, com a clareza didática que lhe caracteriza (Cf., por exemplo, além de outras de suas obras, a imperdível História da Educação – da Antiguidade aos nossos dias), o início do longo caminho que Gramsci percorreu "da formação crociana e da militância socialista em direção ao marxismo". Não a qualquer marxismo, como era o dos socialistas Turati e Ferrero –, marcado pelo naturalismo e pelo positivismo –, mas àquele histórico e despositivizado, que possibilitou ler melhor, ler dialeticamente a "questão meridional" e sua superação pelo Risorgimento (Losurdo, 2006), e que, por isso mesmo, foi capaz de torná-lo o revolucionário da Sardenha contemporâneo à sua época.

Fica mais do que claro, na parte inicial do texto de Manacorda, que o trajeto juvenil de Gramsci faz amadurecer a sua original e antipositivista noção de cultura, concebida como elemento não somente subjetivo, mas também externo, objetivo, cuja construção ocorre na práxis sociopolítica. De outra maneira, a sua visão de educação, ainda marcadamente clássica, começa a ganhar contornos classistas mais vivos, capazes de inspirar as críticas ao enciclopedismo vigente e, mais adiante, apontar a necessária articulação entre a instrução humanista-tradicional e a técnico-profissional para a formação de homens "completos", formados omnilateralmente, proposta que ganhará formato derradeiro com a "escola unitária, em que a teoria e o trabalho estão estreitamente unidos" articulando a escola e a vida social características do século XX e, assim, superando a proposta marxiana e leninista de "escola politécnica" (Soares, 2000).

Ler e reler O princípio educativo em Gramsci faz o leitor ver, com nitidez, o quanto Manacorda foi feliz ao apresentar o tema pedagógico, como sempre, presente nos textos e na práxis de Gramsci, que "vai assumindo cada vez maior consistência entre outros temas enunciados nos [iniciais] planos de trabalho, entrelaçando-se, por mil caminhos, com

numerosíssimas motivações". Esse assunto, que já se manifestou nos textos da juventude, ganha tonalidades mais consistentes e dramáticas nas Cartas e nos Cadernos escritos no cárcere, onde Gramsci, inclusive, tentou articular "A escola dos confinados" (primeiro item da Segunda parte do texto).

Dos conteúdos de As Cartas do Cárcere, discutidos na segunda parte do livro, Manacorda salienta o interesse de Gramsci pela educação dos filhos Délio e Giuliano e de outros membros da família, principalmente, dos sobrinhos e sobrinhas. Todavia, ao apresentar as perspicazes considerações gramscianas acerca do uso da língua, do dialeto, da gramática e de instrumentos pedagógicos da cultura moderna – leia-se americana –, como é o caso do Meccano, Manacorda consegue evidenciar as ponderações de Gramsci sobre a conflituosa relação entre o espontaneismo e a coerção, sobre a formação da personalidade e o erro de se tentar identificar precocemente as inclinações das crianças – crítica especialmente dirigida à própria mulher –, bem como sobre as tendências pedagógicas presentes nos modelos escolares soviético e italiano, cujo pano de fundo é a problemática relação entre instrução profissional e formação desinteressada.

Por sua vez, Os Cadernos do Cárcere (terceira parte do texto) são tratados com especial atenção e rigor por Manacorda. Diz-se isso porque ele consegue apresentar as anotações feitas por Gramsci, na prisão, de forma a desvelar a "criptografia pedagógica gramsciana". Toda a assistematicidade que caracteriza a produção dos Cadernos encontra, na contextualizada leitura que Manacorda lhes faz, um interessante roteiro para se entender o tema pedagógico em seus desdobramentos escolar e não escolar, bem como em suas articulações epistemológicas e ético-políticas. Destacam-se, aqui, as páginas dedicadas a analisar o Caderno 4 e o Caderno 12 – este constitui-se como um "caderno especial", isto é, redigido para tratar de um tema específico, as questões educacionais, e resultante da reescrita do Caderno Miscelâneo 4 –, pois que aí se pode encontrar, detalhadamente, os nexos que vão se compondo no amadurecimento do pensamento de Gramsci entre instrução e educação,

ou melhor, entre escola “interessada” e “desinteressada”, entendido esses termos no sentido classista que lhes confere Gramsci em suas formulações, como formação propedêutica, cultural, capaz de desenvolver a capacidade de pensar e de dirigir quem governa, tendendo a fazer coincidir governantes e governados, "[fundindo] o especialista com o político (Nosella, 2004)." De fato, é nesse rumo que caminha a reflexão do revolucionário da Sardenha, ao ponto de forjar o

> apelo explícito em favor de uma escola única [...] intelectual e manual [que] não pode ser interpretada como sendo a escola do humanismo clássico [...] exceto se esquecemos e distorcemos todo o seu discurso [de Gramsci] sobre os valores da cultura moderna ‘do tipo americano’, que envolve tanto o problema dos conteúdos (instrução) quanto o problema da ordem intelectual e moral (educação).

Enfim, os atributos de Manacorda como exímio filólogo e hermeneuta, isto é, como alguém que se esforça em ler um texto no contexto em que ele foi escrito, se apresentam de maneira destacada nesta obra. E isso torna a sua leitura muito apropriada aos que se iniciam no contato com os escritos que discutem a educação, como os de Gramsci, em particular.

É por essas e por outras qualidades, que O princípio educativo em Gramsci tornou-se um documento de leitura obrigatória, não somente àqueles que se identificam com o legado teórico-metodológico e práxico gramsciano, mas também – e especialmente – a todos os que se aventuram a refletir sobre as relações entre trabalho e educação, que não se reduzem às dinâmicas escolares, mas envolvem todas as formas de produção da subjetividade. Eis um terreno fértil no hodierno mundo, o que recoloca o problema da “pedagogia ou – se preferir – os problemas da formação do homem novo” e de uma nova civilização.

Marcos Francisco Martins

2007/2º semestre

# Referências


BOBBIO, N. O conceito de sociedade civil. 2. ed. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

FERRETI, C. J. et al. (Orgs.). Tecnologias, trabalho e educação – um debate multidisciplinar. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

LOSURDO, D. Os primórdios de Gramsci: entre o Risorgimento e a I Guerra Mundial. Caderno Cedes, Campinas, v. 26, n. 70, p. 291-310.

NEVES, L. M. W. (Org.) A nova pedagogia da hegemonia – estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NOGUEIRA, M. A. Gramsci desembalsamado: em torno dos abusos do conceito de sociedade civil. Educação em Foco, Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 05, n. 02, p. 115-130, 2000.

NOSELLA, P. A escola de Gramsci. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SEMERARO, G. Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

SOARES, R. D. Gramsci, o Estado e a escola. Ijuí: Editora Ijuí, 2000. (Coleção educação).

# AO LEITOR

O antiamericanismo é antes cômico que estúpido.

A respeito do 'conformismo' social [...] o alarme dado por certos intelectuais é apenas cômico...
... me agrada utilizar precisamente a palavra 'conformismo', para chocar os imbecis.
(Gramsci)

É possível que o subtítulo deste livro, não obstante seu conteúdo de informação objetiva, constitua, para alguns leitores, um exagero ou talvez uma traição ao pensamento de Gramsci. Porém, as frases colocadas como epígrafe, exatamente por sua clara intenção provocativa, convidam a aceitá-lo e a buscar seus significados ocultos.

O americanismo e o conformismo, isto é, o industrialismo e o antiespontaneísmo (ou como de outra forma possam ser interpretados), assim como o trabalho humano, que é o conceito básico a sustentá-los, constituem o ponto de chegada da busca gramsciana do princípio educativo, expresso por razões ao mesmo tempo subjetivas e objetivas, de uma forma paradoxal. Gramsci aí chega, durante os anos do cárcere, por meio de uma longa reflexão, demonstrada pelo contínuo refluir desses temas, desde as cartas até as notas de seus cadernos e, nestes, de uma primeira para uma segunda – mas não ainda definitiva – redação. Percorrer seus vários momentos e revelar sua substância secreta não é tarefa fácil,

tratando-se de escritos fragmentários e forçosamente reticentes, e dado que não existe, até hoje, uma edição crítica adequada.

A intenção deste livro é a de fornecer uma leitura e um comentário 'perpétuo' dos textos gramscianos, que apresentam um interesse específico para a pedagogia ou – se se preferir – para os problemas da formação do homem novo. Para isso trabalhei, esquecendo, talvez demasiadamente, durante o diálogo ideal com o autor, os resultados das pesquisas de outros críticos, numa atitude parecida com a de quem, frente a uma página deixada interrompida por outros, a retoma a fim de chegar a uma redação mais legível. E, todavia, lacunas, redundâncias, aproximações ou erros certamente não irão faltar em meu trabalho: aliter non fit liber. Mas confio que isso não chegue ao ponto de impedir que o leitor compreenda Gramsci, corrigindo seu intérprete quando houver necessidade.

Para uma leitura das notas dos cadernos que permitisse colher passo a passo o pensamento de Gramsci, em sua formação inicial e em sua definição sucessiva, foi indispensável sair da edição Einaudi e consultar os manuscritos, uma parte dos quais se encontra ainda inédita. Agradeço ao Instituto Gramsci por haver-me autorizado a citar com base nesses manuscritos e consentido usufruir amplamente dos resultados adquiridos no trabalho de preparação da edição crítica, que também será publicada pelo editor Einaudi [1]. Agradeço, em particular, ao doutor Valentino Gerratana, responsável pela edição crítica, por instituir-se como meu guia desinteressado e erudito através do labirinto das diversas versões dos Quaderni: todas as informações sobre os cadernos gramscianos que apresento na Introdução da Terceira Parte – cronologia dos cadernos, seu conteúdo, subdivisão das notas em versões A, B e C, correspondência entre versões A e C etc. – e não poucas sugestões de trabalho chegaram-me por conversas com ele e por seu trabalho Sobre a preparação de uma edição crítica dos 'Cadernos do Cárcere'. Naturalmente, é minha a responsabilidade pelo uso que faço dessas informações e pelas conclusões que apresento. Agradeço, também, à doutora Elsa Fubini pelo exame de alguns trechos incertos das cartas. Agradeço, finalmente, aos Editores

Riuniti por me haverem permitido reproduzir – na realidade, acrescentando algumas correções e notas – o texto de minha comunicação ao Congresso Internacional de Estudos Gramcianos (Cagliari, abril de 1967), sob o título de A formação do pensamento pedagógico de Gramsci, que corresponde à Primeira Parte do presente volume.

M. A. Manacorda

Montesegnale di Bolsena, agosto de 1970

PARTE 1

# OS ESCRITOS DA JUVENTUDE

# PRÓLOGO

A temática pedagógica ocupa uma posição central, ou, pelo menos, de caráter não secundário, na experiência vivida e no pensamento de Antonio Gramsci, aí articulando-se, seja como interesse educativo imediato no nível individual ou 'molecular', seja como luta política pela organização da cultura de massa.

Essa constatação, mais do que verificada concretamente nos escritos de Gramsci, pode ser enunciada emblematicamente com suas próprias palavras; de fato, ele mesmo exprime sua atitude subjetiva quando afirma, em uma carta à sua esposa: "A questão escolar interessa-me muitíssimo" (L. C., p. 542); ele mesmo ressalta o vínculo objetivo entre pedagogia e política, quando sublinha que "essa relação (pedagógica) existe em toda a sociedade, no seu conjunto" (M. S., p. 26) [2], ou quando coloca a escola como uma atividade essencial do futuro "Estado dos Conselhos" (O. N., p. 256), isto é, da sociedade comunista.

Todavia, deve se reconhecer que, não obstante esse vínculo imediato do tema pedagógico com toda a experiência pessoal e com toda a elaboração política de Gramsci, nos detivemos demais, até agora, em uma consideração a-histórica de seu pensamento, discutindo, abstratamente, os temas – sem dúvida centrais – da relação autoritarismo/ativismo ou da instituição de uma escola unitária de trabalho, sem sua colocação concreta no contexto pedagógico e político no qual Gramsci teve que viver e lutar. Talvez seja oportuno – para fins metodológicos – focalizar, inicialmente, a atenção nos escritos da juventude de Gramsci, antes de tratar dos escritos da maturidade, como as Cartas ou Os Cadernos do Cárcere, nos quais –

inclusive por causa da apresentação arbitrariamente sistemática e, de qualquer forma, não cronológica dos Cadernos na edição einaudiana – as referências à atualidade parecem perder-se, não obstante o constante apelo polêmico a ela dirigido, em uma reflexão für ewig. Em comparação, os escritos da juventude apresentam, inclusive nas edições modernas, uma colocação cronológica indiscutível; eles refletem, por sua própria natureza e da forma mais imediata, o desenvolvimento do pensamento de Gramsci em seu vínculo ambivalente, de aceitação e de crítica, com o pensamento pedagógico contemporâneo e propõem, também para a pedagogia, aqueles que serão os temas constantes da busca gramsciana, no seu nascer, nas suas primeiras atitudes, nos seus sucessivos enriquecimentos e, às vezes, na sua alteração, até a sua formulação mais densa nos anos do cárcere. Para quem os percorre em sua sequência cronológica, salta aos olhos o surgimento precoce e, logo, a permanência de motivos, a ponto de se pensar no possível interesse crítico de um léxico ou catálogo dos termos ou conceitos gramscianos, que os registre precisamente no seu incessante aprofundamento.

Mas este não é, obviamente, o local oportuno para um tal repertório. Devemos nos limitar aqui, uma vez sugerida a periodização do desenvolvimento gramsciano, a verificar como seu interesse pedagógico se qualificou ao longo dos períodos que se sucederam, tão claramente marcados pelos dados objetivos de sua vida e da história política de seu tempo. Mesmo que as etapas do desenvolvimento cultural de um indivíduo não coincidam de forma imediata com os dados de sua própria história, a pesquisa sobre esse desenvolvimento torna-lo-á mais concreto. Esquematicamente, após as primeiras experiências dos anos da infância e do princípio da adolescência, concluídos, em 1910, com o final dos estudos secundários e de sua permanência na Sardenha, poderão ser identificadas as fases seguintes: 1911-1915, anos dos estudos universitários em Turim, com a que chamarei de ‘coexistência pacífica’ entre a formação crociana e a tendência socialista; 1916-1918, quando, abandonados já os estudos universitários, Gramsci empenha-se cada vez mais intensamente no jornalismo e na atividade do partido, enquanto a guerra faz amadurecer os

grandes confrontos sociais; 1919-1922, anos das grandes batalhas operárias em Turim e em toda a Itália, com sua opção política decisiva pelo comunismo; 1922-1924, quando, enquanto o fascismo conquista o poder, Gramsci passa algum tempo em Moscou, em contato com o comunismo russo e o movimento comunista mundial; 1924-1926, período de seu retorno à Itália e da luta contra o poder fascista, pela criação de um partido que fosse verdadeiramente marxista e leninista, até o início de sua longa segregação e as reflexões do cárcere.

-1910

## As experiências escolares pessoais

Os primeiros testemunhos a respeito do que significou, para Gramsci, a sua experiência pessoal da escola, destinada a fornecer muitas de suas ideias e uma ênfase particular a toda a sua meditação posterior, devem ser, naturalmente, buscados nas recordações de sua idade madura. Uma delas, conhecidíssima, aparece em um de seus primeiros artigos e retorna mais tarde em uma carta escrita à cunhada, demonstrando, já nessa sua reiteração, a força de sua presença: é a recordação de uma escola autoritária e discriminadora, que com a terrível advertência de um diretor – "conhece os 84 artigos do Regulamento?" (S. G., p. 10 e L. 74, 2/1/28) – esmaga e assusta o rapazola que, por má saúde, não havia podido frequentá-la antes. Compreende-se perfeitamente que essas primeiras impressões se tenham gravado tão fortemente sobre o jovem, já inclinado, pela infelicidade física, a pensar na "impossibilidade absoluta, quase fatal" (D. II, p. 23) de ser amado até mesmo por seus familiares, e que tenham suscitado nele um "instinto de rebelião, pois desde menino eu era contra os ricos porque não podia estudar": um instinto, comentará Gramsci, que o salvou de ser "um trapo engomado" (D. II, p. 23). Recordações igualmente penosas não faltam, de resto, em outros escritos seus, como a alusão a

uma fortíssima inclinação que apresentava, quando rapaz, para as ciências e que permaneceu infrutífera, porque não teve "professores que valessem mais que um tostão furado" (D. II, p. 160); ou quando se refere ao pequeno ginásio municipal de Santu Lussorgiu, "em que três pretensos professores encarregavam-se com grande descaramento de todo o ensino das cinco séries" (C. 295, 12/9/32). E, se é verdade que essas e outras opiniões podem ser corrigidas por observações positivas, que dizem respeito, no entanto, essencialmente ao ensino médio e universitário e a alguns professores como Annibale Pastore, Umberto Cosmo, o "bom professor Bartoli" (D. II, p. 111), permanece em seu conjunto, pelo menos subjetivamente, justificado o juízo negativo expresso por Gramsci em uma carta ao filho Giuliano: "O sistema escolar que frequentei era muito retrógrado" (C. 387, 25/1/36).

Se, das reflexões maduras sobre as experiências da infância e da adolescência, passamos aos testemunhos contemporâneos da juventude de Gramsci, quando, tendo já chegado ao final do liceu, tornava-se interessado por questões sociais e políticas, o primeiro escrito que dele possuímos é um ensaio escolar, escrito em 1910, sobre o tema Oprimidos e opressores (D. II, p. 13-15), talvez exigido pelo professor de italiano, mas certamente não estranho à índole do jovem aluno. Não trata diretamente da escola, mas encontra-se aí toda uma deploração amarga contra os privilégios e as diferenças sociais, contra o instinto de violência que impulsiona os ‘humanos’, exibindo apenas um verniz de civilização, a devorarem-se uns aos outros, ao invés de unirem-se "para lutar contra a natureza e torná-la cada vez mais útil para as necessidades dos homens". Além do motivo que podemos chamar de rebelião, surge aqui o outro motivo da luta contra a natureza, que constitui em si mesmo um desses conceitos recorrentes que mencionei no início. Talvez isso tenha surgido em Gramsci, aluno do secundário e socialista, não tanto da leitura do Manifesto de Marx (que também fala, por exemplo, na "subjugação das forças naturais)" (Marx e Engels, 1962, Cap. I, p. 63), quanto da leitura de De Sanctis ("o homem trabalha para assimilar a natureza e fazê-la sua") (Prati, 1928, p. 53); essa temática irá retornar repetidas vezes, já numa

segura acepção marxista, no Gramsci maduro, no motivo do trabalho entendido como o "modo próprio ao homem de participar ativamente da vida da natureza, para transformá-la e socializá-la" (I., p. 108), que ele colocará como princípio educativo imanente da escola elementar e até mesmo de toda a escola unitária.

1911-1915

## A formação crociana e o antipositivismo

Começa agora o longo caminho de Gramsci, passando pela formação crociana e pela militância socialista, em direção ao marxismo. Já sabemos que não encontraremos mais nele, em particular na sua temática pedagógica, um crocianismo puro, que não esteja encharcado de rebelião social; não existe nele um momento crociano que não seja, ao mesmo tempo, socialista. O crocianismo ou o neoidealismo representa o seu modo, moderno e livre de provincianismo, de compreender o socialismo, em contraste com o modo antiquado e provinciano dos socialistas positivistas, "gente que não lê, que não estuda, que não pensa e todavia se tem em conta de mestres da sabedoria" (D. II, p. 502), como dirá mais adiante. Criticar a vulgarização positivista do marxismo com base na filosofia de Croce e, ajustadas as contas com esta, chegar a um marxismo moderno, foi, para ele, "provinciano triplo e quádruplo" (P., p. 3), ‘meridional’ [3], o único caminho concretamente possível para tornar-se um homem contemporâneo de sua época.

O positivismo, tanto o vulgarizado pelo partido socialista, quanto sua versão mais culta, permaneceu sempre estranho para ele, assim como qualquer traço de pretensão científica. E é de se estranhar, talvez, que nem sequer a forte presença em Turim de uma grande tradição de estudos de lógica matemática, como a representada por Peano e Vailati – intérpretes tão agudos do pensamento pragmático e igualmente interessados em

problemas que certamente não eram estranhos a Gramsci, como os da linguística –, lhe tenha jamais fornecido a oportunidade para ajustar as contas com essa corrente e esses aspectos da cultura. Essa tradição cultural de lógica matemática, que – ao lado do acerto de contas com Croce e o Idealismo – poderia ser uma outra trilha para ir além do positivismo evolucionista e cientificista, não lhe forneceu mais do que algumas ideias e motivos isolados – não destituídos de importância, todavia, como veremos –, mas não foi, como o positivismo vulgarizado pelo socialismo, objeto de constante discussão.

Se, desde o princípio, o idealismo fornece-lhe as razões teóricas para seu instintivo ser socialista, todavia é a práxis política que o levará, gradualmente, a deixar essas razões ao fundo – sem nunca renegá-las totalmente – e a dar vigor às razões autênticas do marxismo. Emblematicamente, no que se refere às presenças de Croce e Marx em seu pensamento, assistiremos a dois desenvolvimentos paralelos e opostos; quanto mais um é jogado ao fundo e negado, tanto mais o outro emerge em primeiro plano e vem a ser finalmente compreendido fora dos esquemas da vulgarização. Isso não ocorre sem incertezas e contradições, é certo; mas cabem algumas citações, cuja ordem cronológica será antecipada. Em 1917, Croce é ainda definido "como o maior pensador europeu da atualidade" (La Cittá Futura, junho de 1950); ao contrário, em 1926, é definido, juntamente com Fortunato, como "a figura máxima da reação italiana e o reacionário mais ativo da península" (D. I, p. 811 e 816); somente mais tarde a sua figura será criticamente recuperada como a do ‘líder nacional da cultura liberal democrática’, e as hipóteses juvenis sobre o crocianismo como premissa a uma retomada do marxismo serão consideradas como dignas de uma nova consideração, mas ‘em forma criticamente mais elaborada’ [4]. Paralelamente, mas em sentido oposto, desenvolve-se seu juízo com relação a Marx. Em 1917, no artigo com título paradoxal, com o qual Gramsci saúda a Revolução de Outubro (Revolução contra o ‘Capital’), Marx é acusado de estar "contaminado por incrustações positivistas e naturalistas" (D. I, p. 265); somente alguns meses depois será ambiguamente acolhido como nosso, mas apenas porque se pode propor

uma leitura de suas obras numa perspectiva idealista, exatamente com os esquemas das categorias crocianas: "com Marx a história continua a ser o domínio das ideias, ainda que sua substância esteja na economia; [apenas ocorre que] a história como evento é pura atividade prática" (D. I. p. 289-290). Esse juízo será repetido mais vezes e, mesmo que, em 1919, Gramsci considere Marx "de longe o maior dos gênios políticos contemporâneos" (D. I., p. 399), antes que amadureça uma compreensão diferente do marxismo, em sua forma atual, como leninismo, serão necessárias uma longa familiaridade com a experiência da Revolução de Outubro e, sobretudo, sua longa permanência em Moscou. Não é por nada que, participando do erro comum a seu tempo, Gramsci interpreta as palavras ‘bolchevique’ e ‘bolchevismo’ como ‘maximalista’ e ‘maximalismo’ (acrescentando, talvez, e não sem intenção polêmica, o qualificativo de extremista) e somente mais tarde, após seu retorno da União Soviética, acentuará ostensivamente a correção de seu erro, falando das escolas do partido aptas a criar organizadores e propagandistas "bolchevistas, não maximalistas, isto é, que possuam cérebros além de pulmões e gargantas" (D. I., p. 723). De qualquer modo, idealismo e marxismo continuam a conviver por bastante tempo em Gramsci, conforme disse Ferrata, "sem qualquer sinal de crises ou de disputa interna" (D. I., p. 19), o que, se é subjetivamente verdadeiro, não anula, entretanto, a contradição objetiva.

Direi que, não tanto o marxismo, mas o idealismo e o socialismo – este, acolhido como uma exigência instintiva e observado através do prisma crociano –, são os dois componentes iniciais de sua personalidade cultural; porém, é o primeiro que prevalece e dá o tom de seu pensamento.

Nesse sentido, Gramsci deve ser colocado, embora um tanto jovem, junto à plêiade de jovens intelectuais que – no início do século, com caracterizações individuais diversas, mas sob o mesmo signo cultural crociano, alternando adesão total ao mesmo e ruptura e rejeição – delinearam a nova fisionomia cultural do país: os Serra, os Salvemini, os Lombardo Radice, os Prezzolini, os Michelstaedter. O que isso significou, para a sua pedagogia desses anos, pode ser visto em seu artigo sobre a morte de Renato Serra (S. O., p. 10), que se abre com a já citada evocação

da primeira experiência escolar do Gramsci menino: um artigo que se alinha significativamente aos outros que escreveu destes anos, escritos que celebram austeramente os jovens que, de diversas maneiras, afirmaram até a morte sua completa dedicação a seus ideais – Michelstaedter com seu rigorismo kantiano, Péguy, Psichari (D. I., p. 202-203). É certo que, no que concordamos novamente com Ferrata, pode se adivinhar, de qualquer modo, no silêncio sobre o nome de Croce, um encaminhamento à separação – pode-se também pensar que não seria oportuno citar o Croce neutralista em um artigo que homenageia Serra, o qual, com seu 'exame de consciência', com sua participação como voluntário e com sua morte na guerra, já havia assinalado sua própria separação do grande mestre –; todavia, ainda que Gramsci tivesse preferido calar a respeito de Croce, ele cita De Sanctis e, desse modo, seu artigo permanece dentro do sulco crociano; essa é, com efeito, toda uma polêmica de cunho crociano contra a escola dos professores que tomam por arte aquilo que é tão somente decoração e encaram a palavra apenas como um elemento gramatical a enquadrar dentro de esquemas livrescos. Por outro lado, pertencem inteiramente a Gramsci, nas suas ênfases, as deplorações contra a falta de relações humanas entre professores e alunos. O instinto individual de rebelião e a estética crociana, unidos, dão uma marca característica a esse artigo, que é o primeiro escrito gramsciano no qual aparece uma avaliação da relação educativa existente nas escolas da época.

1916-1918

## O contato com a classe operária: crítica da escola burguesa e do reformismo socialista

Vivendo sempre sob o signo do idealismo crociano – que encontrará uma manifestação inequívoca no único número de La Città Futura, publicado a 11 de fevereiro de 1917 –, Gramsci havia já interrompido seus estudos universitários e iniciado sua colaboração nas revistas socialistas Il Grido del Popolo e Avanti! Em breve, os acontecimentos políticos – a revolta popular em Turim, no mês de agosto seguinte – levam-no a dirigir de fato Il Grido e a ocupar-se com o secretariado da seção socialista de Turim. Em suma, 1917 é o ano de seu compromisso jornalístico e político definitivo, de seus primeiros artigos sobre a Revolução Russa, e das opções que isso acarretava, tal como a participação (em novembro) na ala intransigente revolucionária do partido socialista. Porém, o que mais nos interessa, neste livro, é que seus escritos sobre os temas da política escolar e das orientações pedagógicas tornam-se mais frequentes – Il Grido desenvolve uma campanha sistemática de renovação cultural e ideológica do partido socialista – e as iniciativas concretas dentro do campo educacional sucedem-se ininterruptamente – desde a proposta de uma associação proletária de cultura, em dezembro de 1917, até o Clube de Vida Moral, em março de 1918 –, abrindo caminho a toda uma série de iniciativas análogas durante os anos que se seguiram.

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

Sua concepção da cultura e da instrução coloca-se abertamente sob o signo do idealismo e do antipositivismo; com Gramsci e com o grupo de seus amigos de Turim, assoma à cena política do socialismo italiano uma geração realmente nova, que leu os textos escritos depois do florescimento do positivismo e que não tem nada que ver com a velha guarda dos socialistas de direita ou de esquerda, reformistas ou sindicalistas – Ferri, Treves, Prampolini, Turati, Zibordi, Modigliani, Ferrero, Loria, Arturo Labriola, Leone, Orano etc.; que rejeita, de uns, a concepção enciclopédica e paternalista do saber como uma sólida bagagem de noções a serem transmitidas a título de beneficência e, de outros, o desprezo à cultura em nome do fato, a subestimação do aspecto teórico em nome do aspecto prático; que reivindica, frente a uns e outros, a necessidade de que a propaganda político-cultural seja "sempre um tanto superior à média" (S. G., p. 239) das pessoas a quem se dirige. A uns e a outros eles opõem uma concepção diversa de cultura, como organização do próprio eu interior, exercício do pensamento e aquisição de ideias gerais, hábito de relacionar causas e efeitos, conquista, em suma, de uma concepção superior, uma conquista que não pode ser obtida por meio de uma evolução espontânea, "já que o homem é sobretudo espírito, isto é, criação histórica e não natureza" (S. G., p. 24). O idealismo manifesto dessa concepção, que custou a Gramsci a acusação de ‘culturalismo’, não deve, todavia, induzir a erro; ele não é senão a razão teórica de uma exigência prática revolucionária e antievolucionista: é exatamente contra o evolucionismo e o determinismo do socialismo positivista, o qual adormece as consciências na espera das transformações espontâneas da sociedade burguesa, que Gramsci fala de conhecimento, de espírito, de história que se opõe à natureza. "A cultura é um conceito basilar do socialismo, diz ele; o socialismo é uma visão integral da vida "(S. G., p. 144) e, como tal, exige uma clareza preliminar sobre os problemas filosóficos, religiosos e morais que são os pressupostos da ação política e econômica. Por outro lado, o voluntarismo e o bergsonismo, de que também foi acusado e que representam o reverso dessa medalha, não constituem mais nele o voluntarismo da ação pura e do fato; mas o empenho daquele que busca,

com consciência lúcida, intervir na luta política com a força da cultura. Gramsci, numa palavra, combate em duas frentes, que constituem duas realidades de sua época: a corrente reformista da cultura, aceita como uma herança a ser imposta às massas por obra e graça dos intelectuais; e a corrente extremista, da rejeição da cultura em nome do fato revolucionário – dois termos opostos, mas complementares, que ele busca superar com uma ação que seja cultural e com uma cultura que seja ativa, por força de sua organização.

O valor atribuído à cultura e a rejeição de toda a sua concepção enciclopedista e de recepção passiva levam-no a dar uma forte ênfase, que eu chamaria de ativista, ao aspecto subjetivo da instrução. O conhecimento divorciado do esforço individual de pesquisa e da consciência da história da matéria não tinha para ele qualquer valor; daqui deriva o método ativo de seminário adotado pelos membros do Clube de Vida Moral, para cujo trabalho Gramsci busca o conselho do maior intérprete do ativismo idealista, Lombardo Radice. Trata-se de um testemunho importante de sua paixão pedagógica. Gramsci propõe para seu clube "a discussão desinteressada dos problemas éticos e morais, a formação de um hábito de pesquisa, de leitura feita com disciplina e método, de exposição simples e serena de nossas convicções" [5].

O método que ele afirma seguir consiste, para ele, que tem a função de excubitor, em atribuir a cada jovem uma tarefa, isto é, a leitura de um texto – do próprio Lombardo Radice, de Croce, de Salvemini, ou o Manifesto de Marx: catálogo emblemático de seu socialismo idealista! –, de que resulta a redação de um esquema de relações que será submetido, no debate que se segue, às objeções e às propostas dos companheiros, até que os resultados da elaboração comum se tornem claros a todos. O fato de que, ademais, a esse programa de estudo adicionam-se a exigência de controle recíproco e, inclusive, uma espécie de confissão pública, constitui uma pincelada a mais no quadro dessa ‘comunhão intelectual e moral’, que coloca Gramsci e seus companheiros no clima do idealismo moralista e militante, comum a tantos jovens dessa época.

Mas – e nisso está, acima de tudo, já nesses anos de juventude, a originalidade de Gramsci, em comparação com o idealismo – a cultura para ele não é somente uma organização subjetiva do próprio eu interno, mas também objetiva, externa, dos instrumentos para sua difusão, "um modo de ser que determina uma forma de consciência" (S. G., p. 300-302). A organização, afirma ele, em polêmica com os extremistas, deve servir não somente à atividade prático-política, mas também à atividade cultural (S. G., p. 145-147). Volta a aparecer aqui – porém, repito, com referência à cultura e não à ação pura – aquele elemento voluntarista, pelo qual Gramsci rejeita a atitude de recepção passiva dos dados espontâneos de uma evolução natural e propõe, ao contrário, a elaboração ativa e voluntária – por meio da organização – de uma cultura capaz de intervir no desenvolvimento político e econômico. É dessa raiz que nasce seu discurso, rico e contraditório, sobre a escola e as outras instituições educativas existentes e, acima de tudo, a denúncia apaixonada de seu caráter classista, para o que confluem imediatamente suas experiências pessoais e sua reflexão ponderada.

Certamente, não se podem desprezar, como simplesmente um puro desabafo de seu 'instinto de rebelião', as ásperas denúncias do caráter de classe da escola burguesa, inclusive no nível imediato da organização material, já que essas denúncias estão diretamente relacionadas ao discurso sobre os conteúdos culturais, no qual o socialismo instintivo – se não precisamente um certo populismo – associa-se ao idealismo e mesmo a um certo aristocratismo desdenhoso. De sabor populista é, por exemplo, a recorrente ridicularização do tipo sociológico, pequeno-burguês, a quem se consente frequentar a escola existente: o estudantezinho que sabe um pouco de latim e de história; o advogadozinho que conseguiu finalmente arrancar um diploma (S. G., p. 191), e toda aquela aborrecidíssima caterva de sabichõezinhos (S. G., p. 64), aos quais correspondem professores acanalhados, colecionadores de preciosas inutilidades, vendedores de bugigangas e distribuidores de sacolas de víveres que enchem o estômago sem deixar traço (S. G., p. 64, 133-135). Toda uma fenomenologia do intelectual pequeno-burguês, ao qual Gramsci contrapõe às vezes o

operário ou o camponês, com uma ênfase otimista que recorda posicionamentos análogos aos dos jovens Marx e Engels: "Prefiro que se engaje no movimento um camponês a um professor de universidade", é o que irá escrever em Città Futura (O. I., p. 239) [6].

O mesmo desdém ressoa em dois artigos contra o 'sindicalismo ginasial, liceal e técnico' do jornaleco de Turim La Campana, "compilado por estudantes universitários que estabeleceram para si próprios um programa: divertir-se; e o desenvolvem com a gentileza, o garbo e o honesto falar dos rufiões", expondo ao ridículo os professores, por suas infelicidades físicas. Gramsci vislumbra, nessas manifestações goliardescas, os sinais de uma dessas crises morais que sempre acompanham as profundas convulsões políticas e sociais. E, em réplica à resposta dos estudantes, ele reivindica, para os socialistas, a tarefa de defender a escola:

> O Avanti! [...] defende a escola [...], defende a seriedade do ensino [...], desejaria que fosse restaurada a disciplina dos estudos para que a instituição escolar dê alguma coisa à sociedade, e não seja completamente desperdiçado o dinheiro penosamente suado dos trabalhadores e que o Estado dedica à instrução pública (1915-1921, p. 103).

Sua polêmica contra essa escola discriminadora e seus esquálidos personagens é uma polêmica que se dirige igualmente contra uma educação formalista e divorciada da vida, contra essas formas de pseudocultura que o Gramsci adulto resumirá sob o título de 'lorianismo' e das quais fará constante alvo de suas críticas: concluindo com um apelo em favor da democracia escolar à qual – se me perdoam o jogo de palavras – não faltam laivos de aristocrática austeridade.

> A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que seja assim. Todos os jovens deviam ser iguais diante da cultura. O Estado não deve pagar com o dinheiro de todos a escola para os medíocres e deficientes, mas filhos dos abastados, enquanto exclui

> dela os inteligentes e capazes, porque filhos de proletários (S. G., p. 59).

E numa frase na qual se revela todo o seu desprezo por toda forma do que denomina oclocracia escolar: "a escola média e a superior devem ser destinadas somente àqueles que sabem demonstrar-se dignos delas" (Ibid.).

Pode parecer que ecoam aqui as teses da pedagogia idealista que vinham preparando a reforma Gentile; na realidade, todo esse discurso de Gramsci é uma reivindicação, certamente não idealista ou aristocrática, não somente do direito do proletariado à cultura, mas também, e sobretudo, de sua autonomia cultural com relação à burguesia.

> A educação, a cultura, a organização do saber e da experiência, é a independência das massas em relação aos intelectuais [...] é a luta contra o despotismo dos intelectuais de carreira (S. G., p. 301).

Encontram-se, nos escritos de Gramsci, outros temas da luta escolar dos idealistas nesses anos, ainda que com uma ênfase diversa, como, por exemplo, em dois artigos sobre a escola livre e a liberdade da escola, nos quais discute o monopólio estatal e as pretensões clericais. Ele constata que a escola clássica, ao mesmo tempo em que perde terreno frente à escola técnica na Itália setentrional, transforma-se na escola típica da Itália meridional, onde serve para formar, a partir dos segmentos pequeno-burgueses, os quadros de uma burocracia cada vez mais corrupta; e o problema parece-lhe insolúvel, a menos que o Estado renuncie ao monopólio escolar ou o reduza a proporções mínimas, como propunha o professor Giovanni Gentile. Mas essa perspectiva da redução do monopólio escolar estatal é realizada em consciente oposição às pretensões dos religiosos de substituir aquele pelo seu próprio monopólio, e na perspectiva da descentralização e da liberdade escolar:

> Nós, socialistas, devemos ser propugnadores da escola livre, da escola deixada à iniciativa privada e às comunidades. A liberdade na escola somente será possível se a escola for independente do controle do Estado! (1915-1921, p. 85).

A iniciativa privada – essencialmente das entidades locais e das associações, dos sindicatos, dos partidos – configura-se já como uma das vias alternativas para a educação, ao lado da escola oficial, nas quais Gramsci irá trabalhar ativamente e sobre as quais refletirá detidamente.

O discurso pedagógico mais determinado é, no entanto, já desde estes anos, o que versa sobre a organização e o princípio educativo, isto é, o juízo sobre os dois tipos existentes de instrução, clássica e profissional, no qual também se poderão colher as premissas diretas de suas argumentações futuras e se poderá avaliar o caminho percorrido.

Nesses anos, Gramsci ainda é um partidário sem reservas da escola clássica, que é, para ele, a parte melhor da escola italiana; mais que isso: a escola ideal; ele deve, entretanto, reconhecer que essa escola ideal 'se perverteu', por causa das deficiências dos homens e da incapacidade da classe dirigente. A motivação da defesa que faz dela enquadra-se nas exigências de uma cultura de formação do espírito e, como tal, desinteressada – a cultura entendida em sentido humanístico é uma alegria e satisfaz por si mesma –, e centraliza-se na afirmação da validade formativa do latim, que, nas sua razões técnicas – mas somente nessas! – permanecerá intacta mesmo mais tarde, quando todavia não comportará mais a defesa do latim como princípio pedagógico insubstituível.

> As línguas mortas oferecem este instrumento paradoxal de estudo: são mortos, todavia vivos. Podem ser anatomizadas ao vivo; podem ser decompostas em todos os seus elementos históricos, sem que a decomposição cheire a cadáver. Tendo concluído o ciclo de uma existência, o latim oferece o exemplo de todo esse esforço histórico através do qual um fenômeno se compõe lentamente em uma unidade, para decompor-se e recompor-se harmonicamente em

> todas as épocas, em todos os indivíduos de uma época (S. G., p. 134).

Gramsci enfatiza, portanto, de um lado, seu caráter cientificamente observável, como de coisa morta, e do outro, o processo de desenvolvimento histórico, como de coisa viva; e a esses acrescenta o tema recorrente da disciplina, da organização intelectual, para as quais o latim educa:

> O estudo filológico do latim habitua o escolar, o futuro cidadão, a não descurar de qualquer elemento da realidade que examina, robustece seu caráter, habitua-o ao pensamento concreto e histórico (Ibid.).

Deve-se ressaltar aqui – elemento indubitável, também este, da experiência autobiográfica de Gramsci, o universitário de província que havia dado suas melhores provas de cultura, sobretudo pela aprendizagem linguística com Bartoli – a relação imediata que ele faz entre o estudioso e o cidadão, e que ele logo exemplifica, observando como, pelo estudo do latim, pode-se aprender, "por exemplo, que o proletariado da Sardenha ou da Basilicata encontra-se muito mais próximo do mundo romano do que Paolo Boselli, esta cigarra da tradição itálica" (Ibid., p. 135).

Certamente, Gramsci ainda é filho da formação idealista; mais que isso: o tom de sua polêmica contra as ‘cigarras’ ressente-se, parece-me, da polêmica antiacadêmica (e talvez anti-intervencionista) de Croce; não é por nada que, cerca de um mês depois, ao retornar a essa polêmica, ele recordará que o método filológico próprio do positivismo alemão encontra-se superado pela nova escola idealista italiana e francesa (S. G., p. 148). De qualquer modo, as razões aduzidas por Gramsci em favor da escola clássica – disciplina mental, formação cívica, consciência histórica – retornarão nas reflexões dos anos do cárcere, nas famosas páginas ‘em defesa’ do latim, contidas no capítulo sobre o princípio pedagógico. Mas será de se ver precisamente, então, o que teria mudado na argumentação

e, sobretudo, nas conclusões. O certo é que Gramsci distingue, desde agora, muito claramente, a sua defesa do latim da defesa dos 'colecionadores de pérolas', que nele veem tão somente um pretexto para a vaidade nacionalista e um instrumento para formar oradores elegantes.

A esse discurso liga-se o que versa sobre a instrução profissional: Gramsci tem em mente uma escola 'desinteressada', 'humanística', também para o proletariado e, exatamente baseando-se nisso, ele toma posição contra a política escolar tradicional do partido socialista. Significativamente, na ausência de uma exigência vinda de baixo – Gramsci falará mais tarde da refratariedade do proletariado à cultura tradicional –, ele parte da intervenção de um intelectual, o professor Zino Zini, que, no conselho municipal de Turim, havia denunciado o fracasso da fusão entre o aspecto humanístico e o aspecto técnico da instrução, deplorado a escravidão à máquina e a aridez da instrução profissional e definido como injustiça querer limitar a instrução popular a seus aspectos técnicos. Zini havia, desse modo, provocado uma resposta, que eu diria modernizante, da parte de um conselheiro liberal, Sincero, o qual, ridicularizando o hábito de entreter-se com o passado humanista, havia afirmado o valor formativo das ciências abstrato-concretas e da matemática. Gramsci, de sua parte, começa exatamente pela crítica ao partido socialista:

> Nosso partido ainda não se definiu a respeito de um programa escolar e concreto (sic) que apresente alguma diferença dos costumeiros. Até agora nos contentamos em afirmar o princípio geral da necessidade da cultura, seja elementar, seja profissional ou superior. Mas não fomos muito além disso (S. G., p. 57).

Também devido a essa carência dos socialistas "a escola segue sendo um organismo burguês, no pior sentido da palavra" (Ibid., um juízo que, com referência ao real, não contrasta com aquele – já citado, mas que Gramsci pronunciará um ano mais tarde – em que se refere à escola clássica como escola ideal 'pervertida'. O fato é que, observa Gramsci, partindo de uma consideração vagamente marxista, a 'especialização não

natural’ dos homens, não baseada na capacidade, obriga os proletários a se atirarem às escolas técnicas e profissionais, quando "para o proletariado é necessária uma escola desinteressada, uma escola humanística, em suma, como a pretendiam os antigos e os homens mais recentes do Renascimento" (Ibid., p. 59).

E o motivo humanístico é logo complementado, e esclarecido, com este outro motivo da exigência de uma escola "que não hipoteque o futuro do jovem e não constranja a sua vontade, a sua consciência, a sua inteligência, a mover-se dentro de um trilho com direção pré-fixada" (Ibid.).

Não obstante a lucidez da crítica, Gramsci não chega ainda a propor uma solução institucionalmente nova e unitária; limita-se ao desejo de uma escola profissional diferente:

> A escola profissional não deve tornar-se uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos num ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas apenas com olhos infalíveis e uma mão firme [...] É também através da cultura profissional que se pode fazer com que do menino brote o homem, desde que essa seja uma cultura educativa e não apenas informativa (Ibid.).

Essa crítica a uma escola limitadora do desenvolvimento, que cria pequenos monstros ou, como ele também diz, ‘homens pela metade’, a exigência – avançada, dentro do contexto – de formar homens ‘completos’, a busca de uma relação positiva entre a educação e a instrução, entre a escola humanística e a escola profissional, são todos motivos destinados a retornar logo a seguir e a encontrar uma proposta concreta de solução. É certo que Gramsci limita-se a assinalá-las; mas é, no entanto, importante que as tenha apresentado e ainda mais importante que busque, desde já, responder não somente com palavras, mas também pela prática educativa direta.

De fato, é característica desses anos, e – como já vimos – não apenas desses, uma intensa atividade de organização cultural de sua parte, que o

ajuda a tornar mais precisos os nexos entre os problemas e a orientar-se melhor nas respostas. Na situação concreta, determinada por uma forte presença capitalista, ele postula a necessidade urgente de uma iniciativa cultural autônoma do proletariado e, nessa perspectiva, sublinha o valor de uma educação intercambiável e de um controle recíproco, desejando que no proletariado se forme uma hierarquia espiritual que, autônoma em relação às direções culturais tradicionais, esteja apta a formar homens diferentes, que não sejam homens de "casos específicos", de "uma única atividade", mas que sejam completos (S. O., p. 146). Em suas iniciativas de organização cultural, ele declara partir de um conceito socrático da cultura, ou seja, 'pensar bem qualquer coisa que se pense', e não é casual, nem algo sem importância, que fundamente a possibilidade dessa organização sobre uma premissa que é motivo recorrente – e discriminante – na história das discussões sobre a educação – sobretudo no iluminismo, no utopismo e no socialismo –, ou seja, a de que, se a cultura é o exercício do pensamento, então 'todos já são cultos, porque todos pensam', mesmo que seja empiricamente, primordialmente, e não organicamente. Mas não se pode adquirir qualquer organicidade de pensamento, diz ele, se não existe uma necessidade real de instrução, e isso não pode surgir espontaneamente em uma sociedade de oprimidos e opressores, que constrange os indivíduos a experiências de caráter limitado. Para que a instrução se torne necessidade, havia já escrito em Città Futura, "será necessário que a vida geral seja mais estimulante" (S. G., p. 81), isto é, que o ambiente o permita e o promova. Trata-se, portanto, da relação indivíduo-ambiente, ativismo-promoção, espontaneidade-organização: a organicidade do pensamento e a organização da cultura são dois aspectos, subjetivo e objetivo, da mesma exigência. Por isso, diante da pergunta: essa necessidade está difundida ou existe somente em alguns poucos?, Gramsci não se detém em uma discussão abstrata, mas responde com um convite à ação: 'comecem os poucos: nada é mais eficaz, pedagogicamente, que o exemplo'. E poder-se-á, então, generalizar a necessidade, a satisfação de uma instrução desinteressada, ter-se-á aquele estímulo ao progresso intelectual, pelo qual o homem será educado a ser

não mais o homem de uma única atividade, porém um homem completo. Esse discurso, ao colocar em relação o indivíduo e o ambiente, contém in nuce o que chamarei de as premissas, o meio e o fim da instrução: a educabilidade de todos, a tarefa promotora de uns poucos por meio da organização, a formação de homens completos. São antecipações extremamente férteis de suas meditações posteriores.

Mas é necessário, ainda, assinalar o valor concreto de modelo que aos olhos de Gramsci vêm assumindo as experiências soviéticas, já evocadas a propósito da Associação Proletária de Cultura, prólogo de outra de suas iniciativas. Em um artigo não assinado, que apareceu no Grido del Popolo, em junho de 1918, com o título A cultura no movimento socialista, ele enfatiza "a coincidência de pensamento e de demonstrações práticas" entre o que o Comissário do Povo para a Instrução da União Soviética, Anatoli Lunacharski, havia escrito em 3 de agosto de 1917, na revista Promien, e "a discussão desenvolvida nas crônicas turinesas do Avanti!, em dezembro de 1917 e janeiro de 1918, em favor da instituição de uma Associação Proletária de Cultura" (1915-1921, p. 71).

Eis uma coincidência que se destina a reaparecer frequentemente no período que se segue.

Assim, Gramsci, ora respondendo aos impulsos espontâneos de rebelião, ora acolhendo as sugestões culturais do idealismo, elaborava os temas fundamentais de sua crítica à escola existente e a um socialismo instalado nos esquemas cômodos do evolucionismo e do determinismo; e, à luz da experiência de luta da classe operária turinesa e sob os reflexos do grande incêndio do outubro soviético, amadurecia, na compreensão do marxismo, algumas indicações positivas e iniciativas autônomas. Vimos, até aqui, alguns dos períodos principais da reflexão pedagógica de Gramsci, nesses seus primeiros anos, limitando ao mínimo sua comparação com o discurso pedagógico que lhe era contemporâneo; mas essa comparação é indispensável para melhor avaliar o idealismo (e o não idealismo) de Gramsci.

Pode-se dizer que todos os motivos gramscianos citados até o presente podem encontrar um modelo ou um paralelo nos escritos de muitos

idealistas. Não é somente de Gramsci, mas também dos idealistas, ou pelo menos daqueles que mais se aproximavam do movimento socialista, a identificação entre pedagogia e política: "Pode-se ter um programa escolar – perguntava-se por exemplo, Lombardo Radice – sem possuir também um programa político completo?" E a sua resposta era a de que 'toda relação social implica uma relação de colaboração educativa' [7]. Do mesmo modo, não é só de Gramsci, mas de todos os jovens idealistas e, em particular, dos meridionalistas – e neste seu ser meridional e orgulhar-se disso, Gramsci emparelha-se com Lombardo Radice e Salvemini –, a denúncia do privilégio de classe que caracteriza a escola: que o dinheiro de todos sirva para criar a escola de poucos, antiga denúncia dos socialistas e de Marx, é uma constatação apresentada também por Lombardo Radice em Nuovi Doveri, nessa mesma época (1910) (Radice, 1910, p. 80). De maneira análoga, é também dos idealistas a exigência de uma dimensão cultural também para as escolas de instrução popular profissional (Cuccia, p. 14), solicitação que, todavia, comporta uma confirmação de sua existência separada, ao lado das escolas desinteressadas. Podemos, inclusive, encontrar nos idealistas, sempre em Lombardo Radice, o apelo ao modelo do Renascimento, e mesmo às suas tendências menos humanísticas e mais 'burguesas', como as de L. H. Alberti e de Leonardo, como modelo de uma formação versátil e completa (L'educazione nazionale, p. 1-13). Pode-se até mesmo relacionar com isso – como já acenamos anteriormente – um certo aristocratismo gramsciano, ainda que, precisamente nesse aspecto, Gramsci se distancie depois mais claramente das concepções idealistas que mais influíram sobre sua formação juvenil. Impressiona, sobretudo, a coincidência de métodos e rigorismo moral que lhes está subjacente. A descrição do trabalho de seu Clube de Vida Moral, feita por Gramsci a Lombardo Radice, poderia constituir um apêndice para adultos a Lezioni di didattica.

O ponto de referência comum entre Gramsci e os mais velhos, Salvemini e Lombardo Radice, isto é, estes outros meridionais que significativamente são, entre todos os jovens intelectuais desse tempo, os mais interessados nos problemas educacionais, é, nesse contexto, não

tanto Croce, quanto o mestre comum deles e de Croce, ou seja, Antonio Labriola, o antipositivista ante litteram de nossa cultura. Não é sem motivo que o primeiro número dos Nuovi doveri (1907), de Lombardo Radice, apresentava uma frase de Labriola: "Levem em consideração que os grandes e complicados problemas sociais não se resolvem através de meios fáceis e simples, e que precisamos percorrer um longo e árduo caminho antes de encontrar-lhes uma solução", uma frase que poderia perfeitamente ter sido escrita por Gramsci. Entretanto, os pontos de chegada serão diferentes: nem a matriz comum, nem a soma de coincidências reunidas bastam para constituir uma identidade de pontos de vista e de desenvolvimentos; alguma coisa salvou Gramsci do aristocratismo ou do misticismo ou de um individualismo empiricista, que foi o risco real de muitos jovens intelectuais da geração idealista. A principal obra cultural e política de Gramsci, sua nítida originalidade em comparação com os demais, embora originalmente tivesse tanto em comum com eles, aquilo que o coloca em uma posição singular dentro do quadro cultural do período pós-bélico, consiste em ter sabido tornar suas as críticas idealistas ao positivismo – e ao socialismo evolucionista e, portanto, reformista-extremista –, mas com o objetivo de salvar as razões profundas do socialismo. O vínculo com a classe operária de Turim, antes, e com a experiência soviética e leninista, depois, e, do ponto de vista da elaboração intelectual, o motivo antimístico da organização cultural – no duplo sentido que já vimos, de organização interior e exterior –, no qual se expressa precisamente a experiência obtida pela luta da classe operária, são recursos próprios seus, os quais tornaram possível seu distanciamento real do idealismo. Isso aparece, então, dentro da história de sua formação, como o instrumento de seu distanciamento preliminar do positivismo e da aridez em que, por culpa sua, se havia detido o socialismo italiano. Como atuaram nele esses recursos é o que veremos, ao proceder à leitura de seus textos dos anos seguintes.

## 1919-1922

# A adesão à experiência soviética: em busca de uma política educativa do proletariado

A revolução russa provoca, nesses anos, um lento esclarecimento dentro do movimento operário, tanto no seu conjunto quanto em relação às consciências individuais. A vida política italiana radicaliza-se cada vez mais; ocorre, inicialmente, a adesão do partido socialista à Terceira Internacional, depois, o movimento dos Conselhos de Fábrica, a ocupação das fábricas, a constituição da fração comunista e, finalmente, o nascimento do Partido Comunista Italiano, com suas primeiras e difíceis opções e suas lutas internas. Gramsci está no centro desses acontecimentos: ele ali está desde 5 de maio de 1919, com o primeiro Ordine Nuovo – semanal e, a partir de janeiro de 1921, diário –, que acompanha o movimento dos Conselhos; ali está, com as incertezas que o impediram, talvez, de intervir, com iniciativa autônoma, no momento em que surgiu o novo partido; está ali, sobretudo, como anteriormente, com a atividade de organização e promoção cultural: a Escola de Cultura e Propaganda Socialista, criada em novembro de 1919, em torno da revista; o Grupo de Educação Comunista, organizado em agosto de 1920; o Instituto de Cultura Proletária, seção italiana do Proletkult, fundado a 14 de janeiro de 1921. Posteriormente, em maio de 1922, a viagem a Moscou, onde passará a fazer parte da direção executiva da Internacional, afastando-o da Itália por dois anos, precisamente no momento da crise decisiva que levará à tomada do poder pelo fascismo.

Característica desse período é a insistência prática e positiva de Gramsci sobre os temas da organização da cultura, sua passagem da crítica negativa da escola burguesa e da política socialista à busca de realizações positivas, que o exemplo do socialismo russo sugere e parece tornar concretamente possíveis. Toda a temática do Ordine Nuovo retoma, dentro

desse espírito, a campanha cultural já empreendida por Il Grido em 1918, mas colocando agora os operários, os camponeses e os jovens como protagonistas da luta cultural, inclusive em comparação com os intelectuais de carreira; o motivo de seu lema – "instruí-vos, porque teremos necessidade de toda a vossa inteligência..." – é indicativo desse programa. Mas este será um programa que, interrompido por Gramsci quando de sua viagem a Moscou, se tornará impossível para todos na Itália, pela necessidade da luta armada para a sobrevivência das organizações proletárias e, depois, pela ditadura fascista. Testemunha já distante dessa crise, Gramsci a descreverá da seguinte forma, em sua carta a Trotski sobre o futurismo:

> Os operários [...] devem lutar hoje de armas nas mãos por sua liberdade e têm muito pouco interesse pelas velhas discussões. Nos grandes centros industriais o programa do Proletkult [...] absorve a energia dos que ainda têm tempo e vontade para ocupar-se com questões semelhantes (S. F., p. 528).

A nova atitude de Gramsci, nesse período, já se acha explícita em um dos primeiros artigos publicados em Ordine Nuovo:

> A propaganda educativa desenvolvida até agora pelos socialistas foi em grande parte negativa e crítica: não poderia ter sido de outro modo [...] (O. N., p. 255); [e novamente, algumas semanas depois:] Psicologicamente, o período da propaganda elementar, assim dita 'evangélica', encontra-se superado [...]; do 'evangelho' precisamos passar à crítica e à reconstrução (O. N., p. 446).

Na raiz dessa nova posição, está o grande evento, que assinala um desenvolvimento fundamental também na maturação de Gramsci: "Hoje, depois das experiências positivas dos companheiros russos, pode ser de outro modo, deve ser de outro modo" (Ibid.), escreve ele e, quando a revolução parece destinada a propagar-se pelo resto da Europa, apela

repetidamente também para as experiências da Hungria e da Alemanha. Nasce, nesse momento, no pensamento de Gramsci, aquela nova dimensão internacional que, ainda que não seja quantitativamente predominante em suas obras, é todavia um elemento que não pode ser subestimado, se quisermos compreender corretamente a tendência real de sua busca, sem a imagem tradicional que nos fazem dele. E essa dimensão, por assim dizer, espacial, acarreta também o ampliar-se da dimensão temporal, por meio da qual o homem da província, o meridional, o historiador apaixonadamente mergulhado nas tradições, será depois capaz de desenvolver um discurso pedagógico moderno e de indicar perspectivas de futuro.

No quadro das novas experiências revolucionárias internacionais, adotadas como modelo de uma possível revolução italiana, deve ser colocada também a opinião diferente que tem agora Gramsci sobre a escola existente. Em 1916, ele a havia definido como um organismo "puramente burguês" (S. G., p. 58); agora escreve que "não se pode sequer, na verdade, afirmar que a classe burguesa controla a escola para seus fins de domínio" (O. N., p. 255).

Se, de fato, a burguesia possuísse e buscasse um programa escolar próprio, a escola seria uma coisa viva; ao contrário, é uma escola de que a burguesia, como classe que controla o Estado, se desinteressa, deixando-a entregue a seus tacanhos burocratas. Gramsci, que conserva viva a recordação da "tediosa experiência" (O. N. p. 406) da escola tradicional, renova também, nesse período, as suas críticas, denunciando seu caráter classista, ridicularizando as funções atribuídas às instituições de cultura para o povo – as universidades populares – que são distribuidoras de "quinquilharias, de pérolas falsas, de diamantes falsos" (O. N., p. 470-499). Não há nada a fazer com essa velha estrutura; não sem uma ponta de extremismo maximalista, ele declara agora inútil todo estudo técnico do problema escolar, ‘um puro exercício de enxadrismo mental’ em tal situação política, refugiando-se, então, ainda que com algum utopismo, na previsão de que, ao invés, no Estado dos Conselhos, a escola representará uma das atividades políticas mais importantes e essenciais, e a geração

hodierna nela será educada na prática da disciplina social necessária para agir na sociedade comunista. Mas, para além desse prenúncio abstrato, Gramsci, uma vez mais, não está em condições de fornecer uma resposta definida; pode tão somente fazer uma pergunta: 'como executará essa sua tarefa a escola comunista?', e solicitar, tendo em vista a elaboração de uma resposta que seja também uma premissa da capacidade concreta de agir, a colaboração dos companheiros e dos leitores.

Ainda que nessas suas alusões se possa vislumbrar um novo programa cultural para a formação do homem novo na nova sociedade, elaborá-lo não é fácil. Todavia, o programa continua sendo central para Gramsci. 'Não nos distanciemos mais do objetivo da cultura', escreve ele; mas o que deve ser essa cultura? Se, por um lado, ele reafirma sua concepção humanista, por outro, enfatiza suas exigências prático-organizativas:

> A palavra cultura tem um significado bastante amplo, a ponto de poder justificar toda liberdade de espírito, mas tem, por outro lado, um conteúdo preciso, pelo qual não pode enquadrar-se nela senão uma atividade que tenha em si a capacidade de impor-se uma disciplina (O. N., p. 481).

Liberdade e disciplina, portanto, como dois opostos dialeticamente unidos, não podem subsistir um sem o outro; com a nova consciência de uma perspectiva real de autonomia, mais ainda, de uma hegemonia proletária na atividade cultural, Gramsci vem tornando mais preciso seu pensamento, coordenando suas fontes antinômicas. Ele rejeita agora toda concepção "geórgica" da cultura, que é o perigo implícito de toda atitude "humanística" e, ao mesmo tempo, toda tentação paternalista que considere a cultura como um bem a ser distribuído de cima para baixo. Os problemas do conteúdo e da iniciativa cultural apresentam-se estreitamente ligados em Gramsci, o qual, sem chegar ainda, nesse momento, à sua definição articulada, situa-os de modo a separar-se claramente das posições tradicionais. É suficiente observar a maneira como ele se coloca em relação a alguns dos motivos recorrentes da polêmica

político-pedagógica dos últimos séculos (e não apenas desses): já o escutamos afirmar que "todos são já cultos" (S. O., p. 146); pois bem, é exatamente no negar-se ou afirmar-se a possibilidade universal da cultura para todos os homens – posições que podem ser expressas sinteticamente pelos dos slogans de origem iluminista: todos os homens são/não são filósofos ou o povo é/não é uma criança – que tem estado sempre a linha de separação entre o conservadorismo e a democracia pedagógica. Pense-se nos diferentes modos pelos quais respondiam a essa questão um moderado como Cuoco e um intransigente como Vincenzio Russo: o primeiro, partindo da premissa de que "é perigoso pretender e impossível obter que todos os homens que compõem uma sociedade política sejam filósofos", chegava à conclusão de que a instrução para todos "não deve buscar a transformação do povo em tantos outros sábios" e, portanto, deve haver organizações e conteúdos escolares diferentes para os diversos estratos sociais (Cuoco, 1924, p. 5); o segundo propunha um projeto de instrução universal, que pudesse produzir, "em pouco tempo, uma geração de camponeses filósofos" (Russo, 1956, p. 327). Com referência à época em que viveu Gramsci, recorde-se a posição que não foi somente de Gentile, mas também de Lombardo Radice e de Salvemini, a respeito de um ‘povo criança’ [8]. A posição de Gramsci está claramente tomada: antecipando uma das constantes de seu pensamento, ele não apenas afirma que o operário é filósofo sem sabê-lo [9], mas protesta, em termos duríssimos, contra o hábito de se considerar os trabalhadores como crianças e não como homens com os quais se fala abertamente. Invertendo o sinal daquilo que chamei de seu aristocratismo populista inicial, o qual, de acordo aparente com as tendências dos idealistas, mas pensando nos filhos dos operários, o havia levado a propor escolas médias e superiores abertas tão somente aos dignos e aos capazes, ele reivindica agora o máximo de cultura para todos: "Se existe no mundo qualquer coisa que tenha valor em si mesma, todos são dignos e capazes de desfrutá-la" (O. N., p. 469).

E, além disso, antecipando as críticas que irá mover mais tarde não somente a Croce, mas também a Labriola, a propósito da maneira mais

indicada de educar um ‘papua’, diz: "Então quereis que aquele que era até ontem um escravo se torne um homem? Começai a tratá-lo, sempre, como um homem" (Ibid.).

Essas alusões gramscianas esclarecem bastante bem, segundo me parece – para além de toda disputa abstrata entre heteronomia e autonomia, entre autoritarismo e ativismo, entre pedagogia diretivista e pedagogia espontaneísta, a que se restringiu muitas vezes o debate sobre suas teses – qual tenha sido a origem de sua austeridade e de seu dogmatismo pedagógico, de suas hipóteses sobre as hierarquias de cultura: dogmatismo, sim, mas, como ele mesmo dirá adiante, um dogmatismo dinâmico; hierarquia, sim, mas surgindo de baixo e provocadora – em resumo, uma autêntica pedagogia da promoção.

Sua polêmica contra os conteúdos e as estruturas da escola burguesa existente leva-o a dirigir sua atenção para "outras vias" (O. N., p. 452), pelas quais se possa realizar a tarefa educativa, com outros protagonistas, com outros conteúdos. A nova iniciativa cultural poderá desenvolver-se tão somente fora das estruturas do Estado burguês, por meio de associações livres, ao estilo dos sovietes de cultura proletária (O. N., p. 447), que se constituíam como seções nacionais do Proletkult russo. Para dizer a verdade, já nesse momento, o Proletkult, surgido durante o decorrer do ano revolucionário de 1917, entre as duas revoluções de fevereiro e de outubro, estava no centro de duras polêmicas por suas tendências anárquicas e improvisadoras, e pelo perigo de uma direção pequeno-burguesa inerente à sua natureza. É, de qualquer forma, interessante observar que, se não faltaram e não faltarão em Gramsci aspectos daquele anarquismo cultural que Lênin reprovará no Proletkult, prevalece nele, todavia, claramente, o esforço de uma busca construtiva de novos conteúdos: aos sovietes de cultura proletária, ele recomenda, de forma bastante concreta, o estudo dos problemas locais, a coleta de elementos para compilar estatísticas sobre a produção agrícola e industrial, de dados para conhecer a psicologia das diversas camadas sociais, isto é, todos os elementos de uma cultura econômica e sociológica, necessários para formar os quadros proletários para a gestão da fábrica e para o

autogoverno, na perspectiva de um sistema mundial de ditadura do proletariado (O. N., p. 451).

Exatamente dentro dessa perspectiva de iniciativa cultural do proletariado, e fortalecido pela nova dimensão internacional de sua experiência – mais tarde ele falará de "uma vaga paixão por uma vaga cultura proletária" (O. N., p. 146) – ele busca uma maneira nova, não paternalista e não sectária, de estabelecer uma relação entre os intelectuais e as massas operárias. Por esse motivo, ele segue, com o interesse de quem já prefigura essa relação de modo muito diferente do tradicional, a ação da revista Clarté, de Henri Barbusse, que lhe parece enquadrar-se na linha do movimento internacional por uma cultura proletária, sustentada por Lunacharski (O. N., p. 493-494). Esta começa a ser colocada, para utilizar um termo que será amplamente utilizado dentro da obra de Gramsci e que começa a ser encontrado nesse período, mas ainda privado da fertilidade que adquire depois, a relação de hegemonia dos operários – enquanto classe e por meio do partido – frente aos intelectuais. Mas isso encontra-se aqui somente esboçado, transparecendo no convite, dirigido aos operários, para promover a formação de hierarquias de cultura (esta expressão tampouco é nova: Gramsci já falara anteriormente de hierarquias espirituais) (O. N., p. 451 e S. O., p. 240), de uma aristocracia de comunistas de vanguarda, núcleos de gente enérgica, forte, dona de si, capaz de materializar a própria vontade de um modelo de direção de todo o aparato social, capaz de dominar o mundo (O. N., p. 467).

O exemplo internacional, a perspectiva mundial, uma cultura que não é mais aquela cultura humanística das escolas tradicionais, mas que é sinônimo de força de capacidade de fornecer um modelo de direção ao agregado social: se se capta o nexo dessas propostas gramscianas, está-se em condições de medir o caminho que o exemplo da Revolução de Outubro o estimulou a percorrer. O fato de que subsista nele, muito frequentemente, a linguagem idealista "(o proletariado deverá pôr-se em ação para reconquistar o devastado reino do espírito" (O. N., p. 453); – mas logo a seguir cita Máximo Gorki e a classe operária russa –, em nada

diminui esse real progresso, que não é puramente imitativo, mas profundamente original, graças à experiência direta que Gramsci teve no contato com a classe operária de Turim. A nova dimensão cultural e a perspectiva mundial assumem, com base nessa experiência direta, sua concretude. O motivo marxiano da alienação do trabalhador, tão em moda nos dias que correm, está presente em Gramsci, que fala de uma mecanização do trabalhador, mas para convertê-la na oportunidade dialética de dar-lhe uma nova dimensão e capacidade humana:

> Quanto mais o proletariado se especializa em um gesto profissional, tanto mais sente [...] ser a célula de um corpo especializado [...] tanto mais sente a necessidade de que todo o mundo seja como uma única fábrica [...] a necessidade de que a ordem da fábrica seja projetada no sistema de relações que liga uma fábrica a outra, uma cidade a outra. Uma nação a outra nação. [E ainda:] movendo-se a partir desta célula. A fábrica, o operário eleva-se [...] até a nação [...]; da fábrica à nação, ao mundo (O. N., p. 46).

De agora em diante, ao lado das nunca totalmente renegadas origens provincianas e das razões idealistas, que serviram como o seu caminho para sair do atoleiro do socialismo positivista, esse vínculo orgânico e não mais instintivo com a classe operária e com as suas experiências internacionais fará do provinciano, do meridional Gramsci, um contemporâneo de sua época, colocado numa perspectiva mundial.

Vale a pena, pois, estabelecer algumas comparações com as raízes culturais internacionais dessa sua dimensão, assim como, para o período precedente, foram indicadas algumas possíveis comparações com o idealismo e o meridionalismo italianos. O modelo da experiência soviética não era nem unívoco nem facilmente interpretável a distância; e Gramsci não se encontra imediatamente em condições de captar e interpretar, sobretudo no campo cultural e educacional, seus aspectos mais genuínos e vitais. Nesse momento, ele parece mais um discípulo de Lunacharski e de Gorki que de Lênin. É suficiente ler o que ele escreve no artigo intitulado

Marinetti revolucionário? (S. F., p. 22), no qual, com o mesmo tom desdenhoso com que estava acostumado a aceitar as acusações de bergsoniano, voluntarista, pragmático ou espiritualista – ou até mesmo extremista –, ele aceita, também, a de futurista. Fazendo eco ao juízo de Lunacharski sobre o caráter revolucionário do futurismo e até mesmo sobre Marinetti como um 'intelectual revolucionário' [10], ele enuncia, drasticamente, a premissa de toda cultura proletária, cuja existência lhe parece a única possível no futuro:

> Que mais resta a fazer? Nada senão destruir a presente forma de civilização [...] destruir hierarquias espirituais, preconceitos, ídolos, tradições rígidas [...] não ter medo das novidades e das audácias, não ter medo dos monstros, não acreditar que o mundo vá acabar se um operário cometer erros de gramática [...] não espantar-se com a destruição (S. F., p. 22).

Essa exigência destrutiva baseia-se na concepção "nitidamente revolucionária e absolutamente marxista", que ele declara partilhar com os futuristas, segundo a qual "a época da grande indústria, da grande cidade operária, da vida intensa e tumultuosa, deveria ter novas formas de arte, de filosofia, de costumes e de linguagem" (Ibid.).

O que isso significa em Gramsci? Uma tentação momentânea pelo extremismo, que o faz esquecer e rejeitar até mesmo suas mais arraigadas exigências de historicismo e de disciplina intelectual, como a gramática, as hierarquias espirituais? Eu diria que se trata, antes, de um componente não desprezível de seu pensamento, de uma premissa não eliminável de seu historicismo revolucionário.

Esse era, de resto, também um componente não secundário do revolucionarismo russo. As palavras de Gramsci, quando ele fala da 'possibilidade de uma cultura proletária, criada pelos próprios operários', ecoam, às vezes diretamente, as de Lunacharski; penso, particularmente, no apelo feito por este, em sua qualidade de Comissário do Povo para a

Instrução, publicado a 29 de outubro (11 de novembro) de 1917, quatro dias depois da tomada do poder pelos bolchevistas:

> As massas populares elaborarão por si mesmas a sua cultura, consciente ou inconscientemente. Elas possuem suas próprias ideias, criadas por sua condição social, tão diferente da situação da classe dominante e dos intelectuais que foram até agora os criadores de cultura [...] Não existe fato mais grandioso e mais belo do que este de que serão testemunhas e participantes as próximas gerações: a criação pelas coletividades de trabalhadores de uma espiritualidade comum, rica e livre [11].

E, com Lunacharski, coincide também Gramsci na importância atribuída ao trabalho cultural; assim como Lunacharski havia falado de "uma paralelismo entre o partido na política, o sindicato na economia e o Proletkult na cultura" [12], também Gramsci repete o projeto de uma organização de cultura do proletariado que seja socialista e de classe e que, com o Partido e a Confederação do Trabalho, se transforme "no terceiro órgão do movimento de reivindicação da classe trabalhadora italiana" (S. O., p. 145).

Sabe-se como Lênin, embora não se assustasse de forma alguma com a ideia da destruição das velhas estruturas burguesas e, em particular, das educacionais, da escola (‘devemos, portanto, eliminá-la’), opunha-se, todavia, ao extremismo do Proletkult (‘porém, se devemos eliminá-la, se devemos destruí-la, isto quer dizer, por acaso, que não devemos dela extrair tudo de necessário aos homens aí acumulado pela humanidade?’) [13]. Ele se opunha, sobretudo, à tendência do Proletkult a proclamar-se autônomo da política proletária e do Partido, até chegar ao confronto aberto com Lunacharski, por ocasião das concessões feitas por este ao I Congresso Pan-russo do Proletkult em outubro de 1920 [14]. Mas é preciso, também, dizer que Gramsci, não obstante o espírito destrutivo desses anos, ‘leninamente’, combate toda tendência a separar a cultura da política e subtraí-la, assim, ao conjunto da classe operária e ao controle de

sua organização, o partido. Entre as crônicas do Ordine Nuovo, encontramos uma eloquentíssima reivindicação de uma cultura que – ignorando toda ânsia abstrata de destruição – seja proletária, pelo papel autônomo e responsável que nela exerça o proletariado. Ele imagina logo poder começar, com o órgão de imprensa do partido, ‘a obra que será da escola, da nossa escola de amanhã’, dirigida para o desenvolvimento completo das faculdades mentais, "porque a escola socialista quando surgir, surgirá necessariamente como uma escola completa, tenderá logo a abraçar todos os ramos do saber humano" (O. N., p. 452).

Aos operários que se queixam de que também a eles a escola não lhes ensinara ‘essas coisas’, ele responde que ela "não ensina mais nada a ninguém ou muito pouco" (e essa será a escola que deve ser destruída!) e que

> a tarefa educativa tenderá a realizar-se por meio de outras vias, [salvando,] dentre a acumulação das noções que nos foram transmitidas por um milênio de trabalho de pensamento, os elementos que possuem um valor eterno (Ibid.).

E esse é um motivo tipicamente leninista, ainda que tenha sido elaborado originalmente no pensamento gramsciano; não é possível tornar-se comunista, dizia Lênin, "sem adonar-se de tudo quanto o saber humano acumulou, sem o desenvolvimento sistemático de todo o saber que foi elaborado pela humanidade" (Manacorda, 1964, v. I, p. 219). E é sob esse signo da experiência soviética e, em particular, do pensamento leninista que se desenvolverá, agora, ainda que não sem algumas contradições, o pensamento de Gramsci.

## 1922-1926

# As iniciativas político-culturais nos primeiros anos do fascismo

De maio de 1922 a novembro de 1923, Gramsci ainda acha-se em Moscou; no entanto, voltará à Itália, após ter passado alguns meses em Viena, a 12 de maio de 1924. Havendo viajado na véspera da marcha fascista sobre Roma, retorna na véspera do assassinato de Matteotti e da batalha parlamentar e popular que se seguiu, até a extinção de todas as liberdades civis, com a promulgação das leis de exceção, das quais ele mesmo cairá vítima a 8 de novembro de 1926. A estada em Moscou, ainda que não muito rica em testemunhos escritos – mas os poucos existentes são fundamentais –, constitui uma reviravolta determinante, que consagra a nova dimensão internacional atingida por ele, como, de resto, não poderia deixar de acontecer, naquele ponto de encontro das experiências do proletariado de todos os países. Um mês antes de seu retorno à Itália, quando traçava o programa do Ordine Nuovo – em sua nova série quinzenal –, ele enfatiza com plena consciência essa nova dimensão, ao se referir à série anterior, cujos postulados do comunismo internacional (O. I., p. 720) já se havia proposto a tarefa de 'traduzir em linguagem histórica italiana'; e nessa tradução correta, entra, como já vimos, a recusa a identificar 'bolchevista' com 'maximalista'. Após a experiência soviética, não encontramos mais sinais de algumas de suas posturas características da juventude, como a identificação polêmica entre marxismo e positivismo, ou a interpretação idealista para justificar o marxismo; em vez disso, põe-se a denunciar a 'fraudulenta interpretação' burguesa de Marx como teórico da ditadura.

Seu marxismo é, agora, um marxismo 'em sua forma atual' de leninismo (O. I., p. 746), mas com a capacidade de julgamento autônomo que sempre transparece nele, seja em suas cartas particulares à mulher, seja nas cartas oficiais endereçadas aos dirigentes soviéticos [15]. A

consciência das funções da cultura e de sua relação com a política aprofundam-se nele, tendo, como base, sua experiência vivida na União Soviética, e encontrando novas formas de engajamento prático. O Ordine Nuovo (O. I., p. 720) retoma a campanha em favor da organização da atividade cultural do proletariado, e ele está ainda no centro de outras iniciativas concretas: cursos de correspondência para organizadores e propagandistas do partido (março de 1924) e escola do partido por correspondência (fevereiro de 1925), para a qual preparou algumas lições.

Em certo sentido, o momento de seu retorno à Itália, após a tomada do poder pelo fascismo, é o momento de máxima tensão subjetiva em Gramsci, correspondente à tensão objetiva da situação política, que ele, porém, vive com toda a carga de otimismo que extrai do espetáculo quotidiano, o mesmo que assistira na Rússia, "de um povo que cria uma nova vida, novas relações, novos costumes e novas maneiras de pensar e de pôr-se todos os problemas" [16].

No enfurecer-se da ditadura fascista, eram poucos – como ele mesmo escrevera a Trotski – os que podiam agora ter tempo e disposição para ocupar-se de questões culturais; mas Gramsci superou o pessimismo que o havia dominado em Turim, em 1920, na época da ocupação das fábricas [17], ou depois em Moscou, em 1922, no tempo da marcha sobre Roma, quando "para ele a vida se havia subitamente partido" (D. I., p. 34). Repetindo uma opinião análoga à que já havia emitido no tocante à guerra – singularmente coincidente com a opinião de Lênin [18] –, ele declara que o fascismo "criara uma situação revolucionária, da mesma forma que o czarismo fizera na Rússia" [19], e é nessa perspectiva que se envolve com todas as suas forças. Não há que se surpreender com a extrema combatividade e o caráter radical de suas posições: são as posições de um combatente que, superadas as incertezas de caráter intelectual que o haviam paralisado parcialmente antes, fazia agora suas próprias opções e amadurecia sua própria clareza. Mas sempre, mesmo na premência da luta antifascista, encontraremos em Gramsci presentes, de forma simultânea, motivos de ruptura extrema e moderadamente ‘historicistas’; cabendo, nesse sentido, a leitura de alguns de seus artigos, que apareceram no

espaço de poucos dias, entre o fim de março e o início de abril de 1924, precedendo imediatamente seu retorno à Itália, e de alguns outros publicados cerca de um ano depois, os quais parecem preparar as famosas Teses que, entre agosto e setembro de 1925, serão redigidas por Gramsci, juntamente com Togliatti, para o Terceiro Congresso do Partido Comunista [20].

Certamente, os grandes temas da política geral são predominantes e urgentes, e Gramsci não tem mais muito tempo para dedicar-se diretamente à crítica da escola burguesa; embora mostre, todavia, ter vontade de fazê-lo. A Reforma Gentile ocorre durante o período de seu afastamento da Itália, mas de Viena ele pede a Scoccimarro que transmita a Valle (Tasca) o convite para escrever 'um artigo sintético' a respeito; e especifica que entenda-se 'sintético' segundo um significado lógico e não métrico, inclusive porque o artigo poderia ter até mesmo constituído o núcleo central de um número de Ordine Nuovo [21]. Mesmo que essa esteja entre as pouquíssimas alusões a questões referentes à escola oficial, não se pode dizer que faltem, em Gramsci, alusivos retornos à sua velha polêmica contra ela. Os jovenzinhos sabichões, indignos da instrução que lhes é proporcionada e que é negada, ao invés, aos filhos dos proletários, encontram um novo exemplar em Viglongo, o qual – como Gramsci conta em uma carta escrita a Vincenzo Bianco, rica de substanciais conselhos didáticos – depois de ter aprendido com ele a escrever decentemente, como um jornalista que se preza, imaginou-se um grande homem e abandonou o movimento proletário; de modo que Gramsci comenta – em tom de brincadeira – com uma veia de seu antigo populismo, o qual coincide aqui com um preciso programa de política cultural: "não servirei mais de pedagogo para jovenzinhos de seu tipo; farei isso somente para os operários" (O. II, p. 41).

Igualmente, os professores colecionadores de preciosas inutilidades reaparecem na figura daqueles 'pedagogos despreparados', a propósito dos quais Gramsci diz que servir de "cobaia ou instrumento de experiência para sua suficiência" seria, para os proletários, um mal bem pior que a refratariedade por eles demonstrada até agora a toda forma de instrução

(O. I., p. 741). E, finalmente, o antigo juízo sobre a escola existente – ou como aspecto pervertido da instrução clássica, ou como bugigangas distribuídas pelos canais da assim dita instrução popular, ou como real mecanização dos trabalhadores pela instrução profissional – converge, ainda, para uma crítica globalmente negativa, para o repúdio drástico e total de "tudo quanto vem sendo considerado como objeto normal de ensino segundo a concepção humanística, burguesa, da escola" (Ibid.).

Se recordarmos que Gramsci havia começado reivindicando uma escola desinteressada para o proletariado, identificando-a com a escola da tradição humanística, pode-se medir o caminho por ele percorrido até chegar a esse repúdio: a recuperação crítica da instrução desinteressada será possível somente muitos anos depois. É ainda perceptível, aqui, segundo me parece, uma certa permanência de uma oposição intransigente ao patrimônio cultural tradicional, ao menos em nível escolar, o que demonstra a durável influência exercida sobre Gramsci pelo Proletkult; mas já sabemos como ele complementa e qualifica essa influência com a busca positiva de novos conteúdos culturais.

Estão já contidos, nessas ideias polêmicas, os principais temas pedagógicos que interessam a Gramsci durante esse período. Acima de tudo, a relação com os intelectuais, que, como já em 1920, quando o exemplo do Clarté parecia ser, para Gramsci, um tipo de iniciativa à qual os comunistas não deveriam permanecer estranhos, se recoloca aqui como a necessidade de recriar, entre a classe operária e os intelectuais da velha geração, aquela comunidade de trabalho que o fascismo havia interrompido violentamente. Dirigindo-se a um velho amigo, Zini, de quem já mencionamos a intervenção sobre a instrução profissional no Conselho Comunitário de Turim, Gramsci sublinha a tarefa positiva que os intelectuais podem e devem desenvolver em relação à classe operária; se, em 1918, era ele quem pedia conselhos a Lombardo Radice para a organização do trabalho cultural e moral entre os operários de Turim, agora, em nome do partido operário, ei-lo a apresentar-se aos intelectuais tradicionais como um organizador de cultura, hegemônico em relação a eles: "Os intelectuais da velha geração [...] faltariam ao seu dever e à sua

missão se precisamente nessa fase culminante se mantivessem à parte" [22].

Também quanto a essa atitude nova e madura de Gramsci, devemos ter presente o debate já citado, desenvolvido nos anos de sua estada na Rússia, sobre a cultura burguesa ou proletária, em particular sobre a necessidade de valer-se dos intelectuais da burguesia, de obrigar – como dizia Lênin – os especialistas burgueses a trabalhar para o comunismo, de construir, por assim dizer, o socialismo com os velhos tijolos capitalistas [23]. Também para a longa meditação posterior de Gramsci sobre esse problema, tão rica de motivos originais, contribuíram, ao lado das experiências individuais, as do difícil experimento no qual encontrava-se envolvida a revolução soviética. Excluir esse componente significaria privar-se de uma chave essencial para a compreensão de Gramsci.

É, também, de particular importância sua intervenção sobre a instrução profissional no Congresso da Federação Juvenil Comunista, em abril de 1922, do qual, infelizmente, possuímos somente um relato resumido, nem sempre claro (S. F., p. 523-525). Gramsci denuncia, aqui, o acordo entre populistas e socialistas para repartir a escola entre si: aos primeiros, as escolas médias superiores, destinadas aos filhos da burguesia; aos segundos, a instrução profissional, dirigida aos filhos do proletariado. Com esse acordo, anota Gramsci, os reformistas que, de resto, só agora começam a ocupar-se com as escolas profissionais, reconhecem implicitamente o princípio de que as classes devem ser sempre duas. De sua parte, Gramsci vai agora além da denúncia do caráter unilateral e não formativo da escola profissional, além do desejo de uma escola profissional que seja também formativa, princípios os quais, como vimos, eram também partilhados por idealistas, como Lombardo Radice. Agora, ele denuncia a luta contra a inteligência do trabalhador, a mecanização do trabalhador e, ainda que de maneira confusa, indica uma perspectiva unitária de formação escolar, cujos sistemas – pelo menos os de controle – tomem como modelo os sistemas rigorosos de que se serve a fábrica:

> assim como na oficina o operário passa continuamente por exames que o fazem progredir ou o empurram para trás se ele perde sua capacidade, da mesma forma os comunistas tendem a aplicar esse conceito a todas as formas de atividade, seja manual, seja intelectual (S. F., p. 524).

Tampouco essa proposta, que toma como modelo a organização da fábrica e tem presente uma certa coincidência entre instrução e trabalho, pode ser entendida sem o exemplo da comuna-escola soviética, da mesma forma que as 'associações livres' de cultura política, propostas por Gramsci em 1921, tinham por modelo o Proletkult. Certamente, é difícil determinar-se até que ponto a influência do exemplo soviético fez-se sentir em Gramsci, dada inclusive a aspereza das polêmicas que se desenvolveram na União Soviética em torno da ideia da comuna-escola; mas não faltam também, aqui, as referências quase diretas. Basta citar, por exemplo, a Declaração de 16 de outubro de 1918, por meio da qual Lunacharski enfatizava a importância da fábrica como modelo de formas de instrução politécnica:

> A fábrica têxtil, os estabelecimentos metalúrgicos [...] os estaleiros navais, as grandes fazendas agrícolas [...] cada um destes centros pode ser utilizado como base do ensino (Manacorda, 1964, v. II, p. 83).

Mas a sugestão de Gramsci refere-se, essencialmente, a alguns métodos de controle do trabalho intelectual; o problema dos conteúdos culturais que encontrariam seu modelo organizativo na fábrica é apenas sugerido, por ora. Nesse quadro, retornam nele ênfases que remetem à concepção destrutiva própria do Proletkult: o movimento operário não pode permitir-se o luxo de 'perder suas características de milícia apaixonada' para assumir, entre seus fins, o estudo objetivo e a cultura desinteressada, já que nem um estudo objetivo, "nem uma cultura desinteressada podem ter lugar em nossas fileiras" (C. P. C., p. 49); nada,

como já vimos anteriormente, que se assemelhe ao objeto normal de ensino da escola burguesa. Parece quase esquecida a crítica de Lênin ao Proletkult, a todos quantos "tagarelam sobre cultura proletária" (Manacorda, 1964, v. I, p. 249); mas, na realidade, também Gramsci, como Lênin, tende a associar ao momento destrutivo o momento da reconstrução positiva, renovando o esforço destinado a conceber a cultura, de maneira não anárquica, como a formação política positiva da classe operária. Ao falar da emancipação espiritual da classe operária, ele adverte que "estudo e cultura são para nós consciência teórica de nossos fins imediatos e supremos" (Ibid.).

Trata-se, em resumo, do estudo e cultura daqueles conteúdos socio-econômicos que, em 1919, ele havia proposto para a formação do homem novo da sociedade comunista. Mas o problema é, para ele, acima de tudo, um problema de organização cultural: as outras vias, anteriormente tentadas, mostraram-se inadequadas, e nem tanto pelas dificuldades imensas que se opõem a uma iniciativa vinda de baixo, numa sociedade opressiva, quanto pela falta de um vínculo entre as escolas projetadas ou iniciadas e o movimento objetivo. Essas vias, em suma, não podem ser aquelas trilhadas por grupos isolados de intelectuais proletários sensíveis ao compromisso cultural, porém desprovidos de um vínculo orgânico com as massas em seu conjunto; em Gramsci começa a delinear-se claramente a concepção do partido como intelectual coletivo (segundo a formulação sintética que, mais tarde, Togliatti apresentará de seu pensamento).

> É a vanguarda do proletariado que forma e instrui os seus quadros, que acrescenta uma arma – sua consciência teórica e a doutrina revolucionária – àquelas com as quais ela se prepara para enfrentar seus inimigos ou travar suas batalhas. Sem essa arma, o partido não existe e sem partido nenhuma vitória é possível (Ibid.).

Não se trata mais, portanto, de uma organização cultural, como o terceiro órgão do movimento, ao lado do partido e do sindicato (S. G., p. 81), mas da atividade cultural como parte essencial da atividade política

do partido; um partido que educa os seus quadros e obriga os intelectuais tradicionais a colaborar na obra revolucionária do proletariado.

Pode ser também interessante, neste ponto, comparar com as indicações de política educacional, em particular com os conteúdos socioeconômicos sugeridos em 1919, as indicações que Gramsci apresenta agora em uma carta enviada de Viena, antes de seu retorno à Itália, tratando do problema dos órgãos de imprensa e de uma série de publicações de divulgação cultural do partido [24]. O conteúdo que ele propõe para uma revista que deveria dividir-se em uma parte de discussão geral, uma de estudo de problemas concretos e uma seção de bibliografia e de crítica, compreende uma resenha do movimento político e sindical internacional, o exame da situação italiana – econômica, política, militar, trabalhista, financeira etc. – e, finalmente, o marxismo e sua história, a Rússia com sua vida política e econômica e com o partido bolchevista, o Comintern. Se bem que este seja o programa de uma revista e não de uma escola – cuja criação seria, de resto, impossível –, não há dúvidas de que apresenta interesse pedagógico como esboço dos conteúdos culturais propostos para a formação de militantes responsáveis e qualificados do movimento operário.

Finalmente, um exemplo vivo de como Gramsci dedicava-se pessoalmente à formação desses militantes encontra-se na carta a Vincenzo Bianco (D. II, p. 40-44), cujas indicações didáticas podem ser comparadas àquele trabalho rigoroso de seminário, a respeito do qual Gramsci havia escrito, alguns anos antes, a Lombardo Radice. Trata-se aqui, porém, do trabalho individual de um autodidata. Gramsci, ao indicar ao amigo ter recebido e corrigido seu artigo e ao prometer-lhe uma carta-lição – que infelizmente não chegou a escrever – para corrigir-lhe os erros de gramática, oferece-lhe, entretanto, algumas sugestões iniciais para que aprenda a escrever ‘de modo a que não seja necessária qualquer correção’; para isso, apresenta um modelo de método. É necessário, acima de tudo, diz ele, muito exercício e, ademais, fazer um esquema daquilo que se quer dizer, especificando que coisa é mais e que coisa é menos importante, de tal modo que se obtenha uma ordem de exposição que possa resultar clara

e compreensível. Para esse objetivo, pode ser útil exercitar-se nos clássicos, como o Manifesto e o escrito de Lênin sobre Marx, de 1914, a fim de que 'não seja um exercício puramente formal', mas sirva para aprender e 'absorver a doutrina'; este é, diz ele, o exemplo dado por Antonio Labriola, que leu mais de cem vezes o Manifesto, conseguindo, cada vez mais, compreender alguma coisa que não havia entendido anteriormente, 'e era Antonio Labriola'. Sejam quais forem a novidade e a eficácia desse método para a formação cultural de um autodidata, o que nos interessa é enfatizar, com essas linhas, a autêntica vocação pedagógica de Gramsci e sua exigência de rigor intelectual e de disciplina.

Neste ponto, pode ser útil confrontar, brevemente, as concepções pedagógicas de Gramsci, deduzidas de seus escritos nesses anos que medeiam entre seu retorno à Itália e o início do período de encarceramento, com os conteúdos das Teses de Lione, sobretudo no que se refere aos temas fundamentais da relação com os intelectuais tradicionais e da organização cultural para a emancipação da classe operária. Reencontramos, nas Teses, o desdém pelo "espírito antiproletário do intelectual pequeno-burguês, o qual crê ser o sal da terra, e vê no operário o instrumento material da mudança social e não o protagonista consciente e inteligente da revolução"; mas aqui reencontramos, também, a afirmação de que "o partido comunista não pode ser somente um partido de operários. A classe operária e seu partido não podem prescindir dos intelectuais". Reencontramos concordâncias análogas com relação ao problema da educação dos militantes: na convicção de que

> o proletariado se apresenta como o único elemento que por sua natureza tem uma função unificadora e coordenadora de toda a sociedade [e que] a organização da vanguarda proletária no Partido Comunista é a parte essencial de nossa atividade organizativa,

as Teses tornam a propor aquela que é, precisamente, a tarefa do Partido enquanto tal, isto é, que "deve dedicar um cuidado particular à educação" [25] de seus militantes.

Assim, o esboço das diversas linhas de uma atividade cultural e educativa, realizado por Gramsci nesse período, assimilando, de maneira original, a experiência italiana e soviética do proletariado, servia de base à redação de um documento político destinado a ter um valor decisivo na história do Partido Comunista Italiano.

A parábola do jovem Gramsci está assim concluída; sua vida ativa no mundo – iniciada com o duro tirocínio da miséria, da deformação física, do isolamento provinciano; continuada com os primeiros e difíceis contatos com uma cidade operária moderna e com os estudos universitários, amados, porém sacrificados à militância no partido proletário; amadurecida até a autonomia intelectual por meio da experiência internacional; culminando na posição conquistada de líder de um movimento político que a história, todavia, condenava momentaneamente à derrota – esta sua vida ativa no mundo fecha-se repentinamente e para sempre, no desumano isolamento da prisão fascista, da qual não lhe será permitido sair senão para morrer. 'Devemos impedir por vinte anos que este cérebro funcione', dirá o juiz, emblemático porta-voz da barbárie fascista: mas Gramsci leva consigo ao cárcere, para fazê-la emergir penosamente dos sofrimentos físicos e das dificuldades objetivas de informação e de comunicação, a sua consciência amadurecida de novo intelectual proletário.

Procuramos destacar os momentos de maior relevância e os seus componentes essenciais: em um primeiro momento, a maneira como se colocou de forma original no ponto mais avançado das fileiras socialistas, mas com as bagagens culturais e a atitude do idealismo crociano, que era então a forma menos provinciana e mais moderna de colocar-se na nossa cultura, e com a disposição – mas não com as soluções – de outros intelectuais menos jovens que ele, empenhados na renovação moral e intelectual de nossa sociedade. Posteriormente, sua opção em favor da revolução bolchevista enriquece sua experiência, propiciando-lhe uma dimensão mundial e perspectivas concretas de futuro: um passo decisivo no alargamento de seu horizonte cultural e na sua capacidade de estar em dia com a época.

Os temas de seu discurso político-pedagógico, definidos por meio desse tirocínio e dessas opções, permanecerão perpetuamente na base de sua longa meditação no cárcere, na qual reaparecerão reelaborados, aprofundados, postos em confronto com os ecos que ainda lhe chegam do mundo exterior, em um diálogo, tanto quanto lhe é possível, atual e, ao mesmo tempo, eterno, für ewig: a exigência de ordem intelectual e moral, a organização da cultura, o partido como um intelectual coletivo, sua função de hegemonia, feita de direção mais consenso, a definição de uma nova escola unitária, cujo princípio pedagógico seja de cultura e de trabalho, ao mesmo tempo.

Nos últimos dias de sua vida em liberdade, ele havia iniciado o estudo, que permaneceu inconcluso, da Questão meridional, no qual todos esses temas pedagógico-políticos de sua investigação juvenil eram retomados, beneficiando-se da consciência obtida com a aquisição da maturidade. Retornando a uma afirmação sua já distante, escrevia: 'isto foi escrito em janeiro de 1920. Já se passaram sete anos e nós nos tornamos sete anos mais velhos também politicamente'.

Agora, maduro e consciente dessa maturidade, até mesmo do isolamento a que será constrangido, Gramsci conseguirá fazer com que nos chegue a mensagem de que, mesmo no mundo transformado em que vivemos, continua merecendo não somente um destacado estudo histórico, mas também, pelo menos em parte, uma frutífera retomada.

PARTE 2

# AS CARTAS DO CÁRCERE

# PRÓLOGO

Os temas pedagógicos não aparecem logo entre os grandes temas de estudo que Gramsci se propõe a retomar na prisão e dos quais nos dão testemunho sejam os cadernos, sejam algumas cartas à cunhada Tânia, em que desenha um 'quadro cultural' ou 'plano intelectual' dentro da perspectiva de trabalhar für ewig.

Nesse quadro, cuja primeira formulação aparece poucos meses após a prisão (Carta 21, a Tânia, 19/3/27), são outros os temas a que ele se propõe: primeiro entre todos, aquele que estará sempre presente, e sempre em primeiro lugar, também nas modificações sucessivas, está o de uma pesquisa sobre os intelectuais italianos; e, além disso, uma pesquisa de linguística comparada, outra sobre o teatro de Pirandello, outra sobre o romance de folhetim: tudo, como ele diz, buscando demonstrar a unidade subjacente a essa dispersão de interesses, na intenção de 'focalizar o espírito popular criativo'. Nem mesmo no novo plano de trabalho, esboçado em data de 8 de fevereiro de 1929, na primeira página dos cadernos que, depois de mais de dois anos de cárcere, lhe serão finalmente permitidos, Gramsci colocará a escola e a educação na relação de dezesseis argumentos principais, entre os quais retornam todos os indicados acima, exceto Pirandello. Também não falará disso em uma carta a Tânia, escrita pouco tempo depois do início do trabalho nos cadernos (C. 122, 25/3/29), em que indica somente três desses dezesseis assuntos – ainda os intelectuais, história e historiografia, americanismo e fordismo – se bem que a vinculação da temática pedagógica com os assuntos citados esteja destinada a ser muito estreita.

Assim, numerosas cartas dos anos seguintes, até a metade de 1932, contêm referências ao trabalho sobre os intelectuais, sem que jamais a escola e a educação sejam citadas como objeto de uma pesquisa específica. Todavia, precisamente em 1932, esboçando, em seus cadernos, um novo e minucioso plano de trabalho que – como havia escrito a Tânia – deveria servir-lhe para superar o caráter fluido e provisório de suas notas, e referindo os vários temas à pesquisa sobre os intelectuais, Gramsci enumera dentre esses, pela primeira vez, também o tema pedagógico; e o coloca, precisamente, entre os ensaios principais: A escola e a educação nacional; A escola única e o que esta significa para toda a organização da cultura nacional; e entre os reagrupamentos de assuntos, que deverão servir de base para os ensaios, encontramos, 1. Intelectuais – questões escolares.

Pensando nesse novo plano, Gramsci reunirá e corrigirá as notas já escritas. Mas essa já é a época na qual a destruição física começa a levá-lo, cada vez mais, à impossibilidade de trabalhar de maneira contínua na realização de seus planos intelectuais. E, todavia, Gramsci trabalhou realmente für ewig: ocasionais ou planificadas, tendo em vista um trabalho sistemático, ligadas à sua atividade educativa prática – familiar e política – ou à sua reflexão teórica, as suas páginas dispersas de caráter pedagógico adquirem um grande relevo, dentro do quadro geral de sua meditação no cárcere e – se soubermos lê-las sem esquematismos – conservam, ainda hoje, um interesse que não é puramente evocativo.

O período de maior dedicação de Gramsci a esses problemas recai – com uma contemporaneidade plena entre as cartas e os cadernos – entre 1930 e 1932. Há, nesse período, entre cartas e cadernos, um fluxo ininterrupto de temas; as cartas contêm, frequentemente, a primeira apresentação e a primeira redação de pensamentos que reaparecerão de forma mais extensa e meditada nos cadernos e, com sua prevalente insistência sobre o nível molecular da relação educativa imediata entre adultos e crianças, constituem uma premissa ideal para aprofundar o nível universal da relação educativa exercida pela sociedade inteira por meio da escola e de todas as outras vias educativas sobre as quais ele insiste tão

frequentemente. Mas, além de constituírem a premissa ideal, as cartas, com sua datação precisa, oferecem, também, a vantagem de permitir uma reconstrução da formação, dos desenvolvimentos e dos pontos de chegada da reflexão pedagógica de Gramsci, que é, cronologicamente, mais exata que aquela que nos permitem os cadernos. Por todos esses motivos, será conveniente, portanto, começar precisamente pelo exame das cartas, respeitando, ao máximo, sua ordem cronológica, a nossa pesquisa sobre a pedagogia gramsciana nos anos do cárcere.

Janeiro-dezembro de 1927

## A escola dos confinados

Os primeiros testemunhos – para os quais sairemos um pouco da ordem cronológica – mostram-nos a difícil sobrevivência de iniciativas culturais do tipo das realizadas por Gramsci quando se achava em liberdade. Passados apenas dois meses após a prisão ele já dá notícia ao amigo Piero Sraffa e à cunhada Tânia, de uma escola destinada aos confinados da ilha de Ustica. Os confinados, conforme ele nos informa na primeira dessas cartas, eram uns sessenta, dos quais trinta e seis eram 'amigos' de localidades diversas:

> Já iniciamos uma escola, dividida em vários cursos: 1º curso (1ª e 2ª séries elementares); 2º curso (3ª série elementar); 3º curso (4ª e 5ª séries elementares); curso complementar, dois cursos de francês (inferior e superior), um curso de alemão. Os cursos são estabelecidos em relação ao conhecimento das matérias que possam reduzir-se a uma certa bagagem de noções exatamente determináveis (gramática e matemática); por isso, os alunos dos cursos elementares frequentam as lições de história e geografia do curso complementar, por exemplo. Em suma, procuramos conciliar a necessidade de uma sequência escolar gradual com o fato de que

> os alunos, ainda que às vezes semianalfabetos, são intelectualmente desenvolvidos (C. 11, 2/1/27).

Gramsci, ainda, assegura que os cursos são frequentados com diligência e atenção, até mesmo por alguns funcionários e habitantes da ilha, e que, por outro lado, precisamente, a escola constitui-se em um elemento que contribui muito para evitar a depravação entre os confinados políticos e para torná-los, assim, diferentes dos confinados comuns.

Assim, na prisão, Gramsci retomou a atividade educativa que tinha constituído o compromisso constante de sua militância política: as associações de cultura, os clubes de vida moral, as escolas de cultura e de propaganda socialista, os institutos de cultura proletária, os cursos e as escolas por correspondência são revividos, tanto quanto as condições o permitem, nessa escola de presos. Também os critérios organizativos e pedagógicos parecem interessantes: tratando-se de uma escola de cultura geral, que deve conciliar as exigências de uma ordem e de uma gradação didática com as de uma adequação à maturidade geral dos estudantes, o curso elementar habitual de cinco anos foi reduzido a três cursos, em que se ensina aquilo que seria a preparação formal nas matérias que fornecem os instrumentos técnicos da instrução, consistentes de noções exatamente determináveis. Porém, seja qual for o curso básico em que estejam matriculados, os alunos dessa escola têm oportunidade de frequentar o curso superior (complementar) para a instrução considerada ‘concreta’, de história, geografia etc. É o mesmo método de superamento da divisão em classes que vinha e que vem sendo praticado em muitas escolas de orientação ativa. A carta a Tânia fornece, ademais, um detalhe referente à pessoa de Gramsci e que esclarece um pouco mais a interessante organização didática da escola: "posso ler e estudar. Além disso organizamos uma escola de cultura geral; eu ensino história e geografia e frequento o curso de alemão" (C. 12, 3/1/27).

Que Gramsci seja então, ao mesmo tempo, professor e aluno é um dado a mais com relação ao relato feito a Sraffa sobre a possibilidade de

cada um seguir os diversos cursos conforme seu nível de preparação formal e de instrução concreta; esse nível determina, também, a possível designação de um preso para a função de professor. Trata-se, em resumo, de uma escola de ensino recíproco e de convivência democrática, na qual também os aspectos morais têm o seu lugar, como era costume nos clubes de vida moral e nas escolas do partido, promovidos por Gramsci em seus anos de mocidade.

A 20 de janeiro, poucos dias depois dessas cartas, Gramsci foi transferido para a prisão preventiva de Milão, mas a escola dos confinados de Ustica continuou a existir e a desenvolver-se. No verão seguinte, uma carta de Giuseppe Berti informa-o de que a atividade educativa dos confinados intensificou-se e aumentou, conduzindo também a um melhoramento qualitativo, e pede-lhe 'algumas ideias geniais', as quais são 'escassas'.

Gramsci – como ele próprio declara – está atravessando um período de cansaço moral e perdeu todo contato com o ambiente de seus companheiros; todavia, se bem que os temas nasçam, desta vez, não de suas exigências interiores, mas de um estímulo externo, responde solicitamente e, antes mesmo de dar qualquer dos conselhos que lhe foram pedidos, detém-se numa questão preliminar e metodológica, sonhando com a oportunidade de um trabalho pedagógico sistemático:

> Uma das atividades mais importantes, segundo me parece, que devem ser desenvolvidas pelo corpo docente, seria a de registrar, desenvolver e coordenar as experiências e as observações pedagógicas e didáticas; desse trabalho ininterrupto só poderá nascer o tipo de escola e o tipo de professor que o ambiente requer. Que belo livro se poderia fazer sobre essa experiência e quão útil ele seria (C. 36, 4/7/27).

Assim, pois, vemos que a pedagogia teria feito parte, de certo modo, dos temas do plano de trabalho intelectual que, poucos meses antes, Gramsci havia transmitido a Tânia, se, precisamente, não lhe faltasse toda

possibilidade de experiências concretas nesse sentido: ‘se não me acontece nada na vida – escreverá anos mais tarde, a 13 de dezembro de 1932 – então não me acontece nada tampouco na vida da fantasia’. E no que se refere às indicações que ele fornece a Berti, ainda que não possam ser geniais, como ele diz brincando, são todavia interessantes:

> Eu penso, assim de um modo geral, que a escola deveria dividir-se em três graus (fundamentais, já que todo grau pode ser dividido em cursos); o terceiro grau deveria ser o dos instrutores ou equiparados e funcionar mais como um círculo do que como uma escola no sentido comum do termo. Cada participante deve dar aqui sua contribuição, como conferencista ou relator de determinados assuntos científicos, históricos ou filosóficos, mas especialmente didáticos e pedagógicos (Ibid.).

Essas são sugestões de método que eram já, pelo menos em parte, uma realidade no curso de Ustica, no qual, efetivamente, uma primeira redação de cada lição era preparada por um relator, depois discutida e, finalmente, redigida em forma de fascículos. Os graus da escola propostos por Gramsci são, pois, uma variante dos graus adotados na primeira escola de Ustica, de cuja organização ele mesmo havia participado. A diferença mais notável é, talvez, a distinção mais nítida entre mestres e alunos, mas o critério geral de colaboração permanece o mesmo.

Até aqui, as indicações de método: com referência ao mérito, isto é, o conteúdo dos cursos, Gramsci, além de retomar as indicações iniciais sobre o interesse dos temas didáticos e pedagógicos, limita-se a dar algumas sugestões sobre o curso de filosofia:

> Para o curso de filosofia penso, sempre de um modo geral, que a exposição histórica deveria ser abreviada e dever-se-ia, ao invés disso, insistir sobre um sistema filosófico concreto, o hegeliano, estudando cada pormenor e criticando-o sob todos os seus

> aspectos. Faria, de preferência, um curso de lógica, inclusive com os barbara, baralipton, etc., ou então, de dialética (Ibid.).

A preferência conferida a um curso monográfico, em comparação com um curso histórico, mostra-nos o historicista Gramsci em desacordo com as inovações introduzidas, em 1924, pela Reforma Gentile, enquanto sua insistência sobre a lógica – os barbara, baralipton constituem um motivo recorrente em seus escritos – faria pensar em uma influência duradoura sobre ele do ensinamento universitário de Anibale Pastore, não fosse pelo fato de que em outro lugar – e logo veremos isso – ele declara que não existe nenhum manual de lógica pelo qual se possa introduzir ao estudo da filosofia, mostrando assim, não fazer muito caso dos trabalhos de seu mestre. Todavia, nos ensinamentos de Annibale Pastore – que, de resto, não escreveu um manual propriamente dito –, poder-se-iam talvez encontrar muitas das ideias para essas e outras considerações de Gramsci.

Evocamos, anteriormente, as iniciativas educativas precedentes de Gramsci: podemos recordar, aqui, a propósito do modo por ele sugerido de organizar uma atividade escolar livre, sua carta a Giuseppe Lombardo Radice de março de 1918, sobre o Clube de Vida Moral, na qual, do mesmo modo que na carta a Berti, encontramos o testemunho, ou a sugestão, de uma escola que funciona como um círculo cultural, no qual cada um, por sua vez, é relator de um assunto a ser discutido em comum. Mais tarde, Gramsci terá ainda outras experiências do gênero, se bem que menos duradouras e menos bem-sucedidas – na prisão de Regina Coeli em Roma, em junho de 1928; e no cárcere de Turi, no final de 1930 –, e talvez precisamente por meio dessas experiências renovadas encontrará o estímulo para aprofundar a hipótese de uma escola completa, concebida como um círculo de cultura ou como uma redação de revista. Mas, por enquanto, até mesmo sua correspondência com Berti é interrompida; sabemos que, exatamente por causa da atividade dessa escola, que Gramsci havia promovido com seus companheiros e aos quais havia, depois, dado o conforto de seus conselhos, Berti será preso e processado, como se deduz também de uma outra carta de Gramsci (C. 72, 26/12/27).

Antecipando novamente as datas, a fim de prosseguir nessa revisão das atividades educativas práticas de Gramsci com seus companheiros de prisão e das suas reflexões com referência a esses assuntos, parece oportuno examinar aqui, de forma resumida, também as sugestões para o estudo da filosofia que ele faz chegar a um companheiro preso no cárcere de Milão, Antonio Sanna.

Embora criticando a ilusão de Sanna quanto a encontrar, nos livros escolares, mais do que estes podem dar, ele lhe sugere alguns manuais: para a história da filosofia, o manual de De Ruggiero e depois – quase esquecendo o anterior – o de Fiorentino; para a psicologia, a obra de James, advertindo entretanto a Sanna que aquela já se separara da filosofia e exigia conhecimentos especialmente de fisiologia; para a lógica, ao contrário, não sugere qualquer manual, porque, segundo lhe parece,

> Não existe um tratado de Lógica, além dos habituais manuais escolares destinados aos Liceus [...] A lógica formal, abstrata, não encontra hoje muitos cultores, salvo nos seminários, em que se estuda a fundo Aristóteles e São Tomás de Aquino. A dialética, por outra parte, isto é, a forma do pensamento historicamente concreto, não se encontra ainda em forma de manual (C. 122, 25/3/29).

Para informar-se seriamente, dever-se-ia ler Hegel na tradução de Croce, se bem que este obrigue a dialética hegeliana a dar um passo para frente e dois para trás, superando, é certo, a metafísica, mas fazendo recuar suas relações entre o pensamento e a realidade natural e histórica. De qualquer forma, o seu conselho é – igual ao que fora dado a Berti – o de ler os clássicos mais do que os manuais.

A experiência e a exigência de estudo no cárcere são tanto de Sanna quanto dele: Gramsci reflete sobre isso por sua própria conta, longamente, e cerca de um mês depois, a 22 de abril, envia, por iniciativa própria, uma outra carta, em que responde a uma pergunta que não fora formulada por Sanna, mas que se achava implícita em seu pedido de conselho e que, de

resto, responde a uma necessidade geral de todo o encarcerado: ‘como fazer para não se perder tempo na prisão e estudar alguma coisa, apesar de tudo?’ Depois de haver sugerido, como um dos estudos mais profícuos, o das línguas modernas, para o qual – ao menos para ler – basta uma gramática e qualquer livro, responde que é necessário, acima de tudo, despojar-se do hábito mental acadêmico e não intentar empreender cursos regulares e, ademais, não subestimar as bibliotecas da prisão, que, se bem que sejam desconexas, com livros provenientes de doações equívocas – humanitárias, comercialmente interessadas ou de propaganda fascista – todavia, podem e devem ser desfrutadas. Ainda, Gramsci dá o exemplo de como ele mesmo tirara proveito das leituras que pudera fazer na biblioteca do cárcere de Milão: muita literatura de folhetim, como Sue, Montépin, Ponson du Terrail ou até mesmo Victor Hugo ou Dario Niccodemi, ‘filiação direta desse baixo romanticismo’; trata-se de saber dar um objetivo às próprias leituras, propondo-se, por exemplo, questões sobre a difusão desse tipo de literatura etc. Assim, Gramsci nos dá aqui, entre outras coisas, as razões pelas quais incluíra, em seus planos de trabalho, os romances de folhetim, estudados do ponto de vista do espírito popular.

Também nos vêm à mente outras páginas suas escritas antes da prisão, como a carta dirigida a Vincenzo Bianco com sugestões minuciosas de estudo e de trabalho. Nas duas situações diversas transparece, de qualquer forma, uma clara vocação pedagógica; são diversas as sugestões relativas ao conteúdo desse estudo, mas é idêntica a exigência de rigor e de severidade, o que corresponde a seu modo pessoal de ser: “saber tirar leite de pedra”, saber refletir e produzir, intelectualmente, até mesmo nas condições de inércia e de isolamento do cárcere.

Março de 1927 - dezembro de 1928

## A educação dos filhos e dos sobrinhos – língua e dialeto

Na experiência educativo-política de Gramsci insere-se agora um elemento pedagógico novo: a experiência familiar, a educação dos filhos e dos sobrinhos. Um elemento que, talvez, adquira dimensão e relevo cultural, inclusive, pela forçada ausência da vida política ativa, já que, embora esteja excluído também da família e do real exercício da função paterna, todavia, não está totalmente impedido, como ocorre em relação à política, de comunicar-se e dirigir-se a ela, ao menos por escrito.

No microcosmo familiar de Gramsci, desenvolvem-se, por assim dizer, duas histórias pedagógicas paralelas, uma soviética e uma sarda. A primeira refere-se à educação de seus dois filhos: Délio, nascido em agosto de 1924, e que, a partir de agosto de 1926, ele não verá mais; e Giuliano, nascido exatamente em agosto de 1926, e que ele – lamento perpétuo de sua vida de encarcerado – não poderá jamais conhecer. Eles vivem na União Soviética, confiados à mãe, com a qual – também devido a suas condições psíquicas – o diálogo não será sempre fácil, a tal ponto que o verdadeiro interlocutor de Gramsci, até mesmo para a educação dos filhos, será muitas vezes a cunhada Tânia. A segunda história pedagógica refere-se à educação de seus sobrinhos sardos: quatro filhos da irmã Teresina, em particular Franco, e depois Edmea, filha do irmão Gennaro – que, por um certo período, fora forçado pelo fascismo ao exílio –, a qual estava confiada aos parentes da Sardenha.

Não faltam, também, cartas de antes da prisão, nas quais Gramsci discute com seus familiares temas da educação infantil; mas trata-se de recordações e de testemunhos em que inexiste qualquer intenção programática. Assim, uma carta de Roma, escrita à mulher em 10 de novembro de 1924, na qual ele lamenta não conseguir, talvez, sentir-se como pai, evoca suas brincadeiras, durante uma breve estada na Sardenha, com a pequena sobrinha Edmea, na época com quatro anos. Como a menina havia sentido medo de uns caranguejos cozidos, isso o levara a dar vida a toda uma história em que narrava uma grande batalha entre caranguejos bons e caranguejos maus:

> toda a casa se enchia de uma sociedade de caranguejos em atividade, para maravilha da meninazinha que acreditava em tudo e apaixonava-se pelo desenvolvimento da história criando ela mesma novos episódios e novos ataques. Revivi um pouco de minha infância e diverti-me durante três dias (C. 40, 10/11/24).

Esse é um testemunho claro da capacidade – de que Gramsci se gabará muitas vezes – de ligar-se a crianças, recorrendo a recordações de sua própria infância. Assim, cerca de dois anos depois, sempre escrevendo à mulher, ele falará a respeito de sua última e breve estada com o filho Délio na montanha, em Trafoi:

> Estivemos brincando. Inventei alguns jogos para ele: acendemos uma fogueira no acampamento; não havia lagartixas e por isso não pude ensiná-lo a capturá-las. Parece-me que agora começa para ele uma fase muito importante, a que deixa as recordações mais tenazes, porque é durante seu desenvolvimento que se conquista o mundo grande e terrível. Por isso, sinto-me um pouco melancólico: tu estás longe e Delka está longe. Continuo um tanto distraído (C.58, 15/9/26).

Episódios de terna afeição, mas também primeiras reflexões sobre o crescimento das crianças, episódios e reflexões que reencontraremos, retomados e aprofundados em um discurso sistemático, nas cartas do cárcere.

A primeira dessas cartas em que trata, de forma mais demorada, do tema da educação infantil é uma carta do cárcere de Milão à irmã Teresina, pouco anterior à carta já citada, escrita a Berti. Nessa missiva, depois de haver pedido, como fará tantas outras vezes, que lhe escreva uma carta demorada sobre os sobrinhos, Gramsci faz-lhe algumas perguntas e dá-lhe alguns conselhos, em particular sobre sua educação linguística:

> Franco me parece muito vivo e inteligente: penso que já fala corretamente. Em que língua ele fala? Espero que o tenham deixado falar sardo e não o molestem por isso. Para mim foi um erro não terem deixado que Edmea desde pequenininha falasse livremente o sardo. Isso prejudicou sua formação intelectual e colocou uma camisa de força em sua fantasia (C. 23, 26/3/27).

Essa sugestão de deixar falar em dialeto é motivada não somente por uma razão subjetiva, de adesão às exigências espontâneas da criança, mas também por razões que se referem ao dialeto particular que ela fala, o qual é uma língua própria e verdadeira, ao mesmo tempo que ao fato de que o italiano corrente em sua família é, de qualquer forma, uma língua pobre e mutilada, de tal modo que a criança acabaria aprendendo 'dois jargões e nenhuma língua'. Mas a razão de fundo continua sendo o critério que se poderia dizer abertamente libertário, de uma educação que tenha em consideração o ambiente natural e o desenvolvimento espontâneo, que rejeite a colocação de 'uma camisa de força' na fantasia. Gramsci insiste muito nesse ponto:

> Não deves cometer esse erro com teus filhos [...] Recomendo-te de todo o coração que não cometas um erro desses e deixes que teus filhos absorvam todo o sardismo que quiserem e se desenvolvam espontaneamente no ambiente natural em que nasceram: isso não lhes será um estorvo no futuro, muito pelo contrário (Ibid.).

Para esclarecer seu ponto de vista, acrescenta, logo depois, o exemplo de como educava o filho Délio; nesse caso, para falar a verdade, sendo sua língua materna o russo, uma língua literária de direito próprio, todo discurso em torno de dialeto e língua tornava-se supérfluo, mas o exemplo podia valer somente pela facilidade que têm as crianças de aprender simultaneamente mais de uma língua, sem nenhuma dificuldade. Mas Gramsci logo amplia seu discurso sobre a aprendizagem de uma língua para a educação em geral:

> Vê, por exemplo, Délio: começou falando a língua da mãe, como era natural e necessário, mas rapidamente começou a aprender também o italiano [...] Diverti-me muito com Délio no agosto passado: passamos juntos uma semana em Trafoi no Alto Adige, em uma casinha de camponeses alemães. Délio estava então justamente completando dois anos, mas já estava intelectualmente muito desenvolvido [...] Tinha desenvolvido uma paixão por procurar morangos pelos bosques e queria andar sempre atrás dos animais. Seu amor pelos animais era utilizado de duas formas: na música, quando tentava reproduzir ao piano a gama musical de acordo com as vozes dos animais, desde o barítono do urso até o agudo dos pintinhos, e no desenho (Ibid.).

São evidentes, também aqui, os ecos da pedagogia libertária ativista. O valor do dialeto e o contato imediato com a natureza poderiam ser reapresentados com as palavras de muitos pedagogos da época e encontrar exemplos práticos nas escolas de muitos países, não excluindo a União Soviética, em cuja pedagogia oficial essas novas tendências eram amplamente acolhidas e sistematizadas de forma original, pelo menos até 1927, quando se começou a abandonar o princípio do 'localismo' de tomar o ambiente como ponto de partida. Mas talvez seja ainda Lombardo Radice o pedagogo mais presente em Gramsci: pense-se em suas Lições de didática, com a defesa do "tão aborrecido e desprezado dialeto, o qual é – e como! – uma língua viva, sincera, plena, e é a língua do aluno" (Radice, 1925, p. 174-5), e também com a exaltação do contato livre com a natureza:

> Um menino que tenha tido a oportunidade de andar livre pelos campos sabe onde se acham os besouros, em que jardim, em que plantas, e em que época: sabe como vivem e onde (Radice, 1925, p. 330).

Entretanto, se nos detivéssemos nessas coincidências, nessas adesões a alguns elementos isolados da pedagogia nova e de seu espírito

rousseauniano, não conseguiríamos explicar, senão pela constatação de uma contradição pura e simples ou por uma reviravolta imprevista no pensamento de Gramsci, o seu 'dogmatismo' dos anos seguintes. Na verdade, Lombardo Radice fala de alunos da escola elementar, enquanto Gramsci fala de uma menininha de dois anos: esse pormenor não pode ser descurado. Parece, entretanto, que nesta carta, como na outra a Berti, que já examinamos, está igualmente presente, em dois níveis diversos, a mesma inspiração, que poderia ser chamada de ativista; o ponto de partida no dialeto, a fundamentação sobre os interesses espontâneos e sobre as capacidades reais da criança durante seus primeiros anos, e a organização da escola como um círculo de cultura para a formação dos adultos são princípios que podem ser reunidos, ainda que vagamente, sob o signo genérico do ativismo. Gramsci, de resto, já demonstrara, em outras ocasiões, estar associado à polêmica ativista contra o nocionismo e o autoritarismo tradicionais – as bugigangas, as preciosas inutilidades etc. –, ainda que o rigor de sua concepção da cultura como "organização do próprio eu interior (29/1/16)", na qual não pode entrar "senão uma atividade que tenha em si mesma a capacidade de impor-se uma disciplina (17/7/20)", não possa ser esquecido. Essa alternativa entre espontaneísmo e dogmatismo, com as diversas ênfases com que Gramsci sublinha ora uma ora outra dessas exigências, não constitui ainda um problema conscientemente formulado, que lhe exija uma opção meditada.

Isso é confirmado por uma carta, escrita poucos dias depois, à cunhada Tânia – interessante também pela evocação de algumas de suas tristes experiências escolares da juventude –, na qual, expressando a intenção de presentear Délio, em seu quarto aniversário, com um meccano [26], declara: "Não sei quais sejam as tendências prevalentes em Délio, supondo que já as tenha demonstrado de modo evidente" (C. 93,9/4/28).

Ora, o supor – ainda que com uma reserva prudente – a existência e uma manifestação de algumas tendências prevalentes, em um menino que ainda não fez quatro anos, é uma hipótese – à qual Gramsci retornará a seguir sob perspectivas bem diferentes – que implicaria a opção por uma metodologia educativa que respeitasse essa espontaneidade inata. Mas ele

aqui afirma e nega ao mesmo tempo sem, entretanto, colocar claramente o problema. Ao contrário, dá por indiscutível a validade educativa do Meccano, o qual se constituirá, em seguida, em outro tema de fundo de suas futuras discussões pedagógicas consigo mesmo e com seus familiares: "o princípio do Meccano é certamente ótimo para as crianças modernas" (Ibid.).

Em resumo, esses motivos educacionais, por ora, são tão somente apresentados em suas cartas: retornarão – como iremos ver – como dúvidas fundamentais a serem resolvidas com uma profunda reflexão.

A carta seguinte, sempre à família sarda (ao irmão Carlo), procede agora da prisão de Turi, onde – após o processo em Roma – Gramsci começa a cumprir sua pena a partir de 19 de julho de 1928, e onde permanecerá até 17 de novembro de 1933. No final de 1928 – as festividades de fim de ano são ocasiões habituais para troca de augúrios e para intervenções educativas – ele recebe, com a correspondência dos familiares sardos, um bilhete de felicitações da sobrinha Edmea, então com oito anos, com um pequeno desenho feito por ela. Ao responder, depois de pedir que lhe agradeçam, o que faz de maneira brincalhona e afetuosa, acrescenta algumas considerações muito sérias sobre sua educação:

> Porém me parece que ela, ainda que componha bastante e saiba expressar através de frases espontâneas e vivas os seus sentimentos, comete um número de erros de ortografia grande demais mesmo para uma aluna que está apenas na terceira série [...] É necessário ter cuidado para que faça seus exercícios com diligência e com muita disciplina (C. 113, 31/12/28).

Já tínhamos tido ocasião de ouvi-lo falar de ortografia, mas em um sentido oposto, quando, concordando com a polêmica dos futuristas contra os formalismos da sociedade constituída, chegara a dizer que o mundo não desabaria se um operário cometesse um erro de gramática; e, deixando de lado qualquer juízo a respeito do valor polêmico dessa afirmação, perguntávamo-nos se se tratava de uma tentação momentânea

de extremismo, em contraste com suas exigências radicais de disciplina intelectual. Precisamente, essas exigências severas prevalecem nesta carta, e dão uma ênfase diversa, com relação à carta precedente, também ao discurso, que Gramsci aqui retoma, sobre o dialeto:

> Nas escolas sardas dos vilarejos acontece que uma menina, ou um menino, que em casa habituou-se a falar italiano (ainda que pouco ou mal) por este simples fato encontra-se em posição superior com relação a seus condiscípulos, que conhecem apenas o sardo e, portanto, aprendem a ler e a escrever, a falar e a redigir em uma língua completamente nova. Os primeiros parecem ser muito mais inteligentes e vivos, coisa que nem sempre é verdade, e por isso, tanto na família como na escola descuida-se de habituá-los ao trabalho metódico e disciplinado, pensando que com sua inteligência serão capazes de superar todas as dificuldades, etc. Ora, a ortografia é exatamente o mata-burro dessa inteligência (Ibid.).

Gramsci, portanto, vislumbra elementos apreciáveis de espontaneidade e uma certa facilidade escolar na menina, mas, ao mesmo tempo, a falta de uma maturidade que pode provir somente duma disciplina de trabalho. Os erros de ortografia não são mais que um sintoma dessa falta, e isso ele sublinha severamente. Por outra parte, nem a espontaneidade, nem o sucesso escolar, como facilidade devida à formação em um ambiente semelhante ao da escola, devem ser levados muito a sério, segundo lhe parece; são somente uma aparência de inteligência, que conduzem a uma educação equivocada, isto é, a descurar daquilo que é mais importante: o hábito do trabalho metódico e da disciplina. Esse é um motivo recorrente em Gramsci, como sabemos muito bem, e que ele acha que deve sublinhar particularmente no caso de crianças que crescem em situações (relativamente) privilegiadas, de modo que, em uma carta posterior à irmã Teresina, ele lhe recomenda que "cuide bem das crianças fora da escola e

não as deixe abandonadas a si mesmas, como ocorre com demasiada frequência nas assim chamadas boas famílias" (C. 171, 17/11/30).

Mas que sentido tem aqui o repetido discurso sobre o dialeto? O mesmo sentido 'ativista' da carta precedente, ou não? Pode parecer que entre as duas cartas exista, a esse respeito, uma certa contradição: na primeira, desejava-se o ensino do sardo, aqui, se reconhece que o haver aprendido italiano pode constituir uma vantagem escolar, mesmo que só aparente (veremos ver a origem autobiográfica dessa observação). Na realidade, à parte o discurso sobre o valor do sardo como língua verdadeira e própria, a vantagem escolar não significa por si mesma um julgamento de mérito e corresponde mais a uma aparência do que a uma substância de inteligência. Tão logo a escola exija das crianças assim 'privilegiadas' um esforço consciente de disciplina intelectual, como ocorre com o aprendizado da ortografia, tem-se aí o mata-burro e se evidenciam os limites daquela formação. Não há aqui, portanto, uma exaltação da língua contra o dialeto na formação das crianças, mas tão somente uma consideração das diversas consequências escolares de uma e de outra formação. Gramsci não extrai disso nenhuma conclusão no plano da didática escolar, como faz Lombardo Radice; mesmo assim, parece implícito que compete à escola ensinar utilizando a língua (e não o dialeto). Mas seu discurso explícito permanece, por ora, circunscrito à problemática da educação na família, no momento difícil da passagem da vida exclusivamente familiar às primeiras experiências escolares, sem pôr em discussão a perspectiva didático-pedagógica geral, nem enunciar qualquer princípio claro. Mas a escolha desse princípio está agora iminente.

Janeiro-julho de 1929

## As duas dúvidas de fundo – tecnologia e espontaneísmo

Em 1929, se definem, claramente, os dois temas centrais da reflexão pedagógica gramsciana: a opção metodológica entre espontaneísmo e autoritarismo, e a opção conteudística entre instrução intelectual tradicional e instrução moderna tecnológica.

O problema da validade maior ou menor de uma instrução inspirada na moderna cultura científico-técnica é colocado pela primeira vez, em termos claros, em uma carta escrita à mulher, posterior de alguns meses àquela que já lemos, dirigida a Tânia, e referindo-se ao Meccano: feito o presente, Gramsci coloca-se as questões que inicialmente não lhe tinham surgido:

> Enquanto isto, deves informar-me sobre a maneira como Délio interpreta o meccano. Isso me interessa muito, porque estou em dúvida se o meccano, tolhendo à criança o espírito inventivo próprio, é o brinquedo moderno mais recomendável. Que pensas a respeito e qual é a opinião de teu pai? Em geral, penso que a cultura moderna (do tipo da americana), da qual o Meccano é uma expressão, torna o homem um pouco seco, maquinal, burocrático e cria uma mentalidade abstrata (em um sentido diverso daquilo que se entendia por abstrato no século passado). Aquela era a abstração determinada por uma intoxicação metafísica, enquanto esta é a abstração provocada por uma intoxicação matemática (C. 115, 14/1/29).

Observe-se como o próprio Gramsci salienta repetidamente o interesse que o problema apresenta para ele (‘isso me interessa muito’) e diz que foi objeto de uma longa meditação e incerteza (‘estou em dúvida’ e ‘em geral, penso’). Tudo se apresenta como problema e incerteza e isso não pode deixar de nos chamar a atenção, sobretudo depois da certeza peremptória demonstrada no ano anterior. De resto, se nos lembrarmos de suas intervenções a propósito da instrução profissional e da exigência de uma cultura desinteressada também para os trabalhadores e, em particular, de sua participação no Congresso da Federação Juvenil Comunista – em abril

de 1922, isto é, antes de sua experiência direta na União Soviética –, em que ele denunciava a mecanização do trabalhador, esboçando, ao mesmo tempo, a perspectiva de uma escola capaz de adotar alguns dos sistemas rigorosos de controle próprios da fábrica, podemos ter a confirmação sobre o longo caminho de reflexão percorrido por Gramsci em torno desse problema, que agora, novamente, se lhe apresenta no nível de uma experiência infantil inicial.

Mas qual é exatamente o problema? O Meccano, certamente, mas enquanto expressão da cultura moderna, americana, tal como é proposta às crianças; e, relativamente ao Meccano, se ele tolhe o espírito inventivo da criança. A observação de Gramsci não é certamente original; parece, por exemplo, basear-se na acusação feita por Lombardo Radice ao caráter mecânico do material Montessori, e encontrará, mais tarde, estranhos ecos na polêmica católica e até papal contra as máquinas, a favor do latim. Mas não nos podemos deter nem mesmo aqui, nessas coincidências, e enfatizar a polêmica contra uma cultura que torna o homem seco e mecânico, tanto mais que Gramsci expressa uma dúvida ainda não resolvida nele; e, sobretudo, é necessário compreender bem o sentido da acusação de 'abstração' dirigida àquela formação. O próprio Gramsci esclarece-o, distinguindo-a da abstração metafísica. Ele coloca a si mesmo, em outras palavras, o problema da relação entre a cultura e a formação humanísticas tradicionais, de um lado, e a cultura e a formação mecânico-matemáticas modernas do tipo americano, do outro; e, na realidade, rejeita tanto uma como a outra, porque igualmente abstratas. Essa é sua primeira forma de colocar, adotando a linguagem consolidada da quérelle, a alternativa de fundo de seus anos mais maduros, entre a escola humanística e a escola unitária do trabalho, o problema de conciliar o rigor metodológico próprio da fábrica e a abertura mental própria da exigência humanística.

O tema do Meccano continua presente nas cartas desse período, que se sucedem com a lentidão habitual. Escrevendo diretamente a Délio, o qual começa a frequentar a escola, e pedindo-lhe suas impressões, acrescenta:

> Assim me dirás se na escola te agradam os outros meninos e o que aprendes e como gostas de brincar. Sei que constróis aeroplanos e trens e participaste ativamente da industrialização do país, mas esses aviões voam de verdade e esses trens correm? (C. 126, 20/5/29).

É certo que ele pensa no Meccano quando indaga como o menino gosta de brincar. Em uma carta posterior, a questão retorna mais motivada, a propósito de um estrago causado pelo irmão menor e reparado por Délio:

> E ele, tem tendência a consertar as coisas? Isso, segundo me parece, seria um indício [...] de construtividade, de caráter positivo, mais que o brinquedo do Meccano (C. 131, 1/7/29).

E, depois de ter evocado suas tendências de construtor, de quando era criança, e seu robinsonismo, ele acrescenta:

> O rádio e o aeroplano destruíram para sempre o Robinsonismo, que foi o modo de fantasiar de tantas gerações. A própria invenção do Meccano indica como a criança se intelectualiza rapidamente (Ibid.).

Em suma, o discurso sobre o Meccano ajusta-se àquele outro sobre a capacidade de consertar, de construir, até mesmo de ser um construtor que participa da industrialização socialista do país, um tipo de homem diferente do pequeno robinsoniano que Gramsci tinha sido em sua Sardenha natal, quando não saía de casa sem uma caixa de velas e pedaços de lona, para o caso de ser lançado numa ilha deserta. E parece-me que essa linha de pensamento está, de qualquer forma, presente também em uma carta escrita entre as duas de que falamos nessas últimas citações, na qual, calculando meio de brincadeira os anos que deveria passar na prisão

e a idade de Délio quando de sua saída, pensa que este já teria então mulher e filhos:

> porque, se a cidade quer defender-se da invasão do campo e não perder sua hegemonia histórica, as novas gerações deverão mudar seus pontos de vista sobre a natalidade, especialmente vocês. Se a cidade cresce devido à imigração e não por sua própria força genética, poderá então cumprir sua função dirigente ou será, ao invés, inundada, com todas as suas experiências acumuladas, pela coelheira camponesa? Creio que a geração de Délio deverá propor-se este problema e que sobre essa base deverá nascer uma nova ética sexual mais elevada que a atual (C. 128, 3/7/29).

Que se queira ligar esse discurso com o discurso sobre o Meccano irá causar espanto. Todavia, a função dirigente da cidade – que, segundo Gramsci, deve ser salvaguardada – sobre que mais se funda, senão sobre o acúmulo de experiências – produtivas, culturais, civis, em suma – de que o Meccano, em pequena escala, e a cultura tecnológica moderna, de um modo geral, constituem a expressão? É certo que Gramsci desenvolve, ademais, um outro discurso, sobre a necessidade de salvar o patrimônio, também fisiológico e psicológico, acumulado no tipo de homem 'urbano', da invasão da 'coelheira camponesa', de salvá-lo por meio de uma nova ética sexual, que poderia, por exemplo, exprimir-se na rejeição da licenciosidade e no controle da natalidade.

Na austera moral gramsciana, o desenvolvimento urbano industrial e a nova ética caminham juntos, e não podem deixar de fazê-lo refletir sobre a exigência de uma educação austera.

Não é por acaso, pois, que a outra dúvida de fundo, a da alternativa entre espontaneísmo e autoritarismo, vá envolver claramente o interesse de Gramsci nesses mesmos meses. Se bem que seja exposto em tom de brincadeira, a propósito das plantinhas cultivadas em seu jardim de um metro quadrado de terra, ao longo do muro do pátio da prisão, também esse problema é sério e leva a pressupor um longo processo de maturação,

cujas premissas, de resto, já, conhecemos. Falando das sementes que lhe foram enviadas pela cunhada Tânia e que custaram muito a transformar-se em plantinhas, e que estão a desenvolver-se lentamente, diz ele:

> Todos os dias me vem a tentação de puxá-las um pouquinho a fim de ajudá-las a crescer, mas permaneço incerto entre as duas concepções de mundo e de educação: se devo ser rousseauniano e deixar em paz a natureza que não se equivoca, mas é fundamentalmente boa, ou se devo ser voluntarista e forçar a natureza introduzindo na evolução a mão habilidosa do homem e o princípio da autoridade. Até agora a incerteza não se dissolveu e na minha cabeça debatem-se as duas ideologias (C. 123, 22/4/29).

Nem as duas ideologias, a rousseauniana e a voluntarista, a naturalista e a autoritária, nem a dúvida de Gramsci – também aqui, da mesma forma que com o Meccano – entre uma e outra, são tão somente uma frase de espírito; sob o tom de brincadeira e por detrás da frágil ocasião, esconde-se um problema real. Conhecemos as suas premissas: o duro tirocínio de sua carreira escolar, a formação cultural essencialmente idealista do início, a atividade educativa de sua militância política e, finalmente, a paternidade recente, frustrada pela prisão e pela emergente discordância educacional com a família, constituem uma trama de experiências, muitas vezes, disformes e contraditórias, com as quais Gramsci não conseguira ainda amadurecer uma opção coerentemente aprofundada e motivada. Mas é chegado o momento de fazê-la. Essa alusão, em tom de brincadeira, da carta a Tânia assinala, na realidade, o momento da reviravolta; é de se acreditar que, realmente, as duas ideologias pedagógicas, a ativista e a voluntarista, se debatessem agora na cabeça de Gramsci, e que aqui ele toma consciência da alternativa; está por iniciar-se o grande momento da pedagogia de Gramsci. Poucos meses mais tarde, escrevendo à mulher, ele enfatiza e racionaliza a existência de uma discordância entre os dois sobre o problema da educação dos filhos. Depois de haver confessado sofrer muito por não poder desfrutar, em primeira mão, as impressões sobre a

vida dos meninos e por não poder ajudar a mulher a educá-los – motivo perene de queixas em tantas cartas suas – ele destaca:

> Recordo-me de muitas pequenas coisas da vida de Délio em Roma e também dos princípios que tu e Gênia partilhavam ao tratar com ele; e evoco-os e tento desenvolvê-los e adaptá-los a novas situações. Sempre chego a conclusão de que em vocês deixaram uma grande impressão Genebra e o seu ambiente saturado de Rousseau e do Dr. Fulpius, o qual deveria ser tipicamente genebrino e rousseauniano (C. 134, 30/7/29).

Não que tenham faltado anteriormente indícios dessa crítica à sua mulher; alguns anos antes, comentando o que ela lhe havia escrito sobre

> as leis soviéticas que defendem o direito da criança ao cuidado da sociedade em seu conjunto, além do cuidado do pai, da mãe etc., [ele escrevera:] sabes que isso me parece uma ideia mais de Rousseau que de Lênin? (C. 38, 6/10/24),

envolvendo, na acusação de rousseaunismo, toda a prática educativa soviética. Sinal de que a oposição a Rousseau não nasce agora em Gramsci. Entretanto, havíamos visto Gramsci, em 1927, contrapor a educação que podia, de certo modo, parecer espontaneísta, dada de comum acordo por ele e pela mulher ao filho Délio, à educação autoritária, pelo menos na rejeição do dialeto, dada por seus familiares sardos aos filhos; e, na carta sobre o Meccano, ele solicitava, como digno de ser ouvido, o parecer do sogro, que aqui aparece como estando também envolvido na acusação de ser rousseauniano. Mas, agora, Gramsci está precisamente a fazer sua opção entre as duas ideologias educacionais, e não sem dificuldade; observe-se, também aqui, a insistência com que descreve o próprio pesquisar: "Lembro-me [...] e penso novamente, e procuro desenvolvê-los e adaptá-los [...] sempre chego à conclusão [...]" Não podemos deixar de ter a impressão de um sério debate interior e de suas primeiras

conclusões. Poucos meses ainda e Gramsci voltará a confirmar, explicitamente, encontrar-se frente à existência objetiva dessa alternativa, e definirá, nitidamente, sua opção.

Mas, enquanto isso, observando as datas dessas cartas e, em particular, das duas primeiras (janeiro e abril de 1929), como não recordar que Gramsci começou, exatamente nesses meses, a redigir as notas de seu primeiro caderno, isto é, a refletir sistematicamente sobre temas culturais que a estúpida severidade carcerária lhe havia até agora impedido de enfrentar? E, não somente isso, mas – como já recordamos anteriormente – na primeira página daquele caderno, ele esboçava, com a data de 8 de fevereiro de 1929, um plano de estudos em dezesseis pontos, o undécimo dos quais era Americanismo e fordismo, portanto, o mesmo tema tratado na carta sobre o Meccano, tudo em uma carta a Tânia, destes mesmos meses (C. 122, 25/2/29).

Ainda, como não observar que, exatamente nos mesmos dias em que ele dava início a seu primeiro caderno, firmavam-se os Tratados de Latrão, com aquela concordata que não poderia deixar de induzir Gramsci a refletir particularmente sobre os temas da direção educativa na sociedade? No ano anterior, por exemplo, na prisão de Regina Coeli, este tinha dado lições sobre o acordo iminente aos companheiros de cárcere. Os acontecimentos familiares e políticos sensibilizavam-no, por assim dizer, para esses problemas que, nas cartas e, também, nos cadernos a partir de agora, encontram sua expressão em nível molecular ou universal.

Dezembro de 1929

## Resolvida a primeira dúvida – contra o espontaneísmo

Vínhamos encontrando, até agora, motivos dispersos, escassamente coordenados entre si, no sentido de que não existe uma troca real de ideias entre Gramsci e seus interlocutores sardos e soviéticos, nem um aprofundamento sistemático de suas ideias em um diálogo interior. Mas, a partir deste momento, encontramo-nos frente a um bloco orgânico de cartas que desenvolvem um verdadeiro e autêntico diálogo pedagógico entre Gramsci e seus familiares: um diálogo lento, já que a dificuldade de entender-se e a escrupulosa vigilância carcerária contribuem para entravar e retardar a correspondência, a ponto de fazer com que se pareça com aquele diálogo de gigantes que se apostrofavam num intervalo de mil anos, em uma fábula norueguesa que Gramsci narra à mulher em uma de suas cartas (C. 166, 6/10/30). Talvez se pudessem seguir separadamente cada uma das duas histórias pedagógicas paralelas, a sarda e a soviética, se o interesse deste trabalho fosse predominantemente biográfico; mas aqui, dado o contínuo entrelaçamento dos motivos e das sugestões que passam de uma história para a outra, será mais conveniente segui-las de forma unitária, por todo o período em que elas se desenvolvem com uma certa continuidade, ou seja, por dois anos e meio, do final de 1929 ao final de 1932, e um pouco mais. Isso coincide, como veremos, com uma clara periodização dos cadernos.

A circunstância na qual Gramsci resolutamente resolve a dúvida em relação à opção pedagógica entre o espontaneísmo e o voluntarismo não é mais banal, como em abril de 1929, mas bastante séria: sua preocupação pela educação e pelo desenvolvimento intelectual do filho Délio, agora com cinco anos, tal como surge em uma carta escrita pela mulher. Gramsci lamenta-se por ignorar quase tudo sobre o desenvolvimento do menino após os dois anos, tanto mais que ele está convencido de que esses anos são exatamente o período da vida infantil,

> em que o desenvolvimento oferece o quadro mais característico de sua formação intelectual e moral [...], quando se adonam de uma certa precisão da linguagem, começam a formar nexos lógicos, para além de imagens e representações (C. 140, 30/12/29).

Mas, embora ele admita que só pode julgar uma criança quem a conheça muito de perto, crê todavia poder afirmar que Délio está 'muito atrasado', 'demasiado infantil' para sua idade, ao contrário do que lhe parecera quando o tivera em sua companhia em Trafoi, tendo conservado os mesmos modos de orientação espacial de quando tinha dois anos:

> Quando tinha dois anos, em Roma, ele tocava piano, isto é, havia compreendido a variada gradação local das tonalidades sobre o teclado, através das vozes dos animais: o pintinho à direita, e o urso à esquerda, com as notas intermediárias representando diversos outros animais. Para a idade de dois anos ainda incompletos esse procedimento era compatível e normal; mas com cinco anos e alguns meses, o mesmo procedimento aplicado à orientação, se bem que em um espaço enormemente maior (nem tanto quanto possa parecer, porque as quatro paredes de uma peça limitam e tornam concreto esse espaço) é muito atrasado e infantil (Ibid.).

Já conhecemos essa evocação das formas infantis de aprendizagem, que Gramsci havia observado no Délio menino e que lhe tinham servido, em sua primeira carta aos parentes sardos, para sustentar o princípio de uma educação que havíamos denominado, de certo modo, espontaneísta. Agora, essa sua adesão à espontaneidade infantil está explicitamente limitada à primeira infância, sendo negada para as idades sucessivas. Em suma: na primeira infância, deve-se seguir a inclinação da criança (e Gramsci tocou em alguns elementos da psicologia da primeira infância quando falou – e dentro de algumas linhas o repetirá – sobre a passagem de um momento de imagens e representações a um momento em que se formam os primeiros nexos lógicos), mas não se devem deixar depois cristalizar por uma espécie de idolatria em relação à criança, as suas primeiras atitudes; deve-se, ao contrário, adequar-se a suas novas possibilidades lógicas e forçá-las o quanto possível. Para ele, o ponto de referência é sua experiência pessoal como menino de cinco anos, quando, sem ter jamais saído de uma aldeia e possuindo, por isso, um conceito de

extensão muito restrito, não obstante já era capaz de orientar-se no espaço abstrato de um mapa de parede:

> tinha um conceito de perspectiva, de um espaço complexo e não somente de linhas abstratas de direção, de um sistema interligado de medidas, e de orientação segundo a posição dos pontos dessas interligações: alto-baixo, direita-esquerda, como valores espaciais absolutos, para além da posição excepcional (sic) [27] de meus braços (Ibid.).

Se esse grau de maturidade atingido por ele, quando menino, não fora ainda atingido por Délio, a culpa só podia ser atribuída a uma educação pouco exigente, ao fato de que se idolatra nele a criança enquanto tal, e se pratica uma educação negativa – 'começando com o não fazer nada', como diria Rousseau – que não estimulava seu desenvolvimento. E Gramsci, retomando o discurso inicial sobre o desenvolvimento após os dois anos, com a aprendizagem mais precisa da linguagem, argumenta:

> Em geral tenho observado como os adultos esquecem facilmente as suas impressões infantis, que a uma certa idade se desvanecem em um complexo de sentimentos e de nostalgias e de comicidade ou de qualquer outro elemento deformador. Esquece-se assim que o menino se desenvolve intelectualmente de maneira muito rápida, absorvendo desde os primeiros dias do nascimento uma quantidade extraordinária de imagens que ainda são lembradas após os primeiros anos e que guiam a criança nesse primeiro período de julgamentos mais reflexivos, possíveis depois da aprendizagem da linguagem (Ibid.).

Esse tema da falta de compreensão dos adultos com relação às crianças, sobre o qual se apoia a argumentação pedagógica dessa carta, é interessante por dois motivos. Em primeiro lugar, porque corresponde a uma observação pessoal de Gramsci, que a repetirá depois em muitas

outras ocasiões; e, em segundo lugar, porque, não obstante a aparência de estar referida a uma inspiração puerocêntrica – rousseauniana ou genebrina, como diria o próprio Gramsci – na realidade, é dirigida exatamente contra o puerocentrismo, ou contra certo tipo de puerocentrismo, que termina por transformar a criança em um mito. Não é sem motivo que, em muitas outras cartas, Gramsci irá enfatizar que "as crianças amam e são felizes quando são consideradas como iguais" (C. 396, a Giulia, 5/11/36) e que um menino

> prefere ser tratado como uma personalidade completa do que como um eterno brinquedo para os adultos [e que] isto lhe agrada mais, de qualquer ponto de vista (C. 402, a Giulia, 1936).

Em resumo, é o mesmo protesto rousseauniano, já contido no Prefácio ao Emílio, contra a incapacidade dos adultos de compreender as crianças, mas com sinal contrário: ao invés de lamentar, como Rousseau, que os adultos 'vejam o homem no menino', Gramsci queixa-se de que eles o idolatram demasiadamente como tal.

Assinalado, assim, o erro do puerocentrismo e sublinhada a rapidez do desenvolvimento intelectual da criança após os dois anos e sua capacidade para absorver, do ambiente, os dados para seu amadurecimento – o que introduz o discurso sobre a função formativa do ambiente – Gramsci prossegue, não sem antes haver advertido não poder dar senão julgamentos e impressões de caráter geral, devido à escassez dos dados informativos que lhe foram comunicados pela mulher:

> Tenho tido a impressão de que a tua concepção, bem como a dos outros membros de tua família, é demasiado metafísica, isto é, pressupõe que no menino esteja já em potência todo o homem e que se deve ajudá-lo a desenvolver aquilo que já contém de forma latente, sem coerções, deixando agir as forças espontâneas da natureza ou o que sei eu. Eu penso, ao contrário, que o homem é toda uma formação histórica, obtida mediante coerção (entendida

> não apenas no sentido brutal e de violência externa) e penso unicamente isso: que de outro modo cair-se-ia em uma forma de transcendência ou de imanência (Ibid.).

E novamente Gramsci envolve na acusação contra a mulher, toda a sua família, considerada por ele demasiado genebrina; e novamente, como em relação ao Meccano, define sua concepção como metafísica. A recorrência dos termos e motivos é mais um indício do longo amadurecimento dessas reflexões. Não é, tampouco, por acaso que Gramsci retoma aqui uma de suas antigas expressões: o homem como formação – ou criação – histórica, que já encontramos no artigo de 1916, intitulado Socialismo e cultura, dentro de um severo contexto antiespontaneísta, mas perpassado de idealismo: 'o homem é sobretudo espírito, isto é, criação histórica e não natureza'.

Aqui, nesta carta, o motivo é definido e aprofundado, em primeiro lugar, na medida em que se opõe a toda atitude metafísica, por transcendente ou imanente que seja essa metafísica – tanto a que considera o homem como um dado posto pela vontade de um criador, como a que o considera como um dado natural em si mesmo –, já que, tanto num caso como no outro, tem-se, de qualquer forma, um dado antes de seu formar-se histórico; em segundo lugar, na medida em que também o seu historicismo é aqui distinto daquele de 1916; não há mais indícios de uma concepção idealista em que a história, se não exatamente como uma epifania do espírito, aparece, todavia, como uma criação triunfalista do homem; aqui, a história é percebida também como condicionamento do homem, como 'coerção' (outra palavra-chave da pedagogia gramsciana). Excetuando-se a quase identidade entre as duas expressões, a de 1916 e a de 1929, efetivamente idênticas em sua rejeição da espontaneidade naturalista, são evidentes as diferenças.

Agora Gramsci rejeita todo inatismo, como uma hipótese, de qualquer forma, metafísica, enfatizando, ao contrário, a existência de uma determinação ambiental que, deixada agir espontaneamente, só pode resultar em desilusões:

> Isso que se acredita ser uma força latente não é, na maior parte das vezes, senão um complexo informe e indistinto das imagens e das sensações dos primeiros dias, dos primeiros meses, dos primeiros anos de vida, imagens e sensações que nem sempre são as melhores que se possam imaginar (Ibid.).

E, todavia, ele faz um julgamento de caráter histórico com referência ao inatismo e à concepção espontaneísta e libertária, que, de certo modo, permite sua recuperação:

> Essa maneira de conceber a educação como o desnovelamento de um fio preexistente teve sua importância quando se contrapunha à escola jesuítica, isto é, quando negava uma filosofia ainda pior; hoje, no entanto, está igualmente superada (Ibid.).

Gramsci assinala, portanto, em relação ao autoritarismo jesuítico, uma distância bem maior que em relação ao libertarismo rousseauniano; se não se avalia devidamente essa distância, elimina-se toda possibilidade de se entender seriamente a austera concepção pedagógica gramsciana, que, entre os dois riscos opostos do espontaneísmo e do autoritarismo, procura elaborar uma concepção original. Descartado, de qualquer forma, sem vestígios, o velho autoritarismo, ele capta, perfeitamente, a contradição do espontaneísmo, cujo respeito pela criança traduz-se, na prática, no abandono da criança:

> Renunciar a formar a criança significa apenas permitir que sua personalidade se desenvolva extraindo caoticamente do ambiente geral todos os motivos de vida (Ibid.).

Não é nenhuma espécie de ‘desnovelamento’ – outra palavra-chave da terminologia gramscina –, portanto, mas tão apenas seu oposto, o que subsiste na realidade histórica, isto é, uma determinação ambiental, que, deixada à sua ‘espontaneidade’, dá frutos casuais, caóticos. Toda atitude de

respeito à espontaneidade, em sua aparência de respeito pela natureza da criança, é, na realidade, renúncia a educar, a formar o homem segundo um plano humano; é o abandono completo da criança ao autoritarismo, ou seja, à pressão exercida objetivamente pelo ambiente. Esta é a conclusão amadurecida a que chega Gramsci.

Uma última alusão digna de nota encerra essa carta:

> É estranho e interessante que a psicanálise de Freud esteja criando, especialmente na Alemanha (a julgar pelas revistas que leio) tendências similares às que existiam na França do século dezoito; e vá formando um novo tipo de bom selvagem corrompido pela sociedade. Nasce daí uma nova forma de desordem intelectual muito interessante (Ibid.).

Dessa forma, o naturalismo, o espontaneísmo, o puerocentrismo e sua oposição à sociedade dos adultos, corrupta e corruptora, são equiparados à psicanálise e, referidos juntamente com ela, às origens comuns do século XVIII. Freud não ocupava um posto privilegiado no universo cultural de Gramsci, o qual deverá, todavia, propor-se mais vezes o problema da psicanálise, inclusive com relação às observações que ele fará sobre os distúrbios psíquicos da mulher; muitas vezes, nas cartas e nos cadernos, admitirá, repetindo essas observações, "não possuir conhecimentos vastos e precisos sobre a psicanálise" (C. 245, 15/2/32), por não ter podido estudá-la, mas propondo-se a fazê-lo.

Toda essa carta é fundamental para assinalar o desenvolvimento das concepções pedagógicas de Gramsci, para definir os motivos da sua opção entre as duas ideologias que se debatiam em sua cabeça; ela responde às antigas interrogações e antecipa novos desenvolvimentos, e as palavras-chaves que contém – formação histórica, coerção, desnovelamento – são, como já vimos, um indício da posição central que ela manifestamente ocupa por causa das ideias que desenvolve. Veremos que elas serão retomadas ponto por ponto. Enquanto isso, é importante observar que, uma vez mais, é o próprio Gramsci que assinala a ocasião e a novidade

dessas suas reflexões, quando conclui, escrevendo: "A tua carta me fez pensar em todas essas coisas" (Ibid.).

É uma frase que indica claramente o momento de uma tomada de consciência, de uma reviravolta. E, realmente, são novas, aqui, as alusões a uma psicologia da exigência, nova, a maneira de conceber a relação adultos-crianças, nova, a colocação concretamente histórica do autoritarismo jesuítico, do espontaneísmo rousseauniano e da moderna exigência de um novo dogmatismo; nova, a acusação de metafísica – da imanência ou da transcendência – dirigida ao puerocentrismo; nova, a tomada de posição, precisamente em nome de uma pedagogia da exigência, não somente contra as bugigangas culturais, mas também contra aquele antinocionismo que tinha sido sua primeira forma, espontânea e insuficiente, de reagir em relação a isso. Todas essas indicações, embora, certamente, não pensadas ex abrupto, mas respondendo, antes, a antigas interrogações, encontram, finalmente, entretanto, uma formulação destinada a fixar-se e a durar apenas por causa da premência do diálogo com a mulher. São pontos-chaves da reflexão gramsciana, sobre a experiência individual ou molecular imediata, aplicados, em forma mais geral, ao âmbito das relações sociais e políticas entre os homens.

Julho-agosto de 1930

## Espontaneidade e coerção

A partir dessa carta fundamental, a discussão faz-se permanente, ainda que não intensa, não somente com a família soviética sobre a educação dos filhos, mas também com a família sarda em torno da educação dos sobrinhos. E exatamente nessa dupla correspondência, através da qual Gramsci varia, adaptando-as às diversas situações dos destinatários, suas

coerentes intervenções, está a comprovação do lugar que esses problemas ocupam em seu pensamento durante esse período.

Talvez o desacordo pedagógico com a mulher seja uma das causas da lentidão, exasperante para Gramsci, desse 'diálogo de gigantes' que constitui sua correspondência. Passados alguns meses, replicando evidentemente à resposta da mulher, que se devia ter demonstrado escassamente convencida por seus argumentos, ele enfrenta de novo os mesmos problemas:

> Isso que me escreves sobre os meninos é interessante e característico (escolhes muito bem os traços que me podem agradar) mas não me dá uma ideia de um desenvolvimento, de um enriquecimento progressivo da sua pequena vida de homens em formação, da formação neles de uma concepção embrionária do mundo. Minha alusão ao mapa tinha tão-somente esse significado e não era absolutamente pedante, embora eu acredite que em relação às crianças, até que a personalidade tenha atingido um certo grau de desenvolvimento, um pouco de pedantismo seja necessário e indispensável. O que geralmente acontece, pelo menos em nossos países, é que o pedantismo não é exercitado, senão mais tarde, exatamente quando é maléfico, entre os 12 e os 16 anos, ou então simplesmente não há nenhuma preocupação em relação a isso; mas então, nesse caso, têm-se rapazes fora da lei (C. 157, 14/7/30).

O 'pedantismo' necessário e indispensável é, aqui, uma outra expressão para 'coerção' – em uma carta à cunhada Tânia, Carta 148, 1930, situada entre essas duas cartas à mulher, ele havia escrito, repreendendo-a com jeito brincalhão, que gostaria de estar perto dela e empregar com ela certos meios persuasivos, como se faz com as crianças – "e tu sabes que eu entendo que os sistemas educativos são eficazes se têm um pouquinho de coerção, inclusive física". Aqui, frente à acusação de pedantismo que lhe é dirigida, segundo parece, pela mulher, Gramsci não faz mais que insistir sobre suas próprias ideias: abandona como não essencial a distinção entre

uma pedagogia, se não libertária, pelo menos não autoritária para a primeira infância e uma pedagogia autoritária para os anos posteriores, conservando tão somente a distinção entre toda a primeira idade – sem distinguir entre os dois e os cinco anos – e a adolescência, afirmando, simplesmente, que o pedantismo inicialmente é necessário, mas depois, prejudicial. Somente que, "ao menos em nossos países", como ele prudentemente acrescenta, lembrando-se talvez de suas experiências soviéticas e pressentindo casualmente as observações de uma viajante estrangeira que posteriormente registraria em outra carta, o costumeiro é agir contra essa evidência.

Neste ponto, Gramsci retoma a discussão educacional iniciada e interrompida há um ano e meio, isto é, desde 31 de dezembro de 1928, com os familiares da Sardenha, aos quais repete, de forma diversa, as mesmas considerações já desenvolvidas na carta à mulher.

A primeira dessa nova série de cartas sardas acha-se endereçada à mãe; as seguintes encontrarão interlocutores mais à altura no irmão Carlo e na irmã Teresina. A ocasião para escrever à mãe é oferecida pelas fotografias da família, que o irmão Nannaro (Gennaro), retornado do exílio, levou-lhe ao cárcere de Turim. Tinham-se passado poucas semanas desde a carta à mulher, quando Gramsci retoma seus temas a propósito da sobrinha Mea, que lhe parece crescida, mas desajeitada; também o pai, que, pelas cartas dos parentes, lhe parecia convencido de que ela era um ‘monstro de sabedoria e de genialidade’, afigura-se a ele como um tanto desiludido com essa sua filha pequena:

> Mas ele tem uma certa razão, especialmente quando observa que nós nessa idade éramos mais amadurecidos e mais desenvolvidos intelectualmente. Isso impressiona também a mim. Parece-me que Mea é demasiado pueril para sua idade, que não tem outras ambições senão a de fazer uma bela figura e que não tem uma vida interior, isto é, que não tenha necessidades sentimentais que não sejam um tanto animalescas (vaidade etc.). Talvez vocês a tenham

> mimado muito e não a tenham obrigado a disciplinar-se (C. 159, 28/7/30).

Encontramos, aqui, as mesmas preocupações e as mesmas críticas já contidas na carta a Carlo de 31 de dezembro de 1928 e, além disso, com maior profundidade crítica, nas últimas cartas à mulher: o temor de um atraso no desenvolvimento intelectual da pequena sobrinha, que se expressa por quase as mesmas palavras ("demasiado pueril") que usou com relação ao filho Délio, conclusão que também aqui lhe parece evidente em confronto com sua própria experiência de menino. Esse atraso parece-lhe dever-se a uma educação condescendente, porque desprovida de todo elemento de pedantismo ou coerção (aqui ele fala de "obrigar a disciplinar-se"). São substancialmente os mesmos motivos de um ano e meio antes, mas consolidados pela opção consciente ocorrida nesse meio tempo e aprofundados na discussão com a mulher. Gramsci volta depois, ainda, à comparação com sua própria experiência infantil:

> É verdade que tampouco eu e Nannaro, ou os outros, fomos obrigados a nos disciplinar, mas o fizemos por nós mesmos. Recordo-me que na idade de Mea teria ficado morto de vergonha se tivesse cometido tantos erros de ortografia. Acho que te recordas como eu lia até altas horas e a quantos subterfúgios recorria a fim de conseguir livros. E também Teresina era assim, se bem que fosse menina como Mea e certamente ainda mais graciosa fisicamente (Ibid.).

Retoma, portanto, também o motivo da ortografia, o ‘mata-burro’ de uma inteligência não disciplinada. Gramsci tem a impressão de que a sobrinha se acha abandonada a si mesma, pouco estimulada a amadurecer intelectual ou moralmente, e lhes dirige ainda algumas indagações e alguns conselhos:

> Gostaria de saber quais os livros que Mea leu até agora; segundo me parece, a partir do que escreve, não deve ler nada mais que os livros escolares. Em resumo, vocês devem procurar habituá-la a trabalhar com disciplina e a restringir um pouco sua vida mundana: menos ocasiões de vaidade e mais seriedade de substância. Façam com que Mea me escreva e digam-lhe que me conte a sua vida e assim por diante (Ibid.).

Gramsci era realmente um educador exigente. Que a separação imposta pelo cárcere possa falsear os dados concretos do discurso, dar-lhe uma visão parcial e inexata da realidade educativa da família sarda e da soviética, é talvez também inevitável, e ele é o primeiro a dar-se conta disso e a lamentá-lo – isso ele diz e repete frequentemente – mas, sejam verdadeiros ou não esses dados, o importante é a reação que daí advém, antecipando os desenvolvimentos futuros de sua reflexão nos cadernos (também as necessidades sentimentais 'animalescas' serão um termo recorrente em sua fraseologia). É o nível individual e molecular de sua pedagogia que, paradoxalmente, toma corpo na prisão, após o nível social, político, de massa, a que chegara durante sua militância política em Turim, mas que está a ponto de voltar-se novamente para a dimensão social. O caráter austero, exigente, da pedagogia gramsciana dos anos de juventude, que parecia estar um pouco perdido em concessões ao espontaneísmo, está agora totalmente recuperado, mas livre de suas abstrações idealistas, repensado por meio dessas não menos envolventes experiências familiares.

Também aqui, como no caso da correspondência com a mulher, a resposta dos familiares não persuadidos dá ocasião a uma réplica, desta vez ao irmão Carlo, na qual Gramsci reforça e aprofunda seu pensamento: eis outra carta fundamental, depois daquela endereçada à mulher um ano e meio antes:

> No que se refere a Mea, parece-me que não tens razão. Uma vez que a questão é importante e pode decidir todo o futuro da

> menina, quero apresentar ainda algumas de minhas observações. Tomei em consideração o ambiente em que ela vive, naturalmente, mas o ambiente não justifica nada; parece-me que toda a nossa vida seja uma luta para nos adaptarmos ao ambiente, mas também e especialmente para dominá-lo e não nos deixarmos esmagar por ele. O ambiente de Mea é constituído antes de tudo por vocês todos, depois por seus amigos, a escola, e depois por toda a aldeia com seus Cozzoncu, com suas tias Tane e Zuanna Culemantigu, etc., etc. De que parte desse ambiente Mea receberá os impulsos para constituição de seus hábitos, suas maneiras de pensar, seus juízos morais? (C. 162, 25/8/30).

Também essa carta apresenta um prólogo solene – 'a questão é importante' – que demonstra que Gramsci reforçou suas opiniões e quer aprofundar e tornar mais geral seu discurso sobre certos pontos-chaves: a propósito do ambiente, por exemplo. A concepção do ambiente como um dado de que o homem sofre e em relação ao qual, ao mesmo tempo, reage, concepção que vimos implícita na alusão ao homem como formação histórica, contida na carta de 30 de dezembro de 1929, é aqui proposta novamente, com extrema clareza, na indicação do dever de adaptar-se ao ambiente e, ao mesmo tempo, dominá-lo. A afirmação de que o ambiente não justifica nada, de grande importância em Gramsci, e que encontraremos de novo em seus cadernos, e, juntamente com ela, a definição da vida e, em particular, da educação como luta, são temas típicos da concepção educacional e política de Gramsci, que aqui ele desenvolve – ficamos com vontade de dizer: traduz para o sardo – retomando, ponto por ponto, o discurso dirigido à mulher um ano e meio antes:

> Se vocês renunciam a intervir e a guiá-la, usando da autoridade que vem do afeto e da convivência familiar, fazendo pressão sobre ela, de modo afetuoso e carinhoso, mas todavia rígido e inflexivelmente firme, ocorrerá sem sombra de dúvida que a formação espiritual de Mea será o resultado mecânico do influxo casual de todos os

> estímulos desse ambiente; isto é, para a educação de Mea contribuirão tanto Tia Tana quanto Cozzoncu, Tio Salomone e Tio Juanni Bobbai, etc. (cito estes nomes somente como símbolos, porque imagino que se estes indivíduos já morreram, existirão outros que são seus equivalentes (Ibid.).

Recorde-se o discurso à mulher: 'Renunciar a formar a criança significa apenas permitir que sua personalidade se desenvolva extraindo caoticamente do ambiente geral todos os motivos de vida'. Aqui Gramsci, ao mesmo tempo que o ilustra com seus personagens simbólicos sardos, torna-lhe mais precisos também os termos teóricos, isto é, a sutil relação entre casualidade e mecanicidade (será necessário sublinhar que, também aqui, nos encontramos frente a termos que serão recorrentes nas reflexões posteriores de Gramsci?). De forma coerente, Gramsci identifica, sob o signo da equação inatismo = renúncia a educar, os conceitos de 'natural', 'casual', 'caótico', 'mecânico'; natureza, isto é, ambiente, quer dizer casualidade e caos. Por isso, a educação é, para ele, uma adaptação ao ambiente, sim, mas também e sobretudo, uma luta contra esse ambiente, para não permitir que este influa casualmente, mecanicamente, talvez mesmo com seus aspectos menos evoluídos e, por isso, como 'autoridade', como 'pressão' (novos sinônimos de coerção e pedantismo). O problema coloca-se como uma opção entre naturalidade e autoridade, isto é, intervenção humana, na pressuposição de que não se pode falar de natureza do homem, mas tão somente de um ambiente historicamente determinado. O discurso é, portanto, bem mais amplo que a relação imediata entre adultos e crianças.

De resto, não é por acaso que, exatamente nesses dias, entre uma carta e outra aos familiares sardos, Gramsci tenha escrito à mulher na União Soviética: "... não sei nada a respeito do sistema (soviético) de educação e isto me interessaria muitíssimo" (C. 161, 11/8/30). Com essa alusão, a relação familiar, a relação escolar e a perspectiva política da primeira experiência socialista mundial aparecem estreitamente entrelaçadas em seus pensamentos desse período. E deve-se ter isso

presente ao continuar a leitura dessa carta a Carlo, que formula agora claramente um discurso cada vez mais geral:

> Um erro que se costuma cometer na educação dos meninos parece-me ser este (tu podes pensar em ti mesmo e depois julgar se tenho ou não razão): não se distingue que na vida dos meninos há duas fases muito distintas, antes e depois da puberdade. Antes da puberdade a personalidade do menino não está ainda formada e é mais fácil guiar sua vida e fazê-lo adquirir determinados hábitos de ordem, de disciplina, de trabalho; após a puberdade a personalidade se forma de modo impetuoso e toda intervenção estranha torna-se odiosa, tirânica, insuportável. Ora, ocorre justamente que os genitores sentem a responsabilidade pelos filhos exatamente nesse segundo período, quando é tarde: então naturalmente entram em cena a vara e a violência, que dão resultados muito minguados. Por que não se ocupar do menino, então, no primeiro período? Parece pouca coisa, mas o hábito de ficar sentado à mesa de trabalho de cinco a oito horas por dia é uma coisa importante que se pode fazer adquirir sem grande dificuldade até os 14 anos, mas que depois disso não se consegue mais (Ibid.).

Como se vê, Gramsci desenvolve aqui a alusão, já contida na carta à mulher, sobre o pedantismo, que seria necessário aos meninos mas prejudicial aos adolescentes. Na base disso, está também aqui uma de suas observações pessoais (ao menos Gramsci parece senti-lo assim; e, por isso, convida o irmão a buscar idêntico sentimento em sua memória da infância): uma observação que diria ser de psicologia da idade evolutiva e de sociologia sarda e italiana em geral. Além disso, também aqui, abandonada a distinção entre a primeira e a segunda infância, emerge somente a distinção entre infância, única fase em que se pode fazer adquirir certos hábitos de trabalho, e adolescência. Também o motivo de estar sentado à mesa de trabalho retornará muitas vezes a seguir, tanto nas cartas como nos cadernos; mas, ao propor esse ideal de trabalhador

intelectual, Gramsci talvez tenha esquecido um pouco que o discurso, em sua origem, era sobre a educação de uma menina. Observa, todavia, que tudo quanto vem dizendo também é válido para as mulheres, nas quais as crises da puberdade são talvez ainda mais profundas e que, de qualquer modo, na vida moderna, vêm sendo cada vez mais equiparadas aos homens. Mas, dito isso, logo amplia, novamente, o discurso:

> Tenho a impressão de que as antigas gerações tinham renunciado a educar as gerações novas e de que estas cometem o mesmo erro; a falha clamorosa das velhas gerações reproduz-se tal e qual na geração que agora parece dominar. Pensa um pouco no que te escrevo e reflete se não será necessário educar os educadores (Ibid.).

Esse é um discurso com algumas incoerências aparentes: se a relação que se discute aqui é a existente entre adultos e adolescentes, o que significa, de fato, dizer que também as novas gerações repetem o mesmo erro educativo? Evidentemente, a reflexão é ampliada dos temas da psicopedagogia para a relação geral sociopolítica. Por detrás da aparente generalidade do discurso feito em termos de gerações, não é difícil ler seus termos mais reais: a velha geração, isto é, o regime liberal, e, ademais, a jovem geração 'que agora parece dominar', isto é, o regime fascista, fracassaram ambas em seus objetivos, renunciando a uma ação formativa real das massas populares. Que essa não se trata de uma interpretação demasiado ampla confirma-o, à parte a necessidade de dar um sentido claro à letra do discurso, o interesse já demonstrado por Gramsci por aquilo que chamará depois a 'divisão do trabalho' entre leigos e clérigos – ou também entre socialistas e populares, como dizia em 1922, no Congresso da Federação Comunista Juvenil – no campo da educação. São temas que ele retomará com frequência a seguir, na polêmica contra Croce e Gentile, e também nas páginas especificamente pedagógicas; além disso, é justamente sobre essa temática que sua pesquisa fundamental sobre os

intelectuais envolverá mais diretamente o problema da escola e toda a relação pedagógico-política.

Assim, Gramsci, com essas alusões, que a censura carcerária obriga-o a tornar o mais possível difusas e implícitas, dirige ao irmão um discurso que é ao mesmo tempo pedagógico e político. E, a isso, acrescentam relevo o convite novamente dirigido ao irmão ao final do discurso, para que reflita bem sobre tudo quanto lhe disse e, acima de tudo, a discreta citação das Teses sobre Feuerbach, de Marx, sobre a necessidade de 'educar os educadores', que, para dizer a verdade, é colocada aqui de modo a se prestar a muitas interpretações. Pode-se, de fato, entendê-la como dirigida diretamente à pessoa do irmão e aos parentes da Sardenha, com relação à pequena Mea – e, nessa forma, retornará em uma próxima carta –, ou então, de um modo geral, à geração que agora parece dominar, isto é, ao fascismo. Se é assim que a passagem deve ser lida, temos aqui uma nova prova, se isso fosse necessário, seja da interconexão do discurso pedagógico com o político, seja da importância do diálogo epistolar de Gramsci com seus familiares, como oportunidade de abordagem – ou de verificação – dos grandes temas políticos. Gramsci encontra-se empenhado na determinação de um princípio educativo novo; o tema pedagógico vai assumindo cada vez maior consistência entre os outros temas enunciados nos seus planos de trabalho, entrelançando-se, por mil caminhos, com numerosíssimas motivações. Nessa única carta, já o presenciamos enfrentando temas de grande importância: a educação como adaptação e luta contra o ambiente; a renúncia libertarista a educar e os resultados de mecanicidade e de caos que disso derivam, seja no plano familiar, seja no social; as diferenças entre os dois períodos, antes e depois da puberdade; os problemas da educação feminina; a exigência de ordem e disciplina intelectual; a dificuldade de formar os especialistas do trabalho intelectual, capazes de permanecer horas diante da mesa de trabalho etc.

Subtraído totalmente à vida política militante, afastado também de toda possibilidade de atualizar seus conhecimentos sobre o desenvolvimento do socialismo – pense-se na solicitação feita à mulher para informá-lo sobre o sistema educacional soviético –, Gramsci encontra,

em suas relações epistolares com a família e em sua determinação cultural a “tirar leite até de pedra”, um estímulo a suas reflexões, que sempre tiveram necessidade, como ele próprio o afirma, de um contato com a realidade. E o real é, justamente, para além das paredes do cárcere, o tênue e lento vínculo com os familiares e, dentro da prisão, a contrastada possibilidade de realizar um trabalho intelectual.

Outubro de 1930

## Resolvida a segunda dúvida – por uma educação tecnológica

Resolvido e aprofundado o problema da opção entre espontaneísmo e autoritarismo permanecia aberto – ao menos pelo que vimos até agora – o outro problema da opção entre cultura tradicional e cultura moderna do tipo americano.

A reflexão em torno da ‘mecanização’ do homem – para retomar o termo gramsciano de 1922 –, iniciada com a carta à mulher do início de 1929 sobre o Meccano, reaparece em uma carta à cunhada Tânia, no contexto de um discurso distinto, sobre os distúrbios psíquicos da mulher, devidos a uma sobrecarga de trabalho político que, justificável na União Soviética de 1919, ‘não é mais que um romantismo absurdo em 1930’. Por outro lado, observa ele, esses desequilíbrios psíquicos devidos a excesso de trabalho são agora fenômenos bastante difundidos na sociedade moderna, como deduz das publicações científicas sobre os novos sistemas de trabalho introduzidos na América (praticamente, além de alguns artigos de revista sobre os quais Gramsci se estenderá em algumas observações, refere-se essencialmente aos livros de Ford, Philip e Siegfried). Ele estudou aí com interesse as medidas tomadas por industriais americanos, como Ford, para formar homens adaptados à produção industrial:

> Ford tem um corpo de inspetores que controlam a vida particular dos funcionários e lhes impõem um regime de vida: controlam também os alimentos, a cama, o tamanho das peças da casa, as horas de repouso e até mesmo coisas mais íntimas; quem não aceita é dispensado e não recebe mais os seis dólares de salário diário mínimo. Ford dá um mínimo de seis dólares, mas quer gente que saiba trabalhar e esteja sempre em condições de trabalhar, isto é, que saiba coordenar o trabalho com o regime de vida (C. 167, 20/10/30).

O discurso é logo ampliado, também aqui, de uma experiência familiar, 'molecular', para considerações mais vastas, dos desequilíbrios psíquicos da mulher para os cuidados paternalísticos dos industriais americanos para evitar a manifestação de distúrbios análogos entre seus operários; e fica claro que saber coordenar o trabalho com o regime de vida é um problema cuja importância não pode ser subestimada em Gramsci. Encontramos aqui, além disso, o evidente vínculo entre os dois temas fundamentais de sua busca: a disciplina, que educa para permanecer horas e horas diante da mesa de trabalho, e a modernidade dos conteúdos culturais e das atividades produtivas do homem. Mas Gramsci prossegue com um discurso que, em certo sentido, é autocrítico, que parece assinalar a recente passagem de uma concepção em que se encontra ainda de certo modo envolvido, para uma nova e diferente concepção:

> Nós, europeus, somos ainda demasiado bohémiens, acreditamos ter um trabalho qualquer e viver como nos agrada, como bohémiens; naturalmente o maquinismo nos tritura e entendo maquinismo no sentido geral, como organização científica inclusive do trabalho mental. Somos excessivamente românticos, de um modo absurdo e por não querermos ser pequeno-burgueses, caímos na forma mais típica de espírito pequeno-burguês que é justamente a bohème (Ibid.).

Dizer que o maquinismo nos tritura é como repetir que ele torna o homem mecanizado, isto é, retomar o velho tema da mecanização do trabalhador; mas, enquanto inicialmente esse resultado da mecanização era tido como inerente à cultura e à produção moderna enquanto tal, agora se afirma que esse fenômeno se verifica somente com relação a 'nós europeus', com gente, em outras palavras, cuja vida de bohémiens está muito em desacordo com as formas modernas de trabalho; a responsabilidade de todos os desequilíbrios, em suma, recai agora não mais sobre o maquinismo, mas sobre a bohème. É nosso modo de ser pequeno-burguês, é nossa incapacidade de coordenar trabalho e regime de vida, o que nos faz sucumbir diante das exigências objetivas do maquinismo. Toda a página é fortemente crítica em relação à bohème europeia, e considera o fordismo, ao contrário, com interesse objetivo. Entretanto, pouco mais de três anos antes, em outra carta dirigida à cunhada, Gramsci ainda se pronunciava com um distanciamento irônico com relação a Ford: "O livro de Ford, Hoje e amanhã [...] diverte-me bastante, porque Ford, se é um grande industrial, como teórico parece-me bastante cômico" (C. 33, 23/5/27).

Do mesmo conceito de 'maquinismo', em seu sentido mais geral, Gramsci dá agora uma interpretação caracterizadamente positiva, como 'organização também do trabalho intelectual'; essa é uma forma de retomar e aprofundar as hipóteses juvenis de uma escola proletária dotada de todo o rigor de controle da fábrica. É evidente que, no intervalo de uns poucos anos, ele dera um passo enorme na solução de suas dúvidas em torno do risco da 'mecanização', inerente seja a uma organização científica do trabalho, seja a uma adequada formação com vistas a esse fim.

Infelizmente, sobre esse assunto, se excetuarmos algumas alusões que não podem ser subestimadas, como a contida em uma carta à mãe (C. 251, 14/3/32), na qual ele pede que o sobrinho Franco lhe "escreva sobre seu Meccano e sobre as construções que consegue fazer com ele", não temos, pelo menos na correspondência, aquela insistência e aquela riqueza de motivações que encontramos, ao invés, sobre o tema da relação espontaneísmo-voluntarismo. Mas aqui, precisamente, é que acredito que

se deva tomar em consideração, também, a escassez dos dados objetivos de informações e dos estímulos à reflexão que Gramsci podia receber do ambiente externo, tanto o ambiente familiar, como o ambiente cultural italiano, muito pouco sensível a essa problemática. Todavia, devem-se considerar, como provas da presença permanente desse interesse na curiosidade intelectual de Gramsci, todas as alusões existentes, nas cartas, a escolas profissionais e aos problemas da especialização, que, por outro lado, nos remetem aqui ao outro e inseparável núcleo de sua reflexão pedagógica: o da formação total e, por isso mesmo, solidamente dirigida e disciplinada. Porém, ademais, não sabemos, por acaso, que o americanismo é, a partir de 1929, um de seus maiores temas de pesquisa? Nesse caso, é até de supor-se que a alusão existente nos cadernos seja importante, não tanto para assinalar o início de um interesse que já havia anteriormente se manifestado e que, por isso mesmo, implicava numa avaliação positiva, quanto para assinalar o momento conclusivo de uma tomada de posição mais clara. Em suma, embora pareça que Gramsci envolva a si mesmo na bohème pequeno-burguesa europeia, na realidade, já há muito resolveu sua dúvida sobre o americanismo; essa carta não assinala o momento da solução da dúvida, como a outra sobre o espontaneísmo, mas demonstra que essa dúvida já de há tempos se acha resolvida.

Dezembro de 1930-maio de 1931

## Ainda a espontaneidade e a coerção

Poucos meses depois, o lento diálogo epistolar sobre o tema da espontaneidade e da coerção é retomado, desta vez em uma carta à cunhada Tânia, que se torna, cada vez mais, sua principal correspondente, e depois em uma carta aos familiares sardos.

Gramsci ficou sabendo que estavam escondendo de Délio que ele estava na prisão, com o risco, entre outras coisas, de que o menino ficasse sabendo disso indiretamente e perdesse, assim, como já ocorrera com ele mesmo quando menino, a confiança em seus educadores. Ele escreve muito sentido à cunhada e acrescenta:

> Esse elemento da vida de Délio não me impele a escrever-lhe diretamente; penso que toda orientação educativa, por pior que seja, é sempre melhor que a dissonância entre dois sistemas opostos (C. 174, 15/12/30).

Essa é uma afirmação nova em Gramsci, talvez também ela uma demonstração do quanto as duas ideologias educativas opostas estiveram disputando a vitória em sua mente; mas, de qualquer modo, volta claramente a satisfazer sua exigência predominante de rigor e de coerência. Porque educar contraditoriamente equivaleria sempre a não levar a sério o educando e, por isso, a uma renúncia a educar:

> Eu penso que seja bom tratar as crianças como seres que já raciocinam e com as quais se fala seriamente até mesmo as coisas mais sérias; isso causa nelas uma impressão muito profunda, reforça-lhes o caráter, mas especialmente evita que a formação da criança seja deixada ao acaso das impressões do ambiente e ao caráter mecânico dos encontros fortuitos. É uma coisa muito estranha como os grandes se esquecem que foram crianças e não tomam em consideração suas próprias experiências (Ibid.).

Gramsci apela aqui, uma vez mais, à sua experiência pessoal de menino; em uma carta um pouco anterior, recordando à cunhada um episódio de sua vida escolar em Santu Lussurgiu, quando o professor não o havia levado a sério em relação à existência de um tipo particular de cobra, a ‘scurzone’, comentara:

> Tu não sabes como dá raiva a um rapazote não lhe darem razão quando sabe que a tem, ou ser ridicularizado como supersticioso com relação a uma coisa realmente existente; penso que a essa reação contra a autoridade posta a serviço da ignorância segura de si mesma, deve-se o fato de que ainda me recordo desse episódio (C. 154, 2/6/30).

Em outro local, Gramsci ainda recorda que toda descoberta de um subterfúgio utilizado em relação a ele, mesmo quando se tratava de poupá-lo de alguma dor ou aborrecimento, o induzia a fechar-se em si mesmo, e que era tão fanático pela verdade que isso tornou-se uma preocupação para sua mãe. Exatamente devido a essa exigência de verdade por parte das crianças, ele renova a admoestação aos adultos, incapazes de recordar-se de suas próprias experiências infantis.

Mas, à parte essas recordações pessoais e essas observações psicológicas, deve ser notado como Gramsci condena a renúncia libertária a educar, voltando a assinalar o caráter casual e caótico da educação espontaneísta.

"O caráter mecânico dos encontros fortuitos [repete] o resultado mecânico do influxo casual de todos os estímulos [e] o extrair de forma caótica do ambiente geral todos os motivos de vida", contidos nas cartas anteriores, de 1929 e 1930; todas essas são expressões que repisam a coincidência, para ele, entre casualidade, caráter mecânico, naturalidade e caos, em oposição àquilo que é consciente e deliberado no homem.

Mas se, ao menos por ora, ele renuncia a interferir no sistema educativo adotado pela mulher com relação ao pequeno Délio, não é por isso que renuncia a exercer sua obra educativa com relação à própria mulher: educar, também aqui, o educador. O excesso de culto à espontaneidade, existente na educação de Délio, que ele deduz de uma carta em que o menino lhe escreve da direita para a esquerda, leva-o a retomar, escrevendo à cunhada, a polêmica educativa com a mulher:

> recebi as duas fotografias e o manuscrito de Délio. Não consegui entender absolutamente nada e me parece inexplicável que ele comece a escrever da direita para a esquerda e não da esquerda para a direita. Se lhe tivesse ocorrido a ideia de escrever com os pés, certamente teria sido muito pior (C. 187, 20/4/31).

Em uma carta à mãe, dois meses depois (C. 196, 29/6/31), Gramsci irá esclarecer o mistério dessa pequena excentricidade da educação de Délio: parece que os médicos, devido a seu estado nervoso, tinham querido evitar que se apaixonasse de maneira muito precoce pelo trabalho intelectual e que, por isso, haviam deixado que aprendesse por sua própria conta. De qualquer forma, Gramsci reage aqui com um tom de brincadeira que mal esconde uma certa irritação, e as sugestões paradoxais não impedem que saliente os aspectos sérios do problema. Depois de haver ironizado que, uma vez que certos povos escrevem da direita para a esquerda, o fato do menino ter principiado a escrever dessa maneira lhe será útil, pois Délio poderá estudar suas línguas com maior facilidade, ele prossegue:

> Somente uma coisa me impressiona: é que haja muito pouca lógica no sistema. Por que o habituaram desde menino a vestir-se como os outros? Por que não deixaram livre a sua personalidade também no modo de arrumar-se, deixando para mais tarde extirpar esse hábito, segundo um conformismo mecânico? Seria melhor terem deixado à sua volta os objetos de uso e então esperado que ele escolhesse espontaneamente: que enfiasse as calças na cabeça, os sapatos nas mãos, as luvas nos pés, etc.; ou melhor ainda, deviam colocar perto dele roupas de menino e de menina e deixar-lhe a liberdade de escolha. Não te parece? (C. 187, 20/4/31).

Em sua amarga ironia, parece que Gramsci quer fixar a exigência, até agora apenas afirmada, da coerência na educação. Na realidade, enquanto diz: “o sistema é errado, mas pelo menos sejamos coerentes e vamos

adotá-lo até as últimas consequências", dá também a entender muito claramente que, justamente porque não pode ser levado até esse ponto, é que o sistema está errado. Dar liberdade e permitir escolhas espontâneas, por um lado, e obrigar a hábitos corretos de vida e ao conformismo aos costumes, por outro, são alternativas a que não se pode subtrair. O termo 'conformismo', novo sinônimo de coerção, pedantismo etc., está destinado, também ele, a tornar-se palavra-chave na meditação de Gramsci; é também enfatizado o adjetivo 'mecânico', usado aqui para dar ironicamente uma coloração negativa ao conformismo, e que se integra ao quadro dos conceitos de naturalidade, caos etc., identificando-se, em Gramsci, sobretudo com a ideia da espontaneidade. A conexão entre esses temas é muito intricada em Gramsci; ao reconhecimento histórico de que a má coerção jesuítica fora superada pelo espontaneísmo rousseauniano, e de que este, por sua vez, está agora superado por uma nova exigência de coerção, corresponde, no plano conceitual, à conotação ora negativa, ora positiva desses termos da relação pedagógica.

Também, aqui, depois de haver tratado de certos aspectos do problema educativo, e motivado por fatos referentes a uma de suas famílias, Gramsci associa-os, imediatamente, à outra família. Duas semanas depois dessa carta a Tânia, ele escreve à irmã Teresina para tratar, como já fizera nas cartas à mãe e a Carlo, do ano anterior, da educação da sobrinha Mea. Também aqui é de acreditar-se que ele continue o 'diálogo de gigantes', se é verdade, como parece, que a carta de Gramsci é uma réplica a uma carta de Teresina, que respondia à sua de agosto de 1930; mas passara-se quase um ano:

> Creio que tu e Grazietta estão completamente equivocadas com relação ao significado das observações feitas por mim a propósito de Mea. Em primeiro lugar, conheci Mea somente em 1924, quando tinha poucos anos e certamente não estou em posição de julgar suas qualidades e a solidez dessas qualidades. Em segundo lugar e de maneira geral, eu evito sempre avaliar qualquer pessoa fundamentando-me sobre aquilo que costuma ser denominado de

> ‘inteligência’, ‘bondade natural’, ‘presença de espírito’, etc., porque sei que esse tipo de avaliação tem muito pouco alcance e é bastante enganador (C. 189, 4/5/31).

A carta, que contém outras renovadas considerações sobre as dificuldades maiores que a discriminação existente cria para as mulheres no desenvolvimento de suas atividades, e que retorna também ao pequeno problema da ortografia – ‘tive o prazer de constatar que aqui não existem erros de ortografia’ –, abre-se, portanto, com uma típica afirmação gramsciana de desprezo pelos assim chamados dotes naturais das pessoas com quem trata; sua austeridade é um dos componentes de seu antiespontaneísmo. De resto, ele não faz senão retomar o tema do aparente sucesso escolar das crianças que, falando a língua em vez do dialeto, parecem, mas não são necessariamente, mais inteligentes que as outras.

> Acima de todas essas coisas parece-me importante a ‘força de vontade’, o amor pela disciplina e pelo trabalho, a constância de propósitos e, ao dizer isso, penso, mais que na criança, naqueles que a guiam e que têm o dever de fazer com que adquira esse hábitos, sem mortificar a sua espontaneidade. A opinião que formei a partir das palavras de Nannaro e de Carlo, é justamente esta: que no caso de Mea todos vocês deixaram de estimular a aquisição dessas qualidades sólidas e fundamentais para seu futuro, não pensando que mais tarde a tarefa será mais difícil e talvez impossível [...] É evidente que as minhas observações se dirigiam não a Mea, mas àqueles que a educam e a dirigem; nesse caso, mais do que nunca, me parece que seja o educador quem deva ser educado (Ibid.).

Essa retomada da sentença marxiana das Teses sobre Feurbach confirma inequivocamente que é o diálogo do verão de 1930 que continua agora, na primavera de 1931. As possíveis implicações sociopolíticas dessa citação são completamente abandonadas aqui, isto também porque o

interlocutor é politicamente menos qualificado. Mas, permanecendo no âmbito educativo estritamente 'molecular', é importante – além da insistência sobre a oposição entre dotes naturais e aquilo que pode ser adquirido e, por isso, deve fazer-se adquirir, isto é, os dotes morais e os hábitos de disciplina e de trabalho, e além, também, da insistência sobre a distinção entre um antes e um depois na possibilidade dessas aquisições – uma observação que, certamente implícita em todo o texto de Gramsci, somente aqui, segundo me parece, torna-se explícita: a de que a aquisição dos hábitos de disciplina e todo o estímulo exercido sobre a criança pelos adultos devem, todavia, ocorrer 'sem mortificar a espontaneidade' da criança. A nova coerção não pode negar a conquista histórica da espontaneidade, porém deve recuperá-la em um plano mais alto. Não existe, aqui, mais que uma alusão, mas não há dúvida de que esse é um ponto central na pedagogia de Gramsci, e os cadernos confirmarão isso.

Julho-setembro de 1931

## Da microcoerção à macrocoerção

São também desse período algumas cartas em que o tema educativo da 'coerção' vem situado e desenvolvido em suas implicações políticas; em suma, passa da 'microcoerção' à 'macrocoerção', caso se consintam essas expressões sinteticamente alusivas.

Uma importante ocasião familiar, mais importante e direta que as ocasiões tradicionais das festividades de fim de ano, dá motivo a Gramsci para retomar, com a mulher, o discurso, já desenvolvido com a cunhada, sobre a necessidade de tratar, seriamente, os meninos como seres racionais: com a distância de poucos dias um do outro, seus filhos farão aniversário (sete anos, Délio, e cinco, Giuliano).

> Para Délio a data é importante, porque comumente os sete anos são considerados uma etapa importante no desenvolvimento de uma criança e de sua personalidade. A Igreja Católica, que indubitavelmente é o organismo mundial que possui a maior acumulação de experiências de organização e propaganda, fixou os sete anos para a entrada solene na comunidade religiosa, com a primeira comunhão, e coloca sobre a criança a primeira responsabilidade pela escolha de uma ideologia que deverá imprimir uma recordação indelével para toda a sua vida (C. 202, 27/7/31).

E, depois de haver sugerido à mulher, como já o fizera à cunhada, a oportunidade de dar a conhecer a Délio que seu pai está no cárcere, acrescenta um comentário:

> Creio que uma tal explicação, unida ao fato de que agora ele é considerado capaz de um certo senso de responsabilidade, causaria nele uma grande impressão e indubitavelmente assinalaria uma data em seu desenvolvimento. Não sei exatamente o que pensas a esse respeito (Ibid.).

Responsabilidade: é uma palavra que retorna já pela segunda vez nessa carta; e talvez seja exatamente nessa direção que se deva ir, juntamente com Gramsci, para recuperar, em nível mais elevado, aquela espontaneidade que, tal como colocada agora pelos herdeiros de Rousseau, deve ser superada. Veremos melhor isso nos cadernos. Mas, agora, o tema de sua carta é outro:

> Algumas vezes me parece que sobre este assunto pensamos de maneira idêntica: outras vezes me parece que em tua consciência há um certo conflito ainda não resolvido. Quer dizer, tu (pelo menos é a impressão que tenho) compreendes bem, intelectualmente, teoricamente, que és um elemento do Estado e como tal, tens o dever de representar e exercer o poder de coerção,

> dentro de determinadas esferas, para modificar molecularmente a sociedade e especialmente tornar a geração nascente preparada para a nova vida (isto é, cumprir dentro de determinadas esferas aquela ação que o Estado cumpre de modo concentrado sobre toda a área social) – e o esforço molecular não pode teoricamente ser distinto do esforço concentrado e universalizado; mas me parece que em termos práticos não te consegues livrar de certos hábitos tradicionais, ligados a concepções espontaneístas e libertárias, quando se trata de explicar o surgimento e o desenvolvimento dos novos tipos de humanidade que sejam capazes de representar as diversas fases do processo histórico (Ibid.).

Eis uma outra página fundamental; aqui não se trata apenas de que o apelo à experiência educativa – ou então, como diz Gramsci, "organizativa e de propaganda" – da Igreja amplia imediatamente o discurso da dimensão pedagógica ou molecular para a dimensão política ou universal; além disso, esse discurso é enunciado com extrema peremptoriedade. Não se trata mais aqui da opção definitiva entre espontaneísmo e voluntarismo, mas do aprofundamento total da relação microeducativa e macroeducativa, entre pedagogia e política, já apresentado na carta a Carlo de agosto de 1930. A mãe é um ‘elemento do Estado’, o qual exerce, em nível molecular, a mesma coerção que o Estado exerce em nível universal (esses dois termos, que foram frequentemente antecipados, nesta leitura da correspondência de Gramsci, são – acredito eu – usados por ele aqui pela primeira vez). O Estado exerce sua coerção de maneira ‘concentrada’, isto é, concentrando, em suas instituições, as moléculas individuais do corpo social; exerce sua coerção por meio da complexidade de suas instituições, em todas as esferas da convivência social, uma das quais é a família, na qual os genitores atuam como indivíduos, que são, porém, também eles, em sua individualidade, moléculas ou elementos do Estado. Mas essas duas coerções não podem ser distintas no plano teórico: pedagogia e política coincidem, portanto. Nesse quadro, que se amplia, agora mais claramente que nunca, do aspecto educativo-molecular

imediato ao político-universal, não somente adquire vigor a reprovação dirigida à mulher, por não saber livrar-se dos resíduos de concepções espontaneístas, mas também, não obstante o uso cauteloso de uma linguagem 'carcerária', resulta evidente, como já na carta dirigida a Carlo em agosto de 1930, o significado preciso e bem-determinado daquela alusão aos 'novos tipos de humanidade' e às 'diversas fases do processo histórico'. A nova e diferente fase é, evidentemente, a sociedade socialista, que se está edificando com a criação de novos tipos de homens na União Soviética. E, de resto, teremos ocasião de ver melhor o exato significado do adjetivo 'novo' na terminologia adotada por Gramsci.

Já se percebeu, assim, creio, que nesses anos Gramsci desenvolve, por espontânea coincidência – é necessário dizer – dadas as raríssimas informações que podia receber da União Soviética – ouvimos quando pedia essas informações à mulher – a mesma polêmica de Makarenko contra a pedagogia espontaneísta; à pedagogia da 'exigência' de Makarenko corresponde a pedagogia da coerção de Gramsci. Talvez se pudesse dizer, de maneira mais geral, que os anos dessa revisão crítica da pedagogia libertária, por obra de Gramsci, são também os anos de uma revisão análoga em toda a União Soviética. O Poema pedagógico de Makarenko, escrito em 1928, permanece inédito até o final de 1933; porém, no intervalo, substancialmente entre 1931 e 1936, em toda a pedagogia soviética, à experiência libertária sucede uma revisão autoritária. Nesse sentido, poder-se-ia dizer que 'o conflito ainda não resolvido' que Gramsci reprova na mulher, e que parece o reflexo de seu próprio conflito, resolvido já há um par de anos, seja também, implicitamente, o conflito da pedagogia e da política soviéticas. Com isso não se pretende em absoluto colocar sob o mesmo signo o autoritarismo gramsciano e o staliniano, mas tão somente indicar o momento de uma crise generalizada do libertarismo pedagógico que se iniciou, no princípio do século, com o ativismo. E é agora supérfluo dizer que toda referência a um tipo de autoritarismo conservador, jesuítico ou outro, estaria completamente deslocada com relação a Gramsci; o seu ponto de

referência é, também neste aspecto, o industrialismo e a nova fase do processo histórico.

Que o discurso de Gramsci dispõe-se agora cada vez com maior insistência, a determinar, até mesmo na correspondência particular sobre temas familiares, a relação entre os aspectos moleculares e os aspectos universais, é um fato confirmado pela carta seguinte à mulher, em que ele retoma esses motivos, comentando as considerações de Lady Astor sobre a forma de educar as crianças, observada por ela em sua viagem à União Soviética, feita em companhia de George Bernard Shaw e Lord Lothian, e sobre a qual ele foi informado por meio de um artigo publicado em uma revista italiana:

> a única crítica que Lady Astor faz ao tratamento proporcionado às crianças é esta: que os russos ficam tão ansiosos para conservar limpas as crianças que nem lhes dão tempo de sujar-se. Como vês, essa ilustre senhora é espirituosa e epigramática, porém mais espirituoso é certamente o autor do artigo que ergue desesperadamente aos céus seus braços liberais e exclama: 'Que há de ser destas crianças quando crescerem o bastante que se torne impossível obrigá-las a tomar banho!' Parece que ele pensa que, uma vez tornada impossível a coerção, os rapazes não farão mais que jogar-se programaticamente na lama como uma reação individual-liberal ao autoritarismo de que são atualmente vítimas (C. 209, 31/8/31).

Essa é uma alusão divertida em Gramsci, que está perfeitamente convicto, como bem sabemos, exatamente do oposto; isto é, desde que não se trate de uma coerção brutal ou de conformismo mecânico, também o 'pedantismo' é indispensável na infância, para desenvolver hábitos que depois, longe de serem abandonados, se convertem numa 'segunda natureza'. É evidente que ele não pode concordar com o espontaneísmo empírico anglo-saxão, que permaneceu ancorado na crítica ao velho autoritarismo e incapaz de conceber uma 'educação de espontaneidade'.

Poucos dias depois – prova evidente da maneira como permanecem e se fazem urgentes nele essas reflexões – ele retoma, em uma carta à cunhada, o tema do Estado como 'poder de coerção', dentro de um contexto não propriamente pedagógico, mas a propósito da pesquisa à qual sabemos que se dedicou com maior constância nos anos do cárcere; a pesquisa sobre os intelectuais, da qual – como veremos melhor a seguir – a pesquisa pedagógica é parte. A coincidência dos termos, além da proximidade no tempo entre as duas cartas, ressalta claramente o vínculo entre pedagogia e política, tal como se põe agora em Gramsci. Ele expõe à cunhada o estudo que está fazendo, justamente sobre os intelectuais:

> Esse estudo conduz também a certas determinações do conceito de Estado, que habitualmente é entendido como Sociedade política (ou ditadura, ou aparato coercitivo para conformar a massa popular, de acordo com o tipo de produção e a economia de um momento dado) e não como um equilíbrio da Sociedade Política com a Sociedade Civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a sociedade nacional inteira, exercida através de organizações assim chamadas privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc.) e justamente na sociedade civil atuam em especial os intelectuais (Benedetto Croce, por exemplo, é uma espécie de papa leigo e é um instrumento eficacíssimo de hegemonia mesmo que, de vez em quando, se possa encontrar em oposição a este ou aquele governo, etc. (C. 210, 7/9/31).

O texto – que se desenvolve depois com algumas considerações sobre os limites corporativos da sociedade comunal, que caiu por não haver sabido criar uma categoria própria de intelectuais 'orgânicos', capazes de exercer uma hegemonia que não fosse uma ditadura, e sobre os limites do Renascimento, que acentuou a característica dos intelectuais italianos de não serem 'orgânicos' com relação à sua sociedade – repete aqui, talvez numa síntese demasiado rápida, os temas dos cadernos. Mas nos interessa, de qualquer forma, a clara distinção entre ditadura e hegemonia,

entre o Estado como uma sociedade política e o Estado como equilíbrio entre a sociedade política e a sociedade civil e suas organizações privadas, que nos dá a chave para entender, sem escândalos, o significado não puramente coercitivo da 'coerção' gramsciana e, em particular, todo o discurso feito à mulher, considerada como um 'elemento do Estado'. Ao Estado como equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil, na dimensão universal, corresponde, na dimensão molecular, pedagógica, o equilíbrio entre coerção e espontaneidade, que ele está buscando e que parece aflorar no conceito de responsabilidade. E também quando fala de educação num plano mais amplo, ele pensa em uma hegemonia exercida não com os instrumentos da repressão (polícia, exército etc.), mas com os instrumentos mediatos, como a Igreja, os sindicatos, a escola: instrumentos do consenso, dos quais Croce é um exemplo insigne.

Dezembro de 1931

## A escola soviética – inclinações e desenvolvimento total

A escola soviética constitui a temática de algumas cartas, escritas entre 1931 e 1933, à cunhada e à mulher, nas quais a escassez das informações de que dispõe lhe permite, infelizmente, quase que somente interrogações e hipóteses; se é difícil para ele fazer-se uma imagem precisa dos filhos ou dos sobrinhos, certamente não lhe é mais fácil fazer-se uma imagem da organização escolar e das orientações pedagógicas que prevalecem na União Soviética. Mas isso não impede, certamente, que também essas cartas contribuam para um conhecimento de suas concepções.

Na primeira, estimulado por algumas notícias que recebeu da cunhada, ele lhe pede para que seja mais detalhada, iniciando, entrementes, a discussão sobre problemas que pela primeira vez se lhe ocorriam:

> Ficaria contente se me escrevesses sobre os novos métodos de educação a que aludiste no cartão, porque acredito que sempre houve crianças que brincaram com pássaros vivos, com bolinhas ou que levaram seus objetos preferidos para a cama. O que resta ver é se se transformou a relação entre as crianças e as coisas, isto é, se se consegue suscitar nas crianças um novo modo de conceber a natureza e a vida (C. 228, 7/12/31).

Trata-se, como Gramsci explicará na carta seguinte, da introdução de 'cantinhos especializados' (ou 'vivos') nas escolas soviéticas. Ele mostra pouca surpresa e até mesmo um certo ceticismo a propósito da criação desses cantinhos, em que as crianças brincam à vontade e entram em contato com animaizinhos ou objetos excluídos pelas escolas tradicionais; são os métodos normais de muitas escolas ativas, e não há nada de novo, se não se estimula, assim, uma nova atitude com relação à natureza e à vida (duas palavras não casuais, que indicam os dois objetos fundamentais da instrução, como ele assinalará frequentemente, a societas rerum e a societas hominum). Em suma, ou se trata de momentos de um trabalho educativo, com o objetivo consciente de criar aqueles homens novos de uma nova fase histórica, de que ele já nos falara claramente, ou então não valem para nada. A desconfiança de Gramsci com relação a experiências escolares ativas terá outras ocasiões de manifestar-se. Mas existe um outro ponto que o interessa mais, precisamente porque lhe parece mais claramente voltado para o escopo que tem em mente:

> Parece-me muito interessante que também na escola primária tenha sido introduzida a instituição das brigadas de assalto. Porém, também nesse campo necessitaria ter muito mais detalhes sobre outras coisas, além do método, e especialmente sobre a disponibilidade de material didático; um perigo que me parece surgirá logo é o de criar de forma precoce uma orientação profissional artificial.

Parece-me que, por ‘brigadas de assalto’, se deva entender o ‘método de laboratório por pelotões’ (laborator’ no-brigadnyi metod), variante soviética (‘a tradução em russo’, tem-se vontade de dizer) do plano Dalton concebido por Helen Parkhurst; uma variante que consistia em aceitar o princípio do planejamento do trabalho autônomo dos alunos, afastando-se porém os riscos do individualismo pela acentuação do trabalho em grupo. Efetivamente, o método de laboratório por pelotões estava largamente difundido nas escolas soviéticas por volta de 1930, em concomitância com o primeiro plano quinquenal de industrialização, que tornou necessária uma rápida formação de quadros técnicos e provocou uma espécie de encanto por tudo quanto se relacionava, de algum modo, à ideia de plano. O êxito desse e de outros métodos semelhantes durou até as intervenções do Comitê Central do Partido Comunista, de 5 de setembro de 1931 e 25 de agosto de 1932, a primeira das quais criticou o método dos projetos, derivado de Kilpatrick, e a segunda, em particular, o método do laboratório por pelotões, que, não obstante aquela primeira advertência contra o entusiasmo exclusivo por este ou aquele método, se havia difundido amplamente nesse meio tempo, despersonalizando, como se denunciava, a atividade didática e degradando a função do professor e a participação individual dos alunos. Krupskaia, mulher de Lênin e uma das pessoas responsáveis pela nova pedagogia soviética, apesar de admitir que, nessas experiências pedagógicas, havia ‘muita coisa sua’, associava-se agora às críticas, escrevendo, em 9 de dezembro de 1931, que com frequência, as formas de emulação socialista e o trabalho de assalto que praticamos na escola, sem ter em conta as particularidades da idade, foram copiados tais e quais das fábricas, e agora ‘acontece de tudo’. A carta de Gramsci é quase do mesmo dia e coincide, portanto, precisamente com o auge do entusiasmo pelo método de laboratório por pelotões. Ele, entretanto, embora demonstre seu apreço por isso, coloca uma dúvida no que tange ao risco de ligar prematuramente o aluno a um determinado tipo de trabalho, impedindo uma formação desinteressada e geral, e estimulando artificialmente presumíveis inclinações para esta ou aquela escolha profissional. Gramsci, se opõe à influência casual do ambiente e pretende

substituí-la por uma direção consciente, teme, no entanto, com ainda maior razão, uma direção voluntária que não esteja voltada para a maior ampliação possível do horizonte cultural das crianças. E, finalmente, outra reserva:

> E além disso, mesmo os métodos mais fascinantes tornam-se inertes se faltam as pessoas capazes de vivificá-los em todos os momentos da vida escolar e extra-escolar, e tu sabes que mesmo os melhores tipos de escola fracassam devido à deficiência dos professores (Ibid.).

É difícil dizer em que escolas pensa Gramsci – certo de estar sendo compreendido pela cunhada – provavelmente, a dele é uma observação de caráter geral, isto é, ele não pensa nesse ou naquele tipo de escola em particular, mas na capacidade educativa geral, das instituições civis do Estado a isso destinadas, isto é, as escolas. Em suma, o que conta não é o professor individual, mas sim os docentes como conjunto dos 'elementos do Estado destinados a educar as jovens gerações'.

Uma semana depois, discutindo com a mulher sobre as intenções de estudar, por ela manifestadas – o que, observa Gramsci, pode significar muitas coisas, por exemplo, aprofundar um determinado tema ou adquirir o hábito científico –, sugere-lhe que estude coisas que interessam também a ele, e assim, 'tornar-se sua correspondente' em assuntos nos quais se reflita a vida intelectual dos filhos.

> Em resumo gostaria [...] de ser informado sistematicamente sobre o quadro científico em que se desenvolve a escola ou escolas que frequentam Giuliano e Délio, para estar em condições de compreender e avaliar as escassas alusões que de vez em quando tu me fazes em relação a isso. A questão escolar interessa-me muitíssimo e também interessa muito a ti, porque escreves que 60% das conversações entre vocês giram em torno da escola das crianças (C. 232. 14/12/31).

Já havíamos ouvido Gramsci professar esse interesse e dirigir à mulher o mesmo pedido de informá-lo sobre a escola soviética; mas seu pedido não será satisfeito (ou talvez apenas numa pequena parte). Seja como for, aqui, depois de haver-lhe feito sugestões sobre a maneira sistemática de trabalhar – 'fazer uma pesquisa, tomar apontamentos, organizar o material recolhido e expor os resultados com ordem e coerência' – que evocam sua antiga vocação de excubitor ou 'pedagogo', e depois de haver acrescentado, em tom de brincadeira, que, se ela trabalhasse assim, ele a saberia feliz – 'com uma felicidade de pedante, é verdade' –, define finalmente o âmbito de seus interesses, retomando um a um, e desenvolvendo, os temas já aludidos na carta precedente à cunhada:

> Interessa-me muito, por exemplo, saber como foi introduzido na escola primária o princípio das brigadas de assalto e os cantinhos especializados e qual objetivo pedagógico se propõe atingir. Pode surgir a dúvida de que isso acelere artificialmente a orientação profissional e falsifique as inclinações das crianças, fazendo perder de vista o objetivo da escola única, de conduzir as crianças a um desenvolvimento harmônico de todas as atividades, até que a personalidade formada ponha em relevo as inclinações mais profundas e permanentes porque nascidas em um nível mais alto do desenvolvimento de todas as forças vitais, etc., etc... (Ibid.).

Não é, como se vê, uma simples repetição das observações já feitas a Tânia, mas antes, partindo dessas, um novo passo à frente nas reflexões de Gramsci. Depois de haver expressado, quase com as mesmas palavras, o temor de uma orientação profissional prematura, Gramsci, de fato, precisa-lhe os motivos: corre-se o perigo de condicionar, quando as defesas da personalidade são ainda débeis, as inclinações das crianças, dando-lhes uma falsa imagem de coisa natural, enquanto são apenas o produto de um ambiente condicionante. Não apenas isso: ele, de novo, polemiza implicitamente contra o inatismo, de todo contrário à sua concepção do homem como formação histórica; as inclinações mais profundas e

permanentes são não um dado natural, mas, ao contrário, precisamente o resultado do desenvolvimento, um resultado que justamente só se manifesta quando esse desenvolvimento for avançado o bastante para poder dar lugar a uma personalidade.

Com isso fica, por outro lado, esclarecido também o seu 'conformismo', voltado para a promoção de um desenvolvimento total e não para o condicionamento por meio de escolhas prematuras. O objetivo, que não se pode nunca perder de vista, tanto da escola como de todo o processo formativo, deve ser o desenvolvimento, não já desta ou daquela atitude que pareça emergir espontaneamente, na presunção de colher os dotes naturais – ou pior, na simples intenção de predeterminar a personalidade pela coerção de um ambiente restrito –, mas antes, 'o desenvolvimento harmônico de todas as atividades' [28].

Escrevendo à mulher na União Soviética, Gramsci deveria estar bem consciente de que não estava enunciando um princípio, em si, novo ou original; toda a reformulação soviética sobre as posições marxianas em torno da instrução centravam-se, essencialmente, nesse objetivo da formação de homens harmoniosa, total, omnilateralmente desenvolvidos. Lênin, que ainda jovem fora o primeiro leitor inteligente da pedagogia marxiana, escreverá que, no socialismo,

> se passará à supressão da divisão do trabalho entre os homens, à educação, instrução, preparação, de homens omnilateralmente desenvolvidos e omnilateramente preparados, de homens capazes de fazer tudo [29].

Ainda que esse motivo marxiano não se encontre entre aqueles que tratou com maior profundidade, pode-se perfeitamente dizer que ele o deixou como herança à reflexão pedagógica soviética. Assim, foi Lênin quem chamou a atenção para a necessidade de "evitar-se uma especialização precoce [e de] estender-se a todas as escolas técnicas e profissionais as matérias de cultura geral [30]. Gramsci, portanto, não inventa, mas reformula, de modo original, esse motivo pedagógico

fundamental do homem harmoniosamente desenvolvido. Toda a temática gramsciana sobre a coerção ou o conformismo tem, nessa carta, mesmo que apenas acenado, um esclarecimento essencial no plano psicológico e didático: desenvolvimento global até que a personalidade não surja como manifestação de inclinações nascidas em um nível mais alto do desenvolvimento de todas as forças vitais; e assinala, assim, um objetivo que desmente frontalmente a inquietante suspeita de constrição e limitação da personalidade que o termo polêmico de conformismo poderia fazer surgir.

A mesma coisa pode ser dita do discurso de Gramsci contra a profissionalização ou especialização precoce, que se constituía num dos pontos centrais das teses de Lênin sobre a instrução politécnica, redigidas em 1920, mas publicadas somente em 1928 por iniciativa de Krupskai [31] e que, exatamente na citada Resolução de 5 de setembro de 1931 eram novamente propostas, se bem que de forma contraditória, como fundamento de todo o trabalho escolar.

Fevereiro de 1932-abril de 1933

## A escola italiana – a preparação para o trabalho

O problema de uma escola discriminatória, que não se justifica nem mesmo pelo pretexto ou a ideia de desenvolver precocemente as atitudes presumidas dos estudantes, mas simplesmente como perpetuação das discriminações sociais, apresenta-se de maneira clamorosa na Itália e afeta diretamente também os familiares de Gramsci na Sardenha.

Também aqui se trata do destino escolar da sobrinha Mea, que, depois de haver passado brilhantemente nos exames de admissão à escola média, teve que se contentar com a escola de preparação para o trabalho, isto é,

com a alternativa mais modesta que se apresentava, então, para quem tivesse vontade de prosseguir os estudos além do nível elementar. Gramsci, talvez já interpelado, ao final dos estudos elementares da sobrinha, sobre suas possibilidades de carreira escolar, havia respondido (C. 196, 29/6/31) que, estando 'há tanto tempo fora de circulação', não sabia ao menos qual era o caráter e que objetivo tinham os exames de admissão no nível médio, mas que lhe parecia que deveriam ter sido instituídos com o objetivo principal de fazer pagar as taxas e, dessa forma, tornar mais difícil aos adolescentes pobres prosseguir seus estudos. Seja como for, não obstante sua admissão à escola média, Mea devia ir para a escola de preparação para o trabalho, sobre cuja validade, evidentemente, se pedira o parecer do tio Antonio. E Gramsci responde dessa maneira:

> Não sei como está organizada a escola de preparação para o trabalho de Ghilarza e quais sejam exatamente as matérias a serem estudadas em todo o curso. Li no 'Corriere della Sera' as discussões desenvolvidas no Parlamento a propósito desse tipo de escola; entretanto os assuntos tratados eram demasiados gerais e vagos para que se pudesse fazer uma ideia precisa. A única coisa importante que se podia colher desses debates era que a escola de preparação para o trabalho não é um fim em si mesma, mas deixa a possibilidade de uma carreira escolar posterior (C. 242, 1/2/32).

A discussão a que Gramsci se refere ocorrera na Câmara a 26 de novembro de 1931, e ele havia tomado nota desse evento em seus cadernos, como veremos, fazendo dela uma avaliação mais severa do que aquela prudentemente transmitida à família sobre o caráter seletivo dessa escola. Mas é, todavia, verdade que ele não se acha suficientemente informado sobre esse tipo de escola, e que, por isso, renova seu pedido de informações um mês e meio depois, em uma carta à mãe, que já havíamos evocado:

> Queria conhecer com exatidão o programa da classe que frequenta Mea; se for possível, e creio que isto poderá ser obtido recorrendo a qualquer professor ou professora, gostaria de ter uma cópia do programa para os três anos da escola de preparação para o trabalho. Diz a Franco que me escreva sobre seu Meccano e sobre as construções que consegue fazer com ele (C. 251, 14/3/32).

Mas também, aqui, como em relação à escola soviética, seus pedidos não são mais que escassamente satisfeitos; ei-lo a lamentar-se e a pedir mais informações:

> As notícias que Mea me enviou sobre a escola de preparação para o trabalho são muito escassas. Queria saber mais: alguma coisa sobre os livros-textos, sobre o conteúdo do programa, sobre as composições de italiano, sobre os horários, etc. Espero a carta de Franco, que espero me desejará informar sobre seus trabalhos de engenharia com o Meccano (C. 256, 4/4/32).

O que motiva Gramsci, além do problema familiar, é um interesse de princípio pelo problema de fundo das funções e das formas da instrução profissional, pela relação entre a instrução desinteressada e formativa e a preparação profissional existente na escola profissional e, em geral, pelo valor da formação moderna, matemático-mecânica, da qual essas escolas são uma expressão distorcida e limitada; as renovadas alusões ao Meccano são um indício evidente disso.

É sempre a mesma exigência de uma cultura formativa completa, que retorna também naquela que é praticamente a última carta que nos resta daquelas enviadas aos familiares da Sardenha. Gramsci ficou sabendo, ainda que vagamente, dado que a escassez de notícias lhe impede até mesmo de reconstruir ‘qual seja agora o estado escolar’ dos sobrinhos, que Mea está descontente com sua escola e, por isso, recomenda à irmã Teresina que a encoraje para que

> continue a estudar de qualquer forma; poderá perder alguns anos, na pior das hipóteses, como tempo material dentro de uma determinada carreira escolar, mas nem tudo ficará perdido se todos os dias melhorar sua cultura, sua preparação geral, se alargar o horizonte de suas cognições e de interesses intelectuais (C. 339, 3/4/33).

Março-junho de 1932

## De Croce a Lênin – a hegemonia

Já escutamos Gramsci, na carta em que havia resolvido sua dúvida pedagógica sobre o espontaneísmo e o autoritarismo, referir-se à psicanálise de Freud e comparar a importância por esta atribuída ao conteúdo pré-social da psique individual, com a exaltação setecentista do bom selvagem. Ele retorna, agora, a falar sobre a psicanálise em um grupo de cartas em que discute com a cunhada os distúrbios psíquicos da mulher, mas considerando-a sob um ponto de vista diverso.

Ele havia escrito a Tânia (C. 245, 15/2/32) que a psicanálise lhe parecia apropriada somente aos elementos "humilhados e ofendidos"; agora, frente aos protestos da cunhada, esclarece melhor o seu pensamento. A psicanálise é válida na observação das devastações que se dão em muitas consciências pelo contraste entre o que parece justo e as tendências reais devidas a velhos hábitos. E esse contraste exaspera-se, nos momentos de crise, em todos aqueles que, ou não se adaptam à hipocrisia social geral, ou não se abandonam a um ceticismo vulgar. A via de saída, para Gramsci, consiste em pensar ‘historicamente, dialeticamente’, em ‘identificar com sobriedade intelectual a própria tarefa’. E, como corolário dessas suas observações, que aqui nos interessam porque enfrentam, de uma nova perspectiva, a relação entre conformismo social e espontaneidade individual, ele acrescenta:

> Uma outra advertência te quero fazer a propósito do conceito de ciência nessa ordem de fatos psíquicos: é que me parece muito difícil aceitar a esse respeito a concepção demasiado rígida das ciências naturais e experimentais. Necessitaríamos, por isso, dar muita importância ao assim chamado atavismo, à 'mneme' como memória da matéria orgânica, etc. Acredito que se atribua ao atavismo e à 'mneme' muita coisa que é meramente histórica e adquirida através da vida social que, é bom recordar, começa tão logo se vem à luz, assim que se abrem os olhos e os sentidos começam a perceber. Quem poderá jamais indicar onde começa, na consciência ou subconsciência, o trabalho psíquico das primeiras percepções do homem-menino, já organizado para recordar aquilo que vê e sente? E como então distinguir e precisar aquilo que se atribui ao 'atavismo' e à 'mneme'? (C. 250, 7/3/32).

Gramsci ataca, ao mesmo tempo, o cientifismo positivista e as concepções inatistas: para poder transferir os critérios das ciências naturais às pesquisas sobre a psique humana, seria necessário reduzi-la a uma mera herança biológica (atavismo, mneme), quando, na verdade, ela é uma formação histórica, adquirida de diversas maneiras que dificilmente se poderiam reconstruir, a partir do momento em que se vem à luz. Já conhecemos as implicações educativas dessa sua repisada concepção histórica do homem.

Entretanto, a relação entre conformismo social e espontaneidade individual vem estudada também pelo ângulo político. Em uma outra carta a Tânia, desse mesmo período – no qual começa a redigir suas notas sobre Croce –, falando ainda de sua pesquisa sobre os intelectuais, ele esclarece sua concepção da hegemonia:

> Pode-se dizer concretamente que Croce, na sua atividade histórico-política, faz recair a ênfase unicamente sobre aquele momento que em política se denomina da 'hegemonia', do consenso, da direção cultural, a fim de distingui-lo do momento da força, da coerção, da intervenção legislativa e estatal ou policial (C. 263, 2/5/32).

Gramsci compartilha dessa concepção, mas reprovará, em Croce, a ilusão de liquidar, assim, a filosofia da práxis, isto é o marxismo, quando

> ocorreu que, exatamente no mesmo período em que Croce elaborava esta sua assim dita clava, a filosofia da práxis, através de seus maiores teóricos modernos, era elaborada no mesmo sentido e o momento da 'hegemonia' e da direção cultural era precisamente reavaliado de forma sistemática, em oposição às concepções mecanicistas e fatalistas do economicismo. Tornou-se assim possível afirmar, de forma mais adequada, que o traço essencial da filosofia mais moderna da práxis consiste justamente no conceito histórico-político de 'hegemonia' (Ibid.).

Lênin e o leninismo são, portanto, sob a cifrada linguagem 'carcerária', os pontos de referência de Gramsci na elaboração do conceito de hegemonia. Mas é evidente que, por detrás do omitido nome de Lênin, Gramsci reivindica, aqui também, a validade de toda a sua batalha antipositivista, que o levara a percorrer novamente o caminho de Croce e a ir mais além.

Alguns dias mais tarde, ele deverá defender a primazia marxista, na concepção da hegemonia, das críticas da mesma cunhada, repisando que a história ético-política não é absolutamente estranha ao marxismo, exatamente como história do momento 'hegemônico'; o marxismo exclui tão somente a história especulativa ou ideológica que, como ele demonstra de forma muito perspicaz, é justamente a história do século XIX como história da liberdade, da forma como foi narrada por Croce a partir de 1815, isto é, ignorando o momento da força e fazendo do subsequente momento do equilíbrio um momento, por direito próprio, ideal e eterno. Os dois momentos da história – força e equilíbrio – são também os dois momentos da relação educativa: ao neoidealismo, Gramsci reprovará o fato de querer ignorar o momento da coerção, exaltando e erigindo, em categoria absoluta, o momento da espontaneidade. Mas já sabemos como Gramsci dá a volta a essa exaltação da espontaneidade da pedagogia

idealista, equacionando-a com uma renúncia concreta a educar, o que equivale a um deixar educar pelo acaso dos influxos ambientais predeterminados (C. 264, 9/5/32).

Gramsci desenvolve extensamente, nessa sua correspondência com Tânia, paralelamente às anotações que faz nos cadernos, essas interpretações da posição de Croce e de sua 'religião da liberdade'. Se, já algum tempo antes (C. 205, 17/8/31), ele havia atribuído a Croce o mérito precípuo de haver 'demonstrado que o homem moderno pode e deve viver sem religião' e havia reconhecido, nisso, 'a maior contribuição à cultura mundial dada pelos intelectuais italianos modernos', agora ele reconhece que a 'religião da liberdade' é, em última análise, 'uma fórmula antimística e se quiserdes', antirreligiosa, já que, para Croce, toda concepção do mundo, enquanto norma de vida moral, é religião. Compreende-se, portanto, que, aos olhos dos defensores dessa religião leiga, todas as religiões confessionais pareçam mitológicas, de maneira não diversa das religiões primitivas, segundo a doutrina que remonta a Hegel e a Vico, e que é um patrimônio comum de toda a filosofia idealística italiana. Compreendem-se também as implicações práticas que essa doutrina acarreta:

> Sobre essa doutrina fundou-se a reforma escolar gentiliana no que se refere ao ensino religioso nas escolas, que o próprio Gentile queria limitado somente às escolas elementares (infância própria e verdadeira) e que de qualquer modo, nem sequer o governo queria que fosse introduzida no ensino superior (C. 269, 6/6/32).

A luta pelo controle da juventude entre organizações fascistas e organizações católicas, após a assinatura dos Tratados de Latrão, podem explicar o tom objetivo de Gramsci ao constatar as motivações ideais da renúncia dos leigos a educar o povo e da cessão dessa tarefa a outras forças. Nos cadernos, o julgamento será mais severo.

Leva-nos a esse conjunto de problemas uma carta aos familiares da Sardenha, sobre temas quotidianos da vida dos sobrinhos. Franco passara

nos exames, e Gramsci, depois de haver solicitado que ele lhe escreva diretamente as suas impressões sobre o ano escolar recém-findo, enfatiza, nesse meio tempo, o valor dessas primeiras provas infantis:

> O primeiro exame é uma coisa muito importante na vida; agora se pode dizer que Franco entrou na sociedade dos homens e se tornou um cidadão, porque procurou demonstrar aos outros homens o que vale para sua idade e esses o julgaram e afirmaram que está indo bem. É uma coisa muito mais importante que a primeira comunhão, segundo me parece (C. 272, 19/6/32).

Gramsci, normalmente pouco tolerante com relação ao caráter mecânico dos exames, valoriza neles, entretanto, pedagogicamente, o caráter de compromisso e de controle recíproco entre os homens; e, ao mesmo tempo, não deixa passar a ocasião para diminuir, em comparação, o valor atribuído comumente à primeira comunhão, provavelmente mencionada com maior entusiasmo na carta de seus familiares. Lembremo-nos de que ele já falara da primeira comunhão, por ocasião dos sete anos de Délio, mas para sublinhar a importância da passagem a um novo período da adolescência; aqui, interessa-lhe avaliar, frente a uma cerimônia abstrata, o real compromisso de uma prova meramente mundana a que o menino é convocado pela primeira vez, fora do ambiente familiar, na sua relação com os outros homens. Em substância, ele refuta, de maneira prática, nessa sua carta dirigida indiretamente ao sobrinho, a hipocrisia e a renúncia implícitas na teoria e na prática gentiliana, as quais identificavam infância com religião.

Agosto de 1932-agosto de 1933

## O homem moderno integralmente desenvolvido

A lenta discussão com a mulher é retomada, à distância de meses, com uma carta que, sobre o tema da formação da personalidade, tem um valor conclusivo. Uma vez mais, Gramsci não dá muito crédito à capacidade da mulher para diagnosticar as inclinações dos filhos e, sobretudo, mostra-se cético quanto à possibilidade objetiva desses diagnósticos; entre outras coisas, a mulher, que alguns anos antes havia acreditado poder identificar, em Délio, uma inclinação para a engenharia de construção, está agora propensa a atribuir essa inclinação a Giuliano e a ver, em Délio, tendências para a literatura e para a 'construção poética':

> Digo-te, na verdade, que não creio nessas inclinações genéricas tão precoces e que tenho pouca confiança em tua capacidade de observar as suas tendências quanto a uma orientação profissional. Creio que em cada um deles subsistem todas as tendências, como em todas as crianças, seja em relação à prática, seja em relação à teoria ou à fantasia, e que antes seria justo guiá-los, neste sentido, para um equilíbrio harmônico de todas as faculdades intelectuais e práticas, as quais terão como especializar-se no devido tempo, com base numa personalidade vigorosamente formada em sentido global e integral (C. 283, 1/8/32).

Os temas abordados aqui não são mais que uma confirmação adicional e um aprofundamento daqueles que já o ouvimos enunciar nas cartas precedentes, em particular na carta de 14 de dezembro de 1931. A dúvida sobre a possibilidade de identificar inclinações precoces é aqui deduzida da consideração geral segundo a qual todos são naturalmente propensos a tudo: à prática, como à teoria ou à fantasia (sendo a fantasia uma indicação – evidentemente sugerida pela suposta inclinação de Délio para a poesia – de cunho tipicamente gramsciano, que integra a habitual oposição teoria/prática, comum à pedagogia de tradição marxista). Não é, portanto, uma natureza humana geral, mas a contínua formação histórica, social, aquela que determina as opções; daí a necessidade de formar o rapaz, dosando harmoniosamente nele todas as faculdades, uma vez que,

como já dissera na carta precedente, opções que não sejam pura aparência são feitas não com base em presumíveis qualidades inatas, mas antes, com base no conjunto de uma personalidade, desenvolvida global e integralmente por meio de múltiplas experiências. Todo inatismo e espontaneísmo são, uma vez mais, rejeitados de forma meditada; a natureza humana não é senão um dado genérico, que a história, a sociedade, o ambiente – a educação, em suma – contribuem para determinar. E a dosagem harmoniosa de todas as faculdades apresenta-se, neste ponto, como uma síntese de tipos histórico-sociais realmente existentes, cada um dos quais, entretanto, é individualmente insuficiente:

> O homem moderno deveria ser uma síntese daqueles que são hipostasiados como caracteres nacionais: o engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês, recriando, por assim dizer, o homem italiano do Renascimento, o tipo moderno de Leonardo da Vinci tornado homem-massa ou homem coletivo, embora mantendo sua forte personalidade e originalidade individual. Uma coisa muito simples, como vês. Tu querias o nome Leo Délio; como foi que não pensamos nunca em chamá-lo Leonardo? Pensas que o sistema educacional Dalton possa produzir Leonardos, ainda que seja como síntese coletiva? (Ibid.).

É o mesmo ideal, ainda que historicamente limitado, que já fora indicado por Marx e Engels, e que Gramsci volta a propor, embora consciente de sua aproximação: ‘uma coisa muito simples, como vês’, acrescenta, com efeito, em tom de brincadeira. Mas a própria hipótese de dar o nome Leonardo ao filho prova que se trata de um pensamento sério. E a conclusão é novamente a recusa de toda pedagogia que surja, de qualquer forma, no rastro da tradição rousseauniana, do espontaneísmo; nesse caso, o plano Dalton, que, na forma adaptada de método de laboratório por pelotões, tanto entusiasmo estava suscitando na União Soviética, até provocar – como já vimos – a reação expressada no documento de 5 de setembro de 1931 e a condenação definitiva de 25 de

agosto de 1932. Significativamente, a carta de Gramsci coloca-se no tempo que medeia entre esses dois documentos.

É digno de nota também que Gramsci, ao delinear o tipo de homem harmoniosamente desenvolvido, tenha presente, em primeiro lugar, o engenheiro americano – o que indica que ele havia já deixado para trás as reservas antes expressadas sobre esse tipo de formação humana – e logo o filósofo alemão – os dois tipos que, em conjunto, parecem constituir, pois, o desenvolvimento das faculdades práticas e intelectuais – e, por último, o político francês (o que significa que a capacidade de direção política é considerada como um dos elementos da formação de uma personalidade completa). Podemos ficar surpresos de que falte, nesse catálogo, o homem soviético, ou pelo menos, socialista; mas esse último, que não é ainda uma realidade da história, mas tão somente um objetivo, é justamente aquele homem 'moderno' – verificaremos, nos cadernos, o significado específico deste adjetivo – do qual Gramsci está à procura. É importante, por isso, que Gramsci fale de métodos e de fins educativos, não para 'salvar' o indivíduo singular, mas para formar a totalidade dos indivíduos, o homem-massa ou o homem coletivo. Exatamente por isso, a relação pedagógica não se pode exaurir no modesto âmbito das técnicas didáticas, como o plano Dalton, isto é, de uma relação 'molecular' professor-aluno, mas deve envolver toda a sociedade em seu conjunto.

Outras cartas se seguem ainda: numa delas, exprime-se o antigo desacordo educacional entre Gramsci e a mulher, na qual ele ainda reprova o 'fundo genebrino' que perdura em seu espírito, contrapondo a isso, com uma certa autocrítica compensatória, o fato de ele ter sido demasiado italiano e ter tido demasiada simpatia pelo Renascimento e por Leonardo (C. 314, 28/11/32); noutra, ele apela para que constate o fato, que já o ouvimos mencionar muitas vezes, de que "os adultos não conseguem mais recordar-se de como eram crianças e que por isso nem sempre conseguem dar-se conta de determinadas atitudes dos pequenos" (C. 324, 16/1/33); numa outra ainda, ele a reprova porque Délio "vive em uma atmosfera ideológica um pouco frouxa e bizantina" (C. 327, 30/1/33). Há sempre, de sua parte, ao lado da polêmica, o esforço de intervir para melhorar as

condições psíquicas e a consciência intelectual da mulher – chegará, inclusive, a se censurar por haver fracassado nessa tarefa –, para ajudá-la a compreender a si própria e aos objetos de sua experiência cultural: as suas leituras, por exemplo, em relação às quais ela se sente ingenuamente atraída ou repugnada, permanecendo sempre na "esfera do sentimento ou da paixão imediata", sem saber colocar-se "em posição de criticar historicamente as ideologias, dominando-as" (C. 364, 8/8/33).

E retoma, finalmente, em uma outra carta à mulher, também o tema da falta de oportunidade de diagnosticar precocemente as inclinações dos meninos. Depois de haver expressado a sua satisfação pela participação de Giuliano em um passeio no campo com seus colegas, que, espera, poderá servir-lhe para adquirir independência intelectual e para se libertar de tendências doentias, 'feminis no pior sentido', ele exclui a possibilidade de que se possa inferir indicações de atitudes com base no simples fato de que ele reproduz impressões sobre as flores observadas no campo:

> Mas não te parece que seja um pouco precipitado retirar de fatos tão pequenos conclusões tão peremptórias sobre suas inclinações? Pode-se já falar em orientação mental com referência a um menino que se encontra ainda nos primeiros passos de seu desenvolvimento? Parece-me haver muito mecanicismo escolástico nessa maneira de considerar e muito, como direi?, pedantismo e falsa ciência. Porém, é muito interessante que a professora saliente essas observações e as coordene; tudo se resume a que os dados não sejam demasiado escassos e desconexos e, portanto, não induzam a, artificialmente, fazer pressão em cima de motivos educativos ainda mal fundados e superficiais (C. 362, 1/8/33).

Se, portanto, reforça sua própria convicção acerca da estrutura inicial indiferenciada da personalidade, Gramsci, todavia, não exclui a priori, pelo contrário, explicitamente destaca, a importância de uma observação atenta e prudente de suas manifestações, desde que isso se realize com base em

dados suficientes e bem-ponderados, e evitando, de qualquer maneira, as intervenções artificialmente delimitantes.

1936

## Todos os homens do mundo

Nos últimos anos, à medida em que os meninos crescem e começam a poder comunicar-se diretamente com ele, Gramsci insiste em pedir notícias e em aconselhá-los sobre suas leituras; do Pinóquio, da Cabana do Pai Tomás e dos Livros da Jângal, sobre os quais havia discutido antes com a mulher, passa agora à discussão direta com Délio sobre Tchekhov, Gorki, Tolstoi e sobre suas experiências escolares. E assim, evocando também suas próprias experiências negativas, retorna a um motivo que já o escutamos repetir e cuja fonte autobiográfica fica aqui indicada:

> o sistema escolar que eu frequentei era muito atrasado; além disso a quase totalidade de meus condiscípulos não sabia falar italiano senão muito mal e penosamente, e isso me colocava em condições de superioridade, porque o professor devia tomar em consideração a média dos alunos e saber falar correntemente o italiano era já uma circunstância que facilitava muitas coisas (a escola ficava em uma região rural e a grande maioria dos alunos era de famílias camponesas) (C. 387, 25/1/36).

Esse é, de resto, um motivo frequente nos cadernos, tanto nos primeiros, quanto nos últimos anos do cárcere, e que corresponde tanto aos interesses de Gramsci pelas questões da linguagem e de seu ensino, quanto ao problema da coerção ou do espontaneísmo.

Gramsci mostra-se preocupado, em particular, com a notícia recebida de Tânia de que Giuliano fora enviado para uma escola especial (C. 395,

versão 36); ele escreve à mulher sobre isso, lamentando-se por não saber 'quase nada a respeito dos rapazes, de seu desenvolvimento intelectual, de sua vida concreta'. Ele procura falar com o próprio menino, ora para pedir-lhe que lhe explique em que consistiam suas dificuldades na escola (C. 387, cit.), ora, depois de ter sabido dele que frequentava uma escola que lhe servia 'para não perder um ano de estudo', para encorajá-lo a enfrentar os acontecimentos com tranquilidade (C. 411, s/d.).

A sua preocupação constante por uma formação austera reaparece também em uma carta a Délio, na qual, depois de ter-se queixado da superficialidade das notícias que lhe dá de sua vida, acrescenta:

> Creio que uma das coisas mais difíceis na tua idade é ter de ficar sentado diante de uma mesa para pôr em ordem os próprios pensamentos (ou mesmo para pensar) e para escrevê-los com uma certa elegância; esse é um aprendizado às vezes mais difícil que o de um operário que deseja adquirir uma qualificação profissional, e deve começar justamente na tua idade (C. 389, 16/6/36).

Já na carta de 25 de agosto de 1930, Gramsci tinha ressaltado a importância do hábito de permanecer horas a fio diante da mesa de trabalho – motivo que retomará repetidamente nas anotações dos cadernos – aqui temos, além disso, a comparação entre essa aprendizagem e a das profissões técnico-manuais, sublinhada pela utilização de uma terminologia (aprendizado) derivada justamente destas últimas. Essa analogia será também encontrada seja nas primeiras, seja nas últimas páginas dos cadernos.

Todos esses motivos – uma pedagogia da exigência e a referência ao mundo da produção – retornam uma vez mais em uma carta na qual Gramsci exprime suas dúvidas sobre os critérios com base nos quais seus filhos estão sendo educados. Ele já havia discutido com Tânia sobre o tipo de escola frequentada por Giuliano, e encontra-se em desacordo com ela na avaliação das condições intelectuais do menino, sobre as quais se declara 'não pessimista', não concordando, portanto, com o critério com

base no qual o menino fora enviado a uma escola especial. Quanto a Délio, mais adiante, escrevendo à mulher, ele se declara persuadido de que, 'como todos os rapazes de sua idade', seja muito concreto na vida real; mas acrescenta:

> isso não significa que as leituras e a orientação escolar dada por alguns professores não o induzam, em certos casos, a fantasiar, de modo que me parece errado, sobre hipóteses pseudocientíficas; parece errado e deve ser repreendido, porque eu acredito que se deve sempre conduzir os escolares por um caminho que lhes permita o desenvolvimento de uma cultura sólida e realista, depurada de todos os elementos de ideologias estúpidas e rançosas e permita assim a formação de uma geração que saiba construir sua vida e a vida coletiva de modo sóbrio, com o máximo de economia nos esforços e o máximo de rendimento (C. 402, 36).

A crítica é, portanto, dirigida não exatamente à mulher, mas principalmente à própria escola soviética ou a alguns de seus professores. Em uma carta precedente a Tânia (C. 190, 18/5/31), tinha falado da fé quase religiosa dos russos contemporâneos na ciência, semelhante a que havia existido entre os europeus ocidentais, no final do século passado, e que havia sido perdida depois graças à crítica da filosofia mais moderna – ao cientificismo positivista – e ao desastre da democracia política (isto é, a crise do reformismo evolucionista). A tendência a fantasiar sobre hipóteses pseudocientíficas, que, neste caso, Gramsci teme esteja sendo cultivada em Délio por alguns professores, é uma das deformações intelectuais contra as quais ele sempre lutou com incansável tenácia durante toda a sua vida; acrescentará a isso, para confirmá-lo, os exemplos clamorosos do 'lorianismo' italiano, mas não deixará, em outro local, de avistar o perigo também na União Soviética, onde um certo entusiasmo pela ciência surgia precisamente vinculado ao grande despertar cultural que se processava. A todo fantasiar abstrato, ele opõe a exigência de uma cultura sólida e realista, com o objetivo, que certamente não é despropositado em relação

ao problema familiar e escolar que está discutindo, da formação de homens sóbrios, capazes de construir a vida coletiva 'com o máximo de economia e de rendimento'. Esse não é um apelo genérico; Gramsci está realmente inclinado a identificar, na produção da vida coletiva, o critério objetivo com o qual se devem avaliar as opções educacionais. Isso será confirmado ponto por ponto nos cadernos.

O não fantasiar sobre hipóteses pseudocientíficas, o saber avaliar a validade de um projeto, tendo em vista sua real capacidade de produção da vida coletiva, são os temas que reaparecem, delicadamente traduzidos em termos infantis, em uma série de cartas a Délio, a propósito de uma de suas fantasias sobre elefantes:

> Agradou-me a tua ideia de ver o mundo povoado por elefantes caminhando eretos sobre as patas traseiras e com o cérebro muito desenvolvido: para existirem em grande quantidade sobre a superfície do globo, dá para imaginar que enormes arranha-céus eles teriam de construir. Mas de que lhes serviria o cérebro sem mãos? Os avestruzes têm a cabeça erguida e livre, caminham sobre dois pés somente, mas nem por isso seu cérebro se desenvolveu muito. Vê-se que para o homem, em sua evolução, concentraram-se muitas condições favoráveis no sentido de ajudá-lo a se tornar o que era mesmo antes que se desenvolvesse a vontade definida em relação a um fim e a inteligência suficiente para organizar os meios necessários para atingir esse mesmo fim (C. 409, s/d.).

Parece-me que essa carta sem data é, na realidade, facilmente datável; pelo menos no sentido de que se trata de um bilhete anexo à carta que acabamos de ler, dirigida à mulher. Com a mulher, Gramsci falara seriamente sobre fantasias pseudocientíficas; com o filho, discute agora o mesmo assunto, adequando-se o mais possível a ele. Dir-se-ia que, por trás dessas fantasias, encontra-se a simplificação, por parte de algum professor soviético, das conhecidas teses de Engels (na Dialética da natureza) sobre a humanização dos macacos pela conquista da posição ereta e do

desenvolvimento da mão e, consequentemente, do cérebro. Gramsci entra na fantasia do menino, mas – tal como havia escrito à mulher que sempre se deveria fazer – o reconduz 'a um caminho que permita o desenvolvimento de uma cultura sólida e realista'. E retomará ainda o mesmo assunto em uma outra carta, escrita após a resposta do menino:

> Eu não sei se o elefante pode (ou podia) evoluir até se tornar, sobre a terra, em um ser capaz, como o homem, de dominar as forças da natureza e servir-se delas para seus próprios fins – isso em tese [...] O que pensas sobre a possibilidade de o elefante adaptar suas pernas para o trabalho prático não corresponde à realidade; com efeito, o elefante possui como elemento 'técnico' a tromba e do ponto de vista 'elefantesco' serve-se dela às mil maravilhas para arrancar árvores, para defender-se em certas circunstâncias, etc. Tu me havias escrito que gostavas de história e assim chegamos à tromba do elefante. Eu acredito que para estudar história não temos necessidade de fantasiar muito sobre o que teria ocorrido 'se' [...] (C. 414, s/d.).

A história: a consciência histórica, a capacidade de colocar a si mesmo crítica e historicamente e, do mesmo modo, os outros e todos os objetos de nossa própria reflexão, esse, que realmente constitui, para Gramsci, o grau mais elevado da cultura, retornará, finalmente, em uma carta que, pelas dolorosas informações sobre suas condições físicas e pela mensagem que contém, poderia ser considerada um pouco como um testamento espiritual para o filho:

Caríssimo Délio,

> sinto-me um pouco cansado e não posso te escrever muito. Escreve-me sempre e fala sobre tudo quanto te interessa na escola. Eu penso que a história te agrada, como agradava a mim quando tinha a tua idade, porque se refere aos homens em sua existência e tudo quanto se refere aos homens, o máximo de homens que seja possível, todos os homens do mundo, na medida em que se unam

entre si na sociedade e trabalhem e lutem e melhorem a si mesmos, não pode deixar de te agradar mais do que qualquer outra coisa (C. 418, s/d.).

PARTE 3

# OS CADERNOS DO CÁR CERE

# PRÓLOGO

Restam-nos de Gramsci, redigidos durante os anos de prisão, vinte e nove cadernos (mais quatro de traduções), que ele começou a escrever quando finalmente obteve autorização para isso, a partir de 8 de fevereiro de 1929, e continuou enquanto as forças lhe permitiram, isto é, até 1935, quando já se achava em liberdade condicional em uma clínica de Formia. São cadernos de tamanho variado e de conteúdos diversos, que podem ser atribuídos a dois períodos distintos: ao primeiro período – entre 1929 e 1932 – nove cadernos de 'miscelâneas' (ainda que em cada um predominem, em geral, assuntos afins); ao segundo período – entre 1932 e 1935 – os outros vinte cadernos, que, à exceção de três que também tratam de miscelâneas, são todos 'especiais', isto é, dedicados normalmente a um único assunto, com base no último plano de trabalho, elaborado em 1932.

Uma vez que os cadernos 'especiais', além de conterem algumas anotações novas, retomam, corrigindo-as, elaborando-as e ampliando-as de formas variadas, as notas já escritas nos cadernos de 'miscelâneas' precedentes, são, por isso mesmo, cadernos em grande parte de segunda redação e apresentam três tipos distintos de notas:

- notas do tipo A, ou de primeira redação, que geralmente pertencem aos primeiros cadernos de anotações variadas, mas que serão retomadas depois;
- notas do tipo B, ou de redação única, pertencendo seja aos primeiros cadernos de assuntos variados ou de 'miscelâneas', seja aos cadernos especiais que se sucederam;

- notas do tipo C, ou de segunda redação, pertencentes aos cadernos especiais, como reelaborações das notas do tipo A.

A edição dos Cadernos do cárcere contém somente notas do tipo B e do tipo C; mas, finalmente, tornou-se bastante evidente que, para o conhecimento da gênese e dos desenvolvimentos do pensamento de Gramsci, que é o critério desta pesquisa, as anotações do tipo A apresentam um interesse fundamental, enquanto as notas do tipo C devem ser vistas, em confronto com a primeira redação, essencialmente para detectar as variações, com respeito seja ao conteúdo, seja à disposição das notas precedentes.

As datas dos cadernos e das notas em seu interior nem sempre podem ser estabelecidas com exatidão; normalmente, só as referências a leituras ou a acontecimentos que se podem datar facilmente ou que já aparecem com data podem fornecer elementos importantes para determinar ao menos um terminus a quo ou um terminus ad quem entre os quais colocá-los; mas, às vezes, também o confronto com as cartas fornecerá indícios adicionais, que permitem deduzir pelo menos algumas datas. Sabe-se, de qualquer maneira, que os cadernos receberam uma numeração arbitrária feita por Tânia, expressa em números romanos, que é a indicada nos índices da edição einaudiana, enquanto o estudo em curso para a edição crítica inclina-se mais para a ordem cronológica.

Seguiremos as notas dos cadernos – como no caso das cartas – precisamente de acordo com sua ordem cronológica, tanto quanto essa for determinável, e até o ponto em que isso for compatível com a coerência da exposição. Já sabemos que, antes de 1932, a escola e a educação em geral não são citadas nos planos de trabalho de Gramsci, nem naqueles comunicados em suas cartas à cunhada Tânia, nem no primeiro dos dois planos registrados nos cadernos, o de 8 de fevereiro de 1929; somente em 1932, o segundo e último plano de trabalho repetidamente registra esse tema entre os títulos dos Ensaios principais e dos correspondentes Agrupamentos de matérias, vinculando-o ao problema dos intelectuais;

mais tarde, o próprio Gramsci citará, entre suas notas, a "série sobre os intelectuais e o problema escolar" (Cd. 16-XXII, p. 31 bis).

Em geral, os cadernos mais interessantes, para nós, serão os que contêm justamente essa série de anotações; mas as cartas já nos ensinaram a seguir, com atenção particular, também os problemas referentes ao americanismo, isto é, à cultura tecnológica moderna, com todas as suas implicações. Podemos, pois, dizer que os cadernos que mais acompanharemos são (indicados pelos números de ordem cronológica, seguidos pelo número atribuído por Tânia): entre os cadernos da primeira redação, de miscelâneas, o Caderno 1-XVI, escrito entre 1929 e 1930, que ataca, ainda que de maneira um tanto esparsa e desordenada, todos os temas pedagógicos fundamentais; e importantíssimo, o Caderno 4-X/III, escrito em grande parte em 1930, que, além de anotações variadas, desenvolve essencialmente as grandes questões da organização da escola e do princípio educativo; ademais, entre os cadernos especiais de segunda redação, principalmente o Caderno 12-XXIX, escrito em 1932, que reelabora as notas do Caderno 4-XIII (são essas as publicadas no volume Os intelectuais e a organização da cultura); finalmente, o Caderno 22-V, escrito em 1934 e no período seguinte, que reelabora, em particular, as notas sobre o americanismo e o fordismo, já contidas em sua maior parte no Caderno 1-XVI e, em menor medida, no Caderno 4-XIII (anotações publicadas no volume Notas sobre Maquiavel, sobre a política e sobre o estado moderno). Mas também de muitos outros cadernos, sobretudo os que tratam de assuntos gerais, tanto do primeiro como do segundo período, poderão retirar-se observações de grande importância: aqui os estudaremos, colocando de lado parcialmente a ordem cronológica, mas sem, todavia, romper a subdivisão dos dois períodos, agrupando-os, numa divisão estabelecida puramente por comodidade e válida somente para nossos objetivos, como ‘cadernos de miscelâneas intermediários’ e ‘últimos cadernos de miscelâneas’ e fazendo-os seguir, respectivamente, aos dois cadernos de miscelâneas principais (1-XVI e 4-XIII) e ao caderno especial 12-XXIX. É supérfluo acrescentar que o texto das notas do tipo A, de primeira redação, ao qual nos referimos aqui, é, de uma forma mais ou

menos sensível, diferente do texto correspondente às anotações do tipo C da edição einaudiana.

# CADERNO 1-XVI (1929-1930)

## Primeiras notas pedagógicas esparsas

As cartas do cárcere nos permitiram efetuar um primeiro reconhecimento rápido dos temas principais da reflexão pedagógica de Gramsci, captá-los, frequentemente, no momento mesmo de seu nascimento e seguir seus desenvolvimentos no contínuo entrelaçar-se do nível 'molecular' – que é seu ponto de partida principal, mas não exclusivo – com o nível 'universal'. A leitura dos cadernos permitir-nos-á aprofundar-lhes o significado em suas determinações mais refletidas. Certamente pode parecer ambiciosa a intenção não só de reconstruir cronologicamente a gênese de um pensamento de datação tão incerta, mas também de conferir-lhe aquela organicidade que o próprio autor não lhe pôde nunca dar. Entretanto, embora tendo um conhecimento incompleto de quanto nos ficou de Gramsci e na espera de uma edição crítica equipada de todos os instrumentos para esse fim, a leitura dos manuscritos gramscianos permite já indicar com suficiente aproximação os momentos e os temas principais.

Já vimos surgir, na correspondência de Gramsci, durante os primeiros meses de 1929, os dois grandes temas de sua pesquisa pedagógica: isto é, a relação espontaneísmo-autoritarismo e a validade de uma moderna cultura científico-técnica. Pois bem, esses primeiros meses de 1929 são também o momento em que a disponibilidade de cadernos e de uma certa

(limitada e dificultada) comodidade para escrever levam-no a refletir, com maior concentração também sobre estes temas e – naturalmente – sobre o tema mais específico da organização escolar. As comparações com as rápidas observações contidas nas cartas serão, por isso, inevitáveis.

São seis os cadernos que Gramsci obtém em fevereiro de 1929: quatro desses são totalmente dedicados a exercícios de tradução (e não serão os únicos: também o Caderno 7-VII será pela metade dedicado a traduções de Marx); e sabemos, pelas cartas, que essa era justamente uma das atividades mínimas que ele se havia proposto e que tinha sugerido também aos outros companheiros de cárcere; outros dois cadernos contêm as suas primeiras notas originais. Desses, o Caderno 2-XXIV é constituído por notas variadas, em grande parte anotações de leituras, fora de qualquer plano de trabalho; o Caderno 1-XVI, que registra, na primeira página, o primeiro plano de trabalho é, ao contrário, como já dissemos, fundamental para nossa pesquisa; ainda que, em notas isoladas e desorganizadas, os problemas pedagógicos e escolares sejam-nos aqui apresentados todos e se coloquem já, direta ou indiretamente, como parte da reflexão de caráter mais geral sobre temas de seu planejado trabalho, atacando temas que não serão abandonados, mas aprofundados de variadas maneiras a seguir [32].

## A universidade e outros organismos de cultura

Já nas primeiras páginas deste caderno, encontramos uma nota sobre a universidade, na qual a experiência autobiográfica e a problemática sociocultural mais geral se entrelaçam de forma característica. O discurso parte de uma premissa inicial e atinge uma conclusão, as quais põem um problema muito mais amplo: o problema das causas da ausência de influência da universidade na vida cultural de nosso país; esse não é mais

que um aspecto particular daquele distanciamento entre os intelectuais e o povo, que será um dos temas fundamentais da pesquisa gramsciana. Mas a resposta é dada essencialmente por meio da descrição da situação interna da universidade, da relação didática e humana entre professores e estudantes, da metodologia do ensino e do estudo. O contato entre professores e alunos parece a Gramsci muito mal organizado:

> O professor ensina, desde a cátedra, a uma massa de ouvintes, isto é, desenvolve sua lição e vai embora... Existe um contato maior entre professores individuais e estudantes individuais que desejam especializar-se em uma determinada disciplina; esse contato estabelece-se, quase sempre, de forma casual (p. 6 bis).

Nasce daí uma universidade burocrática, que Gramsci conhecera muito bem por experiência direta, e que é o oposto das tentativas que ele vinha perseguindo por 'outras vias' em sua militância política – desde os anos da mocidade até o confinamento em Ustica e até o cárcere – e de que tinha dado testemunho em seus artigos e em suas cartas a Sraffa, a Tânia e a Berti. Se alguma coisa de educacionalmente positiva se obtém nessa universidade é somente porque, tendendo todos os professores a formar sua própria escola, apesar da concorrência que isso acarreta entre os professores para aliciar os melhores estudantes e apesar das 'igrejinhas' que podem surgir, todavia, disso deriva um costume que é benéfico, porque "completa a função da universidade, que deveria, porém, converter-se, de um fato pessoal, em função orgânica, como é, talvez, o caso, nos seminários do tipo alemão" (p. 7).

E, aqui, Gramsci insere uma nova alusão à sua experiência pessoal, mais evidente ainda que a primeira:

> Muitos jovens [...] que vêm, sobretudo, dos liceus provincianos, ficam desambientados, tanto no ambiente social universitário, como no ambiente do estudo (Ibid.).

Esse evidente entrelaçamento de experiências pessoais e considerações gerais faz retornar à mente tudo quanto Gramsci escreveu a seu próprio respeito nas cartas: que se não lhe sucedesse nada na vida, não lhe sucederia nada tampouco na fantasia; assim como, nas cartas, a experiência pessoal era o ponto de partida para as considerações de caráter geral, também aqui, embora a escrita não revele abertamente esse processo interior, mas faça parecer que ele parte do geral, na realidade, a experiência particular se entrelaça às considerações gerais como uma motivação permanente. Entretanto, o discurso conclui-se, tal como se tinha iniciado, com uma consideração sociocultural mais ampla, independentemente do fato que do discurso, desenvolvido exclusivamente sobre aspectos da vida interna universitária, tenham surgido contribuições suficientes para esta conclusão:

> Não há no país nenhuma estrutura cultural que esteja centrada na Universidade. Esse foi um dos elementos do êxito da dupla Croce-Gentile [...] entre outras coisas, eles lutavam também contra a insuficiência da vida universitária e a mediocridade científica e pedagógica (às vezes também moral) dos professores oficiais (p. 7 bis).

Assim, embora num discurso composto de vários elementos e não totalmente resolvido em todos os seus componentes, Gramsci recoloca, desde as primeiras páginas de seus cadernos, alguns dos temas centrais de sua experiência e de sua reflexão: a concepção da cultura como organização, o ideal de uma escola como associação de cultura e de controle moral recíproco, a denúncia de seu caráter discriminatório e alienante com relação aos jovens das classes subalternas, sua insuficiente relação com a inteira vida cultural e social. Mas essas são ideias que, ainda não centradas ou centradas de maneira insuficiente, estão destinadas a buscar uma definição mais exata, seja em outras breves notas ocasionais, seja no contexto das notas mais orgânicas e cuidadas.

A universidade e a escola não são os únicos organismos de cultura e de formação que Gramsci colocou sob exame: existem 'outras vias', outros organismos, que podem também constituir um possível modelo para a escola. Já no Ordine Nuovo semanal, em 1919, e depois em Viena, em 1924, e mais uma vez, após seu retorno à Itália em 1925, ele propunha, como tarefa de sua revista, substituir-se à escola, com uma atividade de formação político-cultural; agora, retoma o problema dessas vias educativas, em particular a imprensa, que sempre lhe parecera fundamental.

Ele tem diante de si diversos exemplos de revistas – desde a Crítica, de Croce, até a revista Leonardo, de Russo, e alguns semanários ingleses – que lhe servem para traçar uma linha editorial que seja 'fortemente organizada, de modo a produzir um trabalho intelectual homogêneo', para se ter, em suma, 'um organismo unitário de cultura', capaz de dirigir-se às diversas camadas do público, das quais os diversos tipos de leitores das revistas supracitadas são um possível exemplo. Mas – acrescenta ele –

> a elaboração unitária de uma consciência coletiva homogênea requer condições e iniciativas múltiplas. A difusão, a partir de um centro homogêneo, de um modo homogêneo de pensar e de agir é a condição principal, mas não deve e não pode ser a única (p. 23-33 bis).

Devemos-nos adequar ao variado nível cultural dos destinatários da ação educativa; com efeito, é um erro sustentar que cada estrato social elabora sua própria cultura da mesma forma, esquecendo que a especialização intelectual não pertence a todos e não constitui um a priori, mas é o resultado de uma aquisição especializada. E, enquanto repisa assim os motivos que já conhecemos, do antiinatismo, do homem como formação histórica, Gramsci formula uma nova definição do trabalho intelectual:

> Também o intelectual é um ‘profissional’, que possui ‘máquinas’ especializadas e seu ‘tirocínio profissional’, que possui seu próprio ‘sistema Taylor’. É ilusório atribuir a todos esta capacidade ‘adquirida’ e não inata (p. 23 bis).

Caracteristicamente, isso constitui a plena adoção de um motivo ‘americanista’, pelo qual a exigência, afirmada pelo jovem Gramsci, de uma organização do trabalho cultural que seja organização simultânea do próprio eu interior e das estruturas materiais, expressa-se, na definição desse trabalho, por meio dos termos e dos conceitos do trabalho fabril: tirocínio, máquina, taylorismo. Um ano depois, ao escrever a Tânia a carta em que resolve suas dúvidas a propósito do americanismo, Gramsci dirá justamente que entende ‘mecanização’ em um sentido geral, como ‘organização científica do trabalho inclusive intelectual’, e o trabalho intelectual considerado como aprendizado retornará em uma de suas últimas cartas a Délio. O taylorismo e o americanismo dessa nota – ao reelaborá-la, anos depois, ele os acentuará mais ainda, acrescentando depois de ‘profissional’ o adjetivo skilled – são um indício de como a solução dessa dúvida já vinha amadurecendo bem antes daquela carta a Tânia. Também aqui, se o tema central é outro – ‘as revistas tipo’ como instrumento de hegemonia cultural – trata-se, não obstante, sempre de organização da cultura; e é característico que disso nasça esse apelo ao industrialismo, em um tom muito distante daquelas primeiras tomadas de posição juvenis contra a mecanização do trabalhador (embora já então Gramsci defendesse a adoção, na escola, de métodos de controle rigorosos como os da fábrica). Mas, com relação ao americanismo, devemos nos contentar, por ora, com essas poucas linhas.

O discurso que Gramsci desenvolve aqui refere-se à necessidade de diferenciar os modos e os instrumentos de difusão da cultura, para evitar o ‘erro iluminista’ de crer que basta possuir uma ideia clara e difundi-la a partir de um centro homogêneo, sem ter presente que nem todos puderam ainda amadurecer dentro de si, como um dado do ‘senso comum’, a capacidade que somente o intelectual possui, graças a seu

‘tirocínio’ específico, de operar por meio de induções, deduções, generalizações etc. A conclusão é, enfim, a de que

> o trabalho educativo-formativo que um centro homogêneo de cultura desenvolve [...] não pode limitar-se à simples enunciação teórica de princípios ‘claros’ de método; essa seria uma pura ação dos ‘filósofos’ do século dezoito. O trabalho necessário é complexo e deve ser articulado e graduado: deve ser uma combinação de indução e de dedução (p. 24),

e, como acrescentará mais tarde, tornando mais explícito seu constante interesse cultural, devem-se combinar também ‘a lógica formal e a dialética’. A multiplicidade dos instrumentos e o rigor da metodologia, os conteúdos e os fins da formação intelectual, o modelo do industrialismo: também por detrás dessas poucas alusões, vislumbra-se uma problemática educativa densa de temas que já conhecemos e que reencontraremos a seguir.

## O princípio pedagógico dos moderados

O problema pedagógico-escolar que, por enquanto, só encontramos em notas isoladas, logo reaparece – justamente na série de notas sobre os intelectuais e o problema escolar – como parte do discurso mais amplo sobre a formação e o desenvolvimento dos intelectuais pela história italiana do século XIX.

Esse discurso sobre os intelectuais, que ocupa muitas páginas do primeiro caderno (p. 30-42) e se articula em muitas notas, formula, antes de tudo, algumas questões metodológicas de princípio, distinguindo as duas formas pelas quais uma classe ou grupo social realiza a sua supremacia: como ‘domínio’ sobre os grupos adversários, que tende a

liquidar ou a submeter; e como 'direção intelectual e moral' sobre grupos afins e aliados. Trata-se de um tema, esse da distinção entre 'domínio' e 'direção', que – como sabemos – aparecerá também nas cartas, ao menos a partir da carta (C. 210, 7/9/31), em que Gramsci informa a Tânia sobre o estudo que já fizera sobre os intelectuais. Nessa tarefa de direção, têm uma parte determinante os intelectuais, os quais não existem como classe independente, mas como segmento que toda classe fundamental elabora, como seu instrumento específico para atrair para si, ou subordinar os intelectuais dos outros grupos sociais, e para dirigir as massas populares e desenvolver-lhes os elementos progressistas. Na Itália, esses grupos de intelectuais têm sua natureza histórica particular, que não é senão um aspecto da relação entre cidade e campo, entre norte e sul, com suas correspondências culturais do positivismo contra o idealismo, do futurismo contra o classicismo e com os tipos diversos de intelectual, o 'rábula' no sul e o técnico de oficina no norte. São alusões em que a avaliação que o jovem Gramsci fazia das correntes culturais de seu tempo, com as constantes do antipositivismo e do idealismo, com as alternativas da defesa historicista da tradição, mas também da aceitação da rebelião futurista, que encontram, na consideração histórica, uma composição, e uma definição mais destacada. Mesmo que não se possa verdadeiramente falar de uma recuperação do positivismo, na alusão aos tipos de intelectual do sul e do norte transparece, entretanto, uma certa desvalorização do modo tradicional de apresentar-se da cultura clássico-idealista meridional e uma certa valorização do representante da moderna cultura setentrional.

É precisamente dentro desse quadro histórico do nosso Risorgimento que, examinando os motivos da supremacia dos moderados sobre os outros grupos e de sua capacidade de direção das massas populares, Gramsci conduz o discurso diretamente à escola:

> A questão da escola – atividade dos moderados para introduzir o princípio pedagógico do ensino recíproco (Confalonieri, Capponi etc.) – movimento de Ferrante Apporti e dos asilos, ligado ao pauperismo. Era o único movimento concreto contra a escola

> ‘jesuítica’ e não podia deixar de ter eficácia não somente entre os leigos, aos quais dava uma personalidade própria, mas também entre o clero liberalizante anti-jesuítico (hostilidade acirrada contra Ferrante Apporti etc.); a recuperação e educação da infância abandonada era um monopólio do clericalismo e essas iniciativas rompiam o monopólio (p. 42 bis-43).

Temos, portanto, aqui, uma abordagem dos problemas da escola sensivelmente diversa daquela que encontramos nas cartas, embora já conheçamos alguns de seus motivos, tal como a oposição histórica à escola jesuítica. Aqui, o quadro é, como sabemos, aquele que será expresso depois como a série de notas sobre os intelectuais e os problemas escolares, e achamos particularmente interessante que a valorização histórica das escolas de ensino mútuo e dos asilos apportianos seja colocada em relação com o problema do pauperismo, isto é, do desenvolvimento industrial. Não é por acaso que encontraremos, logo em seguida, o nome de Ferrante Apporti ao lado dos nomes de Owen e de Saint-Simon, e o saint-simonismo comparado ao americanismo. Em suma, também nessas notas, o entrelaçamento dos temas pedagógicos, que parte da função social dos intelectuais e, por meio das batalhas históricas contra a educação tradicional e o jesuitismo, nos conduz até o industrialismo – e depois até o americanismo –, é muito complexo e retorna, de um ponto de vista diverso, toda a temática já encontrada nas cartas. Aqui, o mais importante é o contexto sociopolítico do discurso de Gramsci:

> Essas atividades escolares do Risorgimento, de caráter liberal ou liberalizante, têm uma grande importância para reforçar o mecanismo da hegemonia dos moderados sobre os intelectuais. A atividade escolar, em todos os seus graus, tem uma importância enorme, também econômica, para os intelectuais de todos os graus: antes era ainda maior, dada a estreiteza dos quadros sociais e as escassas vias abertas à iniciativa dos intelectuais (hoje:

> jornalismo, movimentos partidários, etc., têm ampliado muitíssimo os quadros intelectuais) (p. 43).

Sobre o plano específico da escola, expressa-se aqui, portanto, o tema geral da função histórica dos intelectuais, isto é, a hegemonia que, por meio deles, uma classe exerce sobre o conjunto da sociedade – como vimos anteriormente – seja assimilando a si os grupos dos intelectuais tradicionais, seja adequando os segmentos populares às exigências do novo curso da produção. Essa hegemonia – acrescenta Gramsci – é exercida por duas vias: a primeira é uma concepção da vida; a segunda é

> um programa escolar, que interesse e dê uma atividade própria dentro do campo técnico àquela fração dos intelectuais que é a mais homogênea e a mais numerosa (os que ensinam, desde professores primários até docentes universitários) (p. 43).

Um programa escolar, portanto, ou – como acrescentará mais tarde, retomando a expressão inicial dessa nota – um 'princípio educativo e pedagógico original'; assim, Gramsci coloca a escola no centro da dupla ação da hegemonia (com relação aos intelectuais e às massas), sublinhando a importância que um programa escolar e um princípio educativo têm para o êxito dessa ação. Não entra ainda no mérito de que coisa possa e deva ser hoje um princípio educativo coerente com as exigências da sociedade moderna; mas é importante, entretanto, que já o haja enunciado. Por outro lado, logo será um dos temas que ele estudará com maior empenho.

## O Estado, sua 'trama privada' e o folclore

Precisamente ao continuar o curso das reflexões sobre esses problemas, Gramsci define, logo depois, em uma primeira aproximação, a função educativa do Estado, do governo, dos partidos e das associações políticas e sindicais, referindo-se a Hegel:

> A doutrina de Hegel sobre os partidos e as associações como 'a trama privada' do Estado [...] Governo com o consenso dos governados, mas um consenso organizado, não genérico e vago tal como se afirma no instante das eleições. O Estado tem e exige o consenso, mas também 'educa' esse consenso com as associações políticas e sindicais, que todavia são organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente (p. 43 bis).

A hegemonia que a classe dominante ou, em seu favor, o Estado, exerce pelos intelectuais, é aqui vista em seu aspecto mais geral de relação política; não se fala mais de escola, como a propósito dos moderados, mas da 'trama privada' do Estado. Gramsci logo irá colocar – como veremos – ao lado das organizações políticas e sindicais, como órgãos de hegemonia imediatamente política, também todas as outras instituições educativas de consenso, e entre estas, a escola. O tema do 'governo' e do 'consenso' não é, aliás, outro senão o tema já expresso nas páginas precedentes como 'domínio' e 'direção', dos quais já conhecemos os equivalentes nos planos molecular-pedagógico e universal-político.

Poucas páginas mais à frente, a tarefa educativa do Estado, ou antes – agora já o sabemos – de sua 'trama privada', reaparece, a propósito de um artigo de Ciampini sobre o folclore. Parece a Gramsci que Ciampini confunde folclore como existência e folclore como ciência, o fato e o estudo do fato, e que recomenda o ensino do folclore aos futuros mestres sem estar bem consciente dos objetivos a perseguir, se para destruí-lo ou se para transmiti-lo, no quadro do dever do Estado de educar as massas nacionais. Gramsci, que está de acordo com essa última hipótese, extrai-lhe, coerentemente, as consequências:

> O Estado tem sua própria concepção da vida e busca difundi-la. Esta difusão não se realiza sobre uma tábula rasa; entra em competição e choca-se, por exemplo, com o folclore e 'deve' superá-lo. Conhecer o folclore significa para o professor conhecer que outras concepções influem na formação intelectual e moral das jovens gerações [...] Mas seria necessário modificar o espírito das pesquisas folclóricas, além de aprofundá-las (p. 66).

O Estado, do qual Gramsci já dissera que 'educa o consenso', tem e difunde, pois, sua própria concepção da vida, em competição e em luta com as concepções e as formas atrasadas de vida, aqui sintetizadas sob o nome de folclore. Presente já nas cartas, desde aquela à mulher de 30 de dezembro de 1929 (não muito distante desta nota, no tempo), até as cartas enviadas aos familiares sardos, sobretudo aquela dirigida a Carlo em 25 de agosto de 1930, o folclore, simbolicamente representado pelas tias Tane e Zuanna Culemantigu, por Cozzoncu e pelos tios Salomone ou Juanni Bobbai, é introduzido também nas reflexões dos cadernos. Folclore é aqui o equivalente do ambiente, com a casualidade de seus encontros fortuitos e, por isso, do espontaneísmo; assim como a competição e o choque do Estado com ele são os equivalentes da coerção e do autoritarismo já encontrados nas cartas. De resto, esse motivo do Estado educador retornará ainda nas notas dos cadernos, e poderemos, então, como fizemos anteriormente com as indicações das cartas, aprofundá-lo e esclarecê-lo, sobretudo para distingui-lo de outras concepções, como, por exemplo, a concepção gentiliana, com a qual, numa análise superficial, poderia mostrar tanta coincidência em palavras, quando são muitas, entretanto, as diferenças substantivas existentes.

## As primeiras notas sobre o americanismo

O tema do 'americanismo', que já havia aparecido em uma das primeiras notas, mas somente como um acessório, com a alusão ao taylorismo no trabalho intelectual, explode algum tempo depois em uma nota com este título. Não se trata de um assunto novo para Gramsci e já sabemos disso: em 1919, por exemplo, o Ordine Nuovo semanal havia acolhido um artigo de Pietro Mosso, assistente de Annibale Pastore, sobre O Sistema Taylor e os Conselhos de Produtores; mas, sobretudo nas cartas do cárcere, a partir do início de 1929, quando Gramsci manifesta sua dúvida sobre a validade educativa do Meccano, até outubro de 1930, quando sua dúvida aparece agora claramente resolvida, além de em outras ocasiões posteriores, o tema do americanismo, juntamente com outros temas conexos, é muitas vezes retomado. Não nos podemos surpreender de encontrá-lo aqui, no início dos Cadernos, provavelmente escrito na segunda metade de 1929.

Estudando o problema da 'racionalização da população', isto é, a adequação da estrutura demográfica às formas modernas de produção, pela eliminação de segmentos parasitários etc., Gramsci examina aqueles organismos e instituições que – como 'trama privada' do Estado – intervêm na formação de novos tipos de humanidade e traça um paralelo entre algumas dessas instituições, na América e na Europa, encontrando uma colocação precisa, dentro desse quadro, para os organismos culturais de cuja fundação e trabalho ele mesmo havia participado quando jovem:

> Rotary Clube e Maçonaria (o Rotary é uma maçonaria sem os pequeno-burgueses). Rotary-América = Maçonaria-Europa; Associação Cristã de Moços América = Jesuítas na Europa. Tentativas da ACM na Itália: episódio Agnelli, tentativa de Agnelli com relação ao Ordine Nuovo, o qual sustentava um americanismo próprio (p. 55).

São anotações esquemáticas, nada mais que títulos ou 'temas para serem desenvolvidos', que, naquilo que respeita à identificação da natureza e da função histórica das instituições comparadas, podem parecer

talvez um tanto simplificadores. Não por acaso, mais tarde, em vez de falar do Rotary como de uma maçonaria americana – o que significa, entretanto, sublinhar também as diferenças com relação à maçonaria europeia – ele assinalará sua filiação ao saint-simonismo, isto é, àquele mesmo movimento ao qual, valendo-se dos testemunhos dos jesuítas, havia feito remontar também o movimento educativo dos moderados e, em particular, a atividade de Ferrante Apporti. Mas, deve-se salientar, acima de tudo, o claro juízo com o qual Gramsci reivindica agora, para a batalha do Ordine Nuovo, um caráter 'americanista' próprio, evocando com orgulho a tentativa de absorver o periódico, feita pela indústria italiana mais avançada na via do americanismo, isto é, a FIAT. Quem fala dessa maneira já optou claramente, de qualquer forma, pelo americanismo; e, por outra parte, essa recordação, que é motivo de vaidade para Gramsci, retornará mais vezes em seus cadernos, em um contexto em que o conteúdo desse americanismo vai sendo mais bem definido, até o momento em que, retomando justamente essa nota, ele precisará que se tratava de uma forma de americanismo 'aceita pelas massas operárias'. Mas o que há nesse americanismo que, além dos aspectos da economia e da produção, diz respeito mais de perto aos problemas que nos interessam aqui, isto é, os da formação do homem? É o próprio Gramsci que nos diz explicitamente:

> Na América há a elaboração forçada de um novo tipo humano; mas está apenas na fase inicial e por isso apenas (aparentemente) idílica. E ainda a fase da adaptação psico-física à nova estrutura industrial; não se verificou ainda (senão talvez esporadicamente) qualquer florescimento 'super-estrutural' e não se pôs, portanto, ainda, a questão fundamental da hegemonia: a luta é realizada com armas tomadas ao arsenal europeu e ainda degeneradas e portanto, parecem, e são, 'reacionárias' (Ibid.).

Elaboração de um novo tipo humano, no quadro daquilo que ele chamará depois 'racionalização da população': esse é o motivo do

americanismo que fundamentalmente interessa a Gramsci e que não se pode ignorar dentro do campo pedagógico. Que momentaneamente se trate de uma fase inicial, a qual se refere essencialmente à adaptação imediata do indivíduo aos novos sistemas de trabalho fabril, com a criação dos correspondentes hábitos psicofísicos – outra expressão recorrente em Gramsci – que se tenha permanecido ainda no nível das estruturas de produção, isto é, da luta econômico-corporativa; que a nova classe dominante não tenha ainda elaborado seus próprios intelectuais orgânicos, capazes de mediar-lhe a hegemonia, são constatações que não excluem o discurso pedagógico; são, antes disso, suas premissas. E é muito importante que Gramsci não considere mais de modo negativo essa elaboração de um novo tipo humano, e que negativo seja, ao invés disso, seu juízo sobre a luta dos sindicatos contra o americanismo, conduzida em favor da defesa da propriedade artesanal dos ofícios, contra a 'liberdade industrial' mais moderna e mais dinâmica.

As fontes de informação para essas reflexões de Gramsci não são muito ricas e numerosas, bem sabemos; mas sabemos também que, nas condições do cárcere, ele tinha aprendido 'a tirar leite de pedra'. E depois, por detrás das poucas fontes americanas ou americanistas, não estava talvez a experiência soviética – por ele diretamente vivida durante sua estada em Moscou e depois sempre acompanhada – com seu insistente apelo para 'atingir e superar o mundo capitalista'? É em cima dessas fontes, portanto, mas enriquecido ao mesmo tempo pela experiência soviética, que já se expressara no Ordine Nuovo e, além disso, pela problemática familiar tal como se reflete nas cartas, que ele enfrenta agora esses temas, superando, de um golpe, o nível de compreensão a que havia chegado o intelectual médio europeu.

Pode parecer que, neste momento, o interesse de Gramsci pelo americanismo seja de ordem predominantemente moral; ele, de fato, retoma esse tema nas páginas seguintes, a propósito do caráter obsessivo que a questão sexual assume nos momentos de crise e dos perigos que as 'cândidas' soluções dos utopistas e projetistas, com seu apelo ingênuo à liberdade natural, possam acarretar.

Seus argumentos sobre o tema de uma nova ética sexual, contidos na carta de junho de 1929 sobre a hegemonia urbana, ameaçada pela 'coelheira camponesa', reaparecem aqui ponto por ponto, justificando a sua colocação (como havíamos proposto, então) no discurso sobre o Meccano e o americanismo. Pode-se, portanto, pensar que, ao falar de naturalismo sexual – se me é permitida a expressão – Gramsci tinha em mente também certas manifestações de anarquismo na moral, que acompanharam a Revolução de Outubro; ele, de qualquer maneira, apelando uma vez mais à psicanálise e à sua concepção neoiluminista do bom selvagem em luta contra a civilização, observa que, quando os conflitos político-sociais se tornam mais intensos, manifesta-se um distanciamento entre moral imposta e costumes reais, e tem-se, no campo sexual, uma coerção unilateral, de uma parte, e um desenfreio romântico, da outra. Mas superar todo o desenfreio por uma coerção, mais do que uma exigência moral, é uma condição objetiva do desenvolvimento histórico:

> a vida industrial exige um aprendizado de caráter geral, uma adaptação psico-física a condições de trabalho, de nutrição, de habitação, etc., que não são 'naturais' (p. 56).

A mudança da composição social da cidade com as migrações internas – a 'coelheira camponesa' de que havia falado nas cartas – acarreta um esforço sempre renovado para a realização desse aprendizado, isto é, para a adequação de todo indivíduo, em todos os momentos de sua vida, às novas condições de trabalho e ele coloca, por isso, o problema da hegemonia, ou seja, o da direção deste esforço de elaboração de um novo tipo humano por parte de grupos homogêneos qualificados – que representam justamente 'os florescimentos superestruturais'. Dada a reconhecida importância da vida privada – hoje diríamos: do tempo de lazer – para a vida produtiva, não nos poderemos surpreender que, também em Gramsci, surjam preocupações aparentemente puritanas, análogas às do fordismo; já as conhecemos pelos discursos desenvolvidos

nesses mesmos anos nas cartas aos familiares, e também aos da Sardenha, a propósito da educação da sobrinha Mea, sobre as novas condições que a sociedade impõe à mulher, sobre a importância da questão feminina etc.:

> A questão mais importante é a salvaguarda da personalidade feminina: até que a mulher haja verdadeiramente conseguido uma independência real frente ao homem, a questão sexual permanecerá rica de caracteres doentios e será necessário ter muito cuidado ao elaborar conclusões legislativas (Ibid.).

É com essa austeridade que ele coloca, portanto, o problema da relação entre trabalho e sexualidade, uma fórmula análoga a uma outra que encontraremos e que se repetirá como título de uma rubrica fixa de sua reflexão, industrialismo e animalidade:

> É interessante observar como os industriais americanos se interessam pelas relações sexuais de seus empregados; a mentalidade puritana revela, todavia, uma necessidade evidente: não pode haver um trabalho intenso e produtivo sem uma regulamentação do instinto sexual (p. 56 bis).

Essas são, antecipadas quase palavra por palavra, as mesmas observações que Gramsci renovará a Tânia, talvez um ano depois, na carta decisiva de 20 de outubro de 1930, constatando que o desiquilíbrio psíquico da mulher não é um fenômeno individual, mas difundido: na carta, falará de 'assuntos mais íntimos', aqui, abertamente, de relações sexuais, mas o discurso é o mesmo, mesmo é o interesse de Gramsci; e, o que mais conta aqui, mesma é a sua opção contra qualquer forma de bohème. Por outro lado, que Gramsci repita depois essas observações, com cerca de um ano de intervalo, é uma prova de quão profundamente elas se acham enraizadas nele.

Mas a austeridade gramsciana estende-se coerentemente, do campo econômico e do campo moral, ao campo intelectual. Há um fio que liga

entre si todas essas reflexões sobre a organização científica do trabalho intelectual, sobre o aprendizado de hábitos psicofísicos, sobre a regulação do instinto sexual e sobre a questão feminina, e que é, explícita ou implícita, a referência constante para a elaboração de um novo tipo de homem, contraditoriamente realizada pelo industrialismo americano. E será o próprio Gramsci a indicar essa continuidade em uma nota sobre o tema, aparentemente externo a essa ordem de problemas, do autodidatismo. Autodidatismo significa, para ele, 'ausência de uma disciplina crítica e científica', 'hilotismo' e 'desordem intelectual', tendo, pois, seu correspondente na desordem moral; o termo não é nunca usado por ele com a conotação positiva que poderia ser inerente à ideia de formar-se culturalmente sozinho, mas sempre com a ideia negativa da falta de um tirocínio e, por isso, de uma disciplina intelectual: trata-se, em suma, para usar outras palavras que já encontramos, de 'romantismo', bohème. E, exatamente por essa sua conotação, o problema do autodidatismo apresenta-se no mesmo contexto e nas mesmas páginas em que se discute o americanismo. No plano intelectual, o autodidatismo leva a superestimar a possibilidade da ciência, sem saber aceitar seu rigor, a fantasiar sobre o Eldorado, a toda aquela 'opiomania' e àquelas formas de 'lorianismo' – isto é, de fantasias incongruentes, nas quais, segundo Gramsci, Achille Loria fora o campeão –, contra as quais ele já havia combatido duramente nos anos da mocidade e a propósito das quais pergunta aqui se não valerá a pena fazer uma exposição sistemática e emblemática. (O 'lorianismo' será, com efeito, uma das agrupações de assuntos de seu plano de trabalho de 1932, e que serão depois reunidos no Caderno 17-IV.) Como reagir a esse autodidatismo? Gramsci responde:

> A melhor solução seria a escola, mas essa é uma solução a longo prazo [...] Deve-se, entrementes, golpear a 'fantasia' com tipos de hilotismo intelectual, que criem a aversão pela desordem intelectual e o senso do ridículo [...] Essa aversão ainda é pouco, mas já é alguma coisa para instaurar uma ordem intelectual indispensável. Como meio pedagógico é muito importante (p. 57).

A escola, já escrevera doze anos antes, servirá para as gerações jovens; a geração mais velha tem necessidade de 'outros caminhos' para atingir uma formação que a ponha à altura das novas tarefas produtivas e sociais. Precisa-se de intervenções enérgicas e coordenadas, que são tanto mais necessárias nas situações de crise, porque todo colapso traz consigo desordens intelectuais e morais:

> Precisamos criar pessoas sóbrias, pacientes, que não se desesperem diante dos piores horrores e não se exaltem em face de qualquer tolice. Pessimismo da inteligência, otimismo da vontade (Ibid.).

Esse lema de Romain Rolland, recorrente em Gramsci – que o repetirá ainda nas cartas e nos cadernos, até o momento em que, escrevendo a Tânia em 29 de maio de 1933 (C. 349), declarará ter agora perdido também aquele otimismo –, exprime perfeitamente o seu ideal de uma humanidade austera ou – como ele diz aqui e repetirá nas cartas – sóbria. A sua opção pela disciplina intelectual, frente à falsa genialidade, voltará também em suas cartas, como quando escreve aos familiares sardos dizendo preferir, à inteligência e à presença de espírito, a força de vontade e o amor pela disciplina e pelo trabalho, e dizendo dever-se julgar por esse critério a obra do educador. Assim, algumas páginas após, nesse mesmo caderno, em uma nota intitulada O talento, registrará as palavras dirigidas por Hofmannsthal a Strauss: "tenhamos boa vontade, seriedade, coerência, que valem mais que esse malfadado talento, de que se encontra bem dotado todo malandro" (p. 91 bis). A ordem, a disciplina, a coerência, a sobriedade intelectual, essas sólidas virtudes que Gramsci valoriza, e que são desmentidas pelo autodidatismo, com sua licenciosidade sexual e com sua tendência à fantasmagoria, ele as encontra, alternativamente, postuladas como uma exigência objetiva do americanismo, isto é, do industrialismo.

Ele chega, assim, a uma avaliação claramente positiva do americanismo, também no plano mais propriamente filosófico e sociopolítico. A

leitura de um artigo de E. Giovannetti sobre Taylor e o americanismo, aparecido no Pegaso de maio de 1929 – um terminus post quem, mas estamos provavelmente próximo ao fim do ano –, sugere-lhe algumas considerações, nas quais os termos de comparação para o americanismo são, na Europa, o idealismo gentiliano e a estupidez fascista. Parece-lhe curioso que a pequena fórmula de Gentile sobre 'a filosofia que não se enuncia em fórmulas, mas se afirma na ação' não seja aplicada ao americanismo, o qual é considerado, ao invés disso, mecanicista, rude, brutal, porque é pura ação, e ao qual se contrapõe a tradição; parece-lhe ainda contraditório que essa tradição não seja adotada como base filosófica pelos 'outros movimentos' para os quais a filosofia é afirmada na ação:

> Essa contradição pode explicar muitas coisas: por exemplo, a diferença entre a ação real, que modifica essencialmente a realidade externa (e, portanto, também a cultura real), o que vale dizer, o americanismo, e o esgrimismo estúpido, que se autoproclama ação e modifica somente o vocabulário, não as coisas; o gesto externo, não o homem interior. A primeira está criando um futuro que é intrínseco à sua verdade objetiva, e que é frequentemente ignorado. O segundo cria fantasmas aperfeiçoados, segundo um figurino prefixado, e que cairão no nada tão logo lhes sejam cortados os fios que lhes dão aparência de movimento e vida (p. 67).

O americanismo é, portanto, no mundo de hoje, uma concepção do mundo e uma ação real que modifica tanto a realidade externa e a cultura quanto o homem interior, criando um futuro que a ele se conforma. Indubitavelmente, Gramsci aprendeu a lição marxista e leninista sobre 'a função civilizadora do capital' e, frente à destruição dos velhos hábitos e modos de vida, realizada pelo industrialismo, não se refugia na lamúria conservadora, nem lhe contrapõe projetos utópicos. Em vez disso,

retomará bem rapidamente a recordação da experiência 'americanista' do Ordine Nuovo, seu orgulho recorrente.

## Conformismo e desnovelamento: velhos e jovens

O tema do americanismo – na perspectiva intelectual, moral e política – será depois retomado. O prosseguimento da leitura das notas gramscianas leva-nos ao outro tema fundamental, espontaneísmo-autoritarismo. Uma nota, sem outro título que as primeiras palavras sublinhadas, contém coincidências de tal modo perfeitas com relação à carta fundamental à mulher (C. 140, 30/12/29) que seria oportuna uma leitura em paralelo dos dois textos. Vejamos, entretanto, a nota:

> Procurar a origem histórica exata de alguns princípios da pedagogia moderna: a escola ativa, ou seja, a colaboração amigável entre o professor e o aluno; a escola ao ar livre; a necessidade de deixar livre, sob a vigilância, mas não sob o controle evidente do professor, o desenvolvimento das faculdades espontâneas do escolar. A Suíça deu uma grande contribuição para o desenvolvimento da pedagogia moderna (Pestalozzi, etc.), graças à tradição genebrina de Rousseau; na realidade, essa pedagogia é uma forma confusa de filosofia, conectada a uma série de regras empíricas. Não se levou em conta que as ideias de Rousseau constituem uma reação violenta à escola e aos métodos pedagógicos dos jesuítas, e enquanto tais, representam um progresso; mas formou-se depois uma espécie de igreja, que paralisou os estudos pedagógicos e deu lugar a curiosas involuções (nas doutrinas de Gentile e de Lombardo Radice). A 'espontaneidade' é uma destas involuções; imagina-se que o cérebro da criança seja um novelo que o professor ajuda a desenrolar. Na realidade toda geração educa a

> nova geração, isto é, forma-a; e a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e criar o homem 'atual' com relação à sua época. Não se leva em conta que a criança, a partir do momento em que começa a 'ver e a tocar', talvez poucos dias após o nascimento, acumula sensações e imagens, que se multiplicam e se tornam complexas com a aprendizagem da linguagem. A 'espontaneidade', se analisada, torna-se cada vez mais problemática. Além disso, a 'escola', isto é, a atividade educativa direta, é tão-somente uma fração da vida do aluno, o qual entra em contato seja com a sociedade humana, seja com a societas rerum, formando-se critérios, a partir dessas fontes extra-escolares, muito mais importantes do que comumente se acredita (p. 80 bis-81).

Estamos provavelmente em março de 1930. Vimos que a conclusão da carta à mulher (C. 140, 30/12/29) indicava o momento em que se apresentaram pela primeira vez essas reflexões, que aqui, então, parecem ter sido retomadas, por assim dizer, em segunda instância. A própria introdução da nota – 'procurar a origem histórica exata'... – indica o desejo de aprofundar uma ideia formulada na carta e ainda não suficientemente verificada. Mas – à parte essa alusão inicial, alguns temas particulares de menor importância e, como iremos ver, a conclusão – as coincidências entre a nota e a carta merecem ser apontadas uma a uma.

Tanto num texto quanto noutro, a concepção educativa que Gramsci combate é aquela que se limita a ajudar a criança a 'desenvolver' (Carta), ou a 'desnovelar' (Caderno) aquilo que já existe nela; e a 'deixar atuar as forças espontâneas da natureza' (Carta), ou a 'deixar livre o desenvolvimento das faculdades espontâneas' (Caderno). Essa concepção é acusada de ser 'muito metafísica', levando a cair-se em 'uma forma de transcendência ou de imanência' (Carta), ou 'uma forma confusa de filosofia, conectada a uma série de regras empíricas' (Caderno). Tanto num texto quanto no outro, se reconhece o significado histórico dessa concepção: 'Essa maneira de conceber a educação como um desnovelamento [...] teve sua importância quando se contrapunha à escola

jesuítica' (Carta), ou então: 'as ideias de Rousseau constituem uma reação violenta à escola e aos métodos pedagógicos dos jesuítas e enquanto tais representam um progresso' (Caderno). O nome de Rousseau, o qual não consta da carta, já tinha sido mencionado por Gramsci em uma carta um pouco anterior e não é, portanto, uma novidade no caderno; o que constitui novidade é o nome, antes citado, de Pestalozzi. Em um texto e no outro, constata-se que essa concepção, válida, sim, quando de seu aparecimento, está 'hoje, entretanto, superada', tanto quanto a concepção dos jesuítas (Carta), ou então, que 'formou-se uma espécie de igreja que paralisou os estudos pedagógicos' (Caderno). Tanto em um texto quanto no outro, contrapõe-se ao inatismo, próprio dessa concepção, uma interpretação historicista da formação do homem, quase com as mesmas palavras e até mesmo com a mesma introdução inicial: 'Esquece-se que a criança se desenvolve [...] absorvendo desde os primeiros dias do nascimento uma quantidade extraordinária de imagens que [...] a guiam [...] naquele primeiro período de juízos mais refletidos, possíveis após a aprendizagem da linguagem' (Carta), ou então: 'Não se leva em conta que a criança [...] talvez desde poucos dias após o nascimento, acumula sensações e imagens que se multiplicam e se fazem complexas com a aprendizagem da linguagem' (Caderno). Em ambos os textos, contrapõe-se ao espontaneísmo uma concepção voluntarista, 'autoritária', da educação, porquanto o homem é 'uma formação histórica obtida através da coerção' (Carta), ou então, 'a educação é uma luta contra os instintos' (Caderno). Mas, acima de tudo, em um e outro texto, comparece um termo que será posteriormente típico da linguagem de Gramsci e recorrente em seus escritos: 'o desnovelar-se', o 'desnovelamento', como de um fio, da capacidade e do caráter como um dado natural preexistente, um conceito que obviamente ele recusa. Não que esse termo compareça pela primeira vez nessa carta e nessa nota – já se acha presente, pelo menos, no artigo de 2 de abril de 1916, relativo à morte de Michelstaedter, e poderia ser útil ver de qual fonte Gramsci o extraiu –; mas, exatamente a partir deste momento, está destinado a aparecer frequentemente, ainda que nem

sempre com essa acepção específica e quase sempre em um contexto de temas associados à psicologia e à psicanálise.

Essas são, nos dois textos, coincidências completas. Diferenças substanciais naquilo que lemos não existem, a não ser pelo fato de que, na anotação, o alvo hodierno da crítica de Gramsci não é mais Freud, mas Gentile e Lombardo Radice. Nessa sua renovada reflexão, Gramsci, oportunamente, deixou de lado um ídolo polêmico que, como ele próprio irá declarar muitas vezes, não lhe era suficientemente familiar e concentrou o discurso na área da pedagogia escolar (como indica o nome de Pestalozzi). Outra coisa nova que aparece na nota é a alusão, que encontrará mais tarde numerosas ocasiões para ser aprofundada, ao fato de que 'toda geração educa a nova geração', isto é, uma alusão à permanência da relação educativa – que implica na inconsistência da tese espontaneísta –; é um tema novo, não porque não se ache implícito na carta de dezembro de 1929 e, sobretudo, nas cartas seguintes à família na Sardenha, mas porque aqui se acha formulado explicitamente e serve para motivar justamente a oposição ao espontaneísmo. Essa relação, inevitavelmente presente entre as gerações, esclarece-se, de fato, pelo conceito da educação como uma luta: luta contra os instintos, luta para dominar a natureza, luta para tornar o homem 'atual' ou, como se dirá em outra parte, 'contemporâneo', um conceito que, em uma nota precedente, encontramos expresso como o entrar em competição ou o chocar-se do Estado contra o folclore. E qual é o sentido dessa luta para tornar os homens contemporâneos, Gramsci já o dissera antes, e o dirá novamente, a propósito do americanismo.

E novo parece ser, pelo menos em parte, o aceno à escola como aquela atividade educativa direta, que constitui somente uma fração da vida do aluno, exposto, o resto do seu tempo, às influências indiretas do ambiente (sociedade humana e sociedade das coisas, ou societas rerun, dois termos que serão ainda reapresentados). O tema, na realidade, já estava presente nas cartas, sobretudo nas dirigidas aos familiares sardos; mas aqui é formulado com maior exatidão, sobretudo na relação com o ambiente, na dupla definição desse ambiente e na alusão ao fato de que a relação do

aluno com as duas sociedades que representam o ambiente pode ser utilmente mediada e utilizada pela escola. E é neste ponto que se encontra a verdadeira e grande novidade dessa nota, em confronto com a carta à mulher e todas as outras cartas e com tudo quanto lemos até agora, pois que chegou o momento de completarmos a citação da nota que tínhamos deixado, não sem um pouco de malícia, em suspenso:

> A escola única, intelectual e manual, tem também esta vantagem, a de colocar contemporaneamente a criança em contato com a história humana e com a história das 'coisas', sob o controle do professor (p. 81).

Não pode deixar de nos impressionar o fato de que essa definição da escola – 'única' pelo esquema organizativo, 'intelectual e manual' pelo princípio pedagógico – não somente surja aqui pela primeira vez e de maneira imprevista, mas que não seja seguida de qualquer argumentação que a motive e a justifique. Entretanto, não se trata de uma escolha de pouca importância; Gramsci deverá retomá-la (e justificá-la) a seguir, com o devido relevo e a devida ponderação. Como se explica, então, essa certeza imprevista nele, tão certa a ponto de não haver necessidade para ele de comentários e esclarecimentos?

A resposta pode ser uma somente: Gramsci, na realidade, já tem diante de sua mente um modelo, que precede ao americanismo e ao fordismo; e esse modelo é a escola soviética, aquela escola da qual, alguns meses depois (C. 131, 11/8/30, à mulher), lamentará não saber nada e sobre a qual gostaria de estar informado, porque é algo que o 'interessa muitíssimo'. Ele não sabe nada a respeito dela, é o que diz; isto é, não sabe como ela se desenvolveu após sua estada em Moscou, de maio de 1922 a novembro de 1923, e depois de sua visita seguinte, durante os meses de março e abril de 1925. Mas sabe muito bem – e disso ele mesmo fornecerá as provas – que se trata de uma escola, pelo menos nos princípios, única, de trabalho intelectual e manual, segundo as indicações de Marx e sua retomada por Lênin. Tem-se a impressão de que, ao refletir sobre temas

educacionais que a correspondência com os familiares lhe sugere, e ao transferir essas reflexões para os cadernos, com todos os contributos culturais de que dispõe, Gramsci tenha-se voltado, pouco a pouco, quase inadvertidamente, para essa solução, como se ela fosse a desembocadura inevitável de sua pesquisa pedagógica. Em seu background pedagógico, havia essa experiência, ainda não expressada como resposta às suas dúvidas, como solução racional para uma realidade educacional em crise, como perspectiva de pesquisa e de luta; e eis que esse background, esse continente submerso, aflora no cárcere, como ponto natural de chegada de sua meditação sobre temas que a sua experiência familiar e cultural, filtrada pelo cárcere, lhe propõe. Certamente, existem também razões de cautela carcerária – das quais teremos ainda ocasião de falar – que o impedem de citar a União Soviética e de exibi-la como objeto de seus estudos, produzindo, assim, esse silêncio sobre o conteúdo mais real da sua reflexão.

A nota, como a carta da qual repete os motivos ponto por ponto, é, de qualquer forma, um ponto firme no desenvolvimento do pensamento pedagógico de Gramsci; a afirmação de que a educação não é um deixar desnovelar-se a presumível natureza infantil, mas é, antes, uma luta contra a natureza, e a imediata convocação para essa luta da organização escolar, já nitidamente definida de acordo com um modelo bem individualizado, sancionam agora, como uma conquista duradoura, tanto o princípio pedagógico antiespontaneísta, quanto o instrumento para sua atuação, isto é, a escola única – intelectual e manual.

A definição – que acabamos de ler – da relação educativa como uma relação permanente – toda geração educa a nova geração – e coercitiva – a educação é uma luta contra a natureza – encontrará outras especificações nas páginas imediatamente seguintes, em uma anotação com o título Velhos e jovens, que amplia as perspectivas, do plano da pedagogia escolar para o das relações sociais. Gramsci assinala aqui dois aspectos da questão juvenil, sendo este o primeiro:

> a geração ‘velha’ leva a efeito sempre a educação dos ‘jovens’; haverá conflito, discórdia, etc., mas se trata de fenômenos superficiais, inerentes a toda obra educativa e de refreamento, a menos que estejam em jogo interferências de classe, isto é, os ‘jovens’ (ou uma parte considerável deles) da classe dirigente (entendida no mais amplo sentido, não somente econômico, mas político-moral) rebelam-se e passam à classe progressista, que se tornou historicamente capaz de tomar o poder; mas, neste caso, se trata de ‘jovens’ que deixam de ser dirigidos pelos ‘velhos’ de uma classe para serem dirigidos pelos ‘velhos’ de uma outra classe; de qualquer forma, permanece a subordinação real dos ‘jovens’ aos ‘velhos’, como geração (p. 81 bis).

Tem-se um segundo aspecto desse problema quando, com a pressão político-militar realizada em nome de exigências de caráter ‘nacional’, impede-se não somente a tomada de consciência do conflito permanente, inerente a toda relação educativa, mas também a passagem dos jovens da situação de estarem sob a direção de uma classe para a de outra classe. Então, "a luta, da qual são sufocadas as expressões externas normais [...] assume formas doentias de misticismo, de sensualismo, de indiferença moral, de degenerações patológicas, psíquicas e físicas etc." (p. 82).

Além disso, para agravar essas manifestações de extremismo, e de indiferença ao mesmo tempo, intervém o fato de que essa crise de direção deixa inutilizadas muitas forças intelectuais, provocando sua desocupação ou semiocupação. E crises de direção ou comando, de um lado; crises de licenciosidade, do outro, são as duas faces do mesmo fenômeno, que logo ele definirá como a grande hipocrisia social totalitária: consequência inevitável da impedida manifestação da normal relação educativa, que não pode consistir nem num desnovelamento libertário, nem no sufocamento do conflito que isso inevitavelmente acarreta. O condicionamento sociopolítico que essa relação educativa pode sofrer – indicado aqui com uma alusão clara ao fascismo, que, justamente, tenta esconder o conflito de classes sob as exigências ‘nacionais’ – expressa concretamente o vínculo

inseparável entre pedagogia e política, que Gramsci proclamará explicitamente em outra parte.

## Oratória e cultura

Os problemas dos conteúdos culturais e das metodologias da formação, já esparsamente presentes nessas notas, são retomados a propósito de uma observação de Macaulay já anotada por ele (cf. p. 80-80 bis) sobre o predomínio do discurso vivo e falado na vida dos gregos. Gramsci salienta a persistente eficácia da oratória também no mundo moderno, particularmente com relação aos operários, 'dada a debilidade da base cultural'. Somente ocorre que, no mundo moderno, muitos outros meios se aproximam da oratória, como o jornal e, sobretudo, o teatro, o cinema e o rádio, que "nas praças superam todas as formas de comunicação escrita, do livro à revista, ao jornal e ao jornal mural". A referência política dessas observações é evidente, mas Gramsci dá ênfase ao problema mais propriamente cultural e didático:

> É certo que a cultura, por um largo período, se desenvolveu na forma oratória ou retórica, isto é, com nenhum, ou escasso, auxílio, de textos escritos ou outros meios didáticos e de estudo em grande escala (p. 97 bis).

Todavia, prossegue ele, já com a Escolástica, a importância atribuída à Lógica Formal, dando à memória um esqueleto mais sólido, reagia à superficialidade da retórica, enquanto na época do Humanismo, a arte da imprensa, com a inaudita expansão das atividades educacionais, acarretou modificações "qualitativas além de quantitativas, trazidas à maneira de pensar, pelo desenvolvimento técnico e instrumental das organizações culturais". Na segunda redação, a essa indicação de uma relação entre

instrumentos materiais e instrumentos intelectuais, sobre a qual tornará ainda a discorrer, acrescentará uma observação sobre a aquisição ulterior do rigor intelectual pela introdução do trabalho escrito, efetuada pela pedagogia humanista. Entre os meios modernos de organização cultural, ele toma depois em consideração também as instituições de instrução superior e de pesquisa:

> As academias e as universidades como meios e organizações de cultura. Na Universidade, as lições orais e o seminário. O professor e o assistente: o assistente profissional e os 'anciões de Santa Zita' da escola de Basilio Puoti, dos quais fala De Sanctis, isto é, a formação na própria classe de uma vanguarda, de uma seleção espontânea de alunos, que ajudem o professor e continuem suas lições, ensinando praticamente a estudar (p. 98).

É o discurso, já estabelecido na primeira nota, sobre a didática universitária, iluminado aqui pelo exemplo dos anciões de Santa Zita, que será repetido muitas vezes, tanto nas notas como nas cartas. O problema é o de ensinar a estudar, de fazer adquirir, com uma didática de participação ativa, os instrumentos lógicos do pensamento, a propósito dos quais, apelando a Engels, ele observa:

> Também os modos de pensar são elementos adquiridos e não inatos, cuja posse corresponder a uma qualificação profissional. Não possuí-los, não dar-se conta de não [33] possuí-los, não propor-se o problema de adquiri-los através de um aprendizado, equivale a querer construir um automóvel sabendo utilizar, e tendo à disposição, a oficina e as ferramentas de um ferreiro de aldeia (p. 98-98 bis).

Esse tirocínio da lógica, comparado à prática dos instrumentos do trabalho manual, de acordo com uma identificação que já encontramos anteriormente, ocorre espontaneamente em um 'bloco intelectual'

tradicional – e Gramsci acrescentará, na segunda redação, uma alusão – também ela recorrente em seus escritos; recordem-se as cartas escritas à família na Sardenha – aos rapazes de famílias cultas que aprendem a falar segundo a gramática, sem o esforço que isso custa aos rapazes das famílias em que se fala um dialeto –; mas, de qualquer forma, à custa de dificuldades e de um grande dispêndio de energia intelectual. Ora, com a expansão e a diferenciação das escolas técnico-profissionais, que acarretam a renúncia a esse tipo de tirocínio escolar organizado, justamente para os rapazes das camadas sociais subalternas, para os quais ele seria mais necessário, o problema coloca-se novamente, de forma aguda. É, em suma, o problema de uma formação cultural também na instrução profissional, que já o havia ocupado em seus anos de juventude. Ele se reporta, aqui, a uma afirmação de Peano, tomada posteriormente um lugar-comum, segundo a qual, também no Politécnico e nas matemáticas superiores, os alunos provenientes do ginásio-liceu parecem mais bem preparados, em comparação com os alunos provenientes dos institutos técnicos – antes da reforma Gentile, obviamente, que impediu a esses últimos, até a recente liberalização, o acesso às universidades –, e observa que "essa melhor preparação era devida ao complexo ensino 'humanístico' (história, literatura, filosofia)" (p. 98 bis).

A essa reconfirmação da permanente afeição de Gramsci pelos estudos humanísticos tradicionais acrescenta-se, depois, uma expressão de desconfiança com relação à matemática, para a qual parece renovar-se a acusação de abstração metafísica que lemos na carta do início de 1929, sobre o Meccano:

> Por que a matemática não pode dar os mesmos resultados? A matemática é considerada como próxima à lógica. Há, entretanto, uma enorme diferença (Ibid.).

De fato, 'no que tange ao fato pedagógico', se é verdade que tanto a matemática quanto a lógica se baseiam sobre a série numérica e as igualdades, entretanto, a lógica o faz 'só até certo ponto': a identidade

colocada inicialmente entre as palavras (por exemplo: rosa italiano = rosa latino)

> vai se complicando sempre mais com o progredir da aprendizagem, isto é, vai se afastando do esquema matemático para atingir um juízo histórico e psicológico, no qual o matiz, a expressividade 'única e individual' tem a prevalência (p. 99).

Aparece aqui confirmada a escassa sensibilidade de Gramsci para com a tradição dos estudos lógico-matemáticos, tão forte em Turim, desde Peano até Vailati; nem os estudos de lógica, desenvolvidos com Annibale Pastore, e que deixaram nele um efeito permanente, fizeram com que resolvesse essa antinomia, como diríamos hoje, 'entre as duas culturas'. Não obstante a afirmada identidade entre o aprendizado, ou a aprendizagem – ou, como corrigirá na segunda redação, 'tirocínio' –, do trabalho intelectual e o tirocínio dos ofícios técnico-manuais, esse complexo de problemas não parece totalmente resolvido em sua pesquisa, pelo fato de subsistirem nele resíduos idealista-historicistas, ao lado da exigência de um itinerário formativo distinto que é, sim, fortemente percebida, mas teoricamente menos fundamentada e pessoalmente menos vivida. A lógica, para ele, permanece superior à matemática, mas porque conduz a um juízo histórico e psicológico – na segunda redação, corrigirá: 'de gosto', não modificando certamente a substância de seu pensamento, não obstante a maturidade adquirida nesse meio tempo –, isto é, porquanto conduz a outros valores que são precisamente os do humanismo tradicional.

Apesar da atenção dirigida cada vez mais para o americanismo e da repetida adoção de termos próprios do trabalho industrial – aprendizado, tirocínio, ofício etc. – para definir o trabalho intelectual e seus instrumentos, Gramsci não elaborou, ainda, um princípio educativo coerente com sua dupla exigência de cultura teórica e de capacidade operativa, de tradição e de modernidade. Estamos no início de 1930, em um momento intermediário entre a carta em que enunciava suas dúvidas

sobre o Meccano, como transcrição, no nível infantil, da cultura tecnológica moderna, e aquela em que a dúvida já aparece resolvida. Talvez faltassem a todo o nosso mundo cultural e, portanto, também a Gramsci – que, entretanto, inclinado como estava a uma perspectiva de ciência produtiva, de internacionalismo, de futuro, ainda que encerrado no cárcere, estava à frente dele em tantos aspectos –, as bases reais de uma experiência avançada nessa direção, para que ele pudesse, além de sugeri-la, percorrê-la mais ousadamente e por um espaço bem mais longo. Os limites que ele atribuía à nossa cultura científica, de ter permanecido isolada da cultura histórico-humanista e, por isso, 'desnutrida', são, invertidos, os limites de que também ele participa.

## Ainda o americanismo

Nas páginas dos Cadernos, retornam, intercalando-se às últimas anotações lidas, as notas sobre o americanismo. O estímulo vem, desta vez, de um livro de Fovel, resenhado em um 'notável' artigo de Pagni sobre 'Reforma Social', de setembro-outubro de 1929 (outro terminus post quem) [34]. Fovel propunha um bloco industrial-produtivo em que o elemento técnico, isto é, direção e operários, tivesse predominância sobre o elemento mais propriamente capitalista, realizando, dessa forma, em um sentido moderno, o desenvolvimento do aparato produtivo italiano. Gramsci, que reprovará, nessas concepções corporativistas, entre outras coisas, o fato de esquecer que na Itália se tem tratado – e a alusão ao fascismo é evidente – não de 'uma nova política econômica, porém mais exatamente... de uma polícia econômica', reivindicava, todavia, de novo, e em maiores detalhes, para a classe operária italiana e para o movimento turinês do Ordine Nuovo, o mérito de haver sustentado, sem equívocos do gênero, uma posição moderna sobre esses problemas:

> Os operários italianos não se opuseram jamais, nem sequer passivamente, às inovações industriais tendentes a uma diminuição dos custos, à racionalização do trabalho, à introdução de mecanismos mais perfeitos e organizações mais perfeitas do complexo industrial; bem pelo contrário. Uma análise acurada da história italiana antes de 1922, que não se deixasse alucinar pelo carnaval externo, mas soubesse captar os motivos profundos do movimento, deveria chegar à conclusão de que justamente os operários foram os portadores das novas exigências industriais e que, à sua maneira, as afirmaram energicamente; pode-se dizer também que alguns industriais perceberam isso e procuraram utilizá-lo para seus próprios fins (a tentativa de Agnelli de incorporar ao complexo Fiat o Ordine Nuovo e a sua escola) (p. 88).

Já ouvíramos Gramsci recordar a tentativa de Agnelli; aqui, ele especifica que se tratou de absorver a revista 'e a sua escola', aquela escola que já conhecíamos por tudo quanto ele escrevera a seu respeito nas Crônicas de seu semanário, primeiramente propondo 'Sovietes de cultura proletária' e realizando, depois, aquela 'Escola de cultura e propaganda Socialista', que, ainda em 1924, lhe parecia, não obstante todas as suas limitações, a sua iniciativa mais válida. Mas, à parte a alusão específica a uma escola, que é aqui feita por Gramsci em conexão com os problemas do americanismo, aquilo que ele destaca acima de tudo, uma vez mais, é a vocação do movimento operário italiano – ou pelo menos daquela parte à qual ele aderiu, dando-lhe sua contribuição fundamental de ideias e de iniciativas – para os problemas da racionalização do trabalho, com tudo o que isso implica para a questão da formação do homem. Que os operários italianos tenham sido os portadores das modernas exigências industriais, e que o tenham sido 'à sua própria maneira', é uma observação que nos previne a não confundirmos a posição de Gramsci com a posição dos Fovel, dos Pagni, dos corporativistas como Spirito, e a buscarmos as razões de sua adesão-oposição ao americanismo, cuja complexa conotação, dentro do universo gramsciano, se esclarecerá melhor a seguir.

Estamos nos primeiros meses de 1930; também a opção pelo americanismo aparece, portanto, já nitidamente amadurecida nesse período, do mesmo modo que, na carta de 30 de dezembro de 1929, aparecia amadurecida a escolha pelo voluntarismo pedagógico. E já vimos como, na realidade, os dois temas se acham indissoluvelmente entrelaçados. Pouco depois, precisamente nas últimas páginas deste primeiro caderno, essas reflexões sobre o industrialismo encontram sua expressão mais meditada e orgânica, unindo melhor os dois temas. Os motivos da coerção, da coação, do conformismo, da luta, da competição, do choque, do 'pedantismo', da pressão, da imposição – em suma, da educação –, que são os motivos de sua polêmica contra as concepções libertárias e espontaneísticas, contra a licenciosidade, o autodidatismo, a bohème, o romantismo etc., aparecem constituindo nada menos que a metodologia educativa inerente ao objetivo da formação do homem novo, condição do desenvolvimento objetivo do industrialismo.

O título da nova nota, a qual fecha o caderno, Animalidade e industrialismo, traz em si implícitos e retoma os temas já encontrados, da luta contra os instintos, da questão sexual, da crise de licenciosidade, do lugar da mulher na sociedade moderna, tratados antes sob a rubrica de Trabalho e sexualidade.

> O industrialismo é uma contínua vitória sobre a animalidade do homem, um processo ininterrupto e doloroso de subjugação dos instintos a novos e rígidos hábitos de ordem, de exatidão, de precisão. Há uma mecanização e o aspecto de uma mecanização. Mas toda nova maneira de viver, no período em que se impõe e luta contra o velho, não parece uma mecanização? Isso ocorre porque até agora as modificações têm-se dado por meio de uma coerção brutal, isto é, pela imposição de uma classe sobre outra. A seleção dos homens adaptados ao novo tipo de civilização, isto é, ao novo tipo de trabalho, tem-se dado com inaudita brutalidade, lançando ao inferno das subclasses os débeis e os refratários (p. 99 bis).

A concepção do industrialismo como vitória – 'luta', corrigirá depois – sobre a animalidade e sobre os instintos – 'naturais, isto é, animalescos e primitivos', acrescentará mais tarde, retomando o adjetivo que nos parecerá demasiado severo quando usado em referência à sobrinha Mea – aparece fundamentada sobre claros motivos marxistas, como o da destruição das forças produtivas humanas, lançadas ao inferno das subclasses, e sobretudo o motivo da identificação entre tipo de civilização e tipo de trabalho, um detalhe que não podemos esquecer quando encontrarmos o trabalho como princípio educativo da escola. Porém, precisamente por causa desse seu fundamento conceptual, a concepção gramsciana do industrialismo amplia-se aqui, configurando-se como uma concepção de todo o desenvolvimento histórico – observe-se a carga historicista de tantas expressões: a 'contínua' vitória, 'toda' nova maneira de viver, 'até agora' as modificações têm-se dado... –; Gramsci tem presente todo o curso histórico da humanidade, desde a animalidade original até o industrialismo moderno. E precisamente graças a esse historicismo de sua concepção, ele consegue, ao mesmo tempo que adere ao curso objetivo do desenvolvimento, discernir-lhe as contradições. Sim, deve-se repeti-lo: Gramsci leu muito bem Marx, compreendeu bem também as lições de Lênin. A mecanização do trabalhador, que ele havia denunciado, quando jovem, em 1922, ao congresso da Federação Juvenil Comunista, e que havia assinalado como um perigo na carta à mulher sobre o Meccano, do início de 1929, é aqui adotada e reconhecida como um aspecto inevitável do processo histórico, como uma coisa que sempre existiu, portanto, e que sempre foi exercida na forma de uma coerção brutal, porque era uma coerção externa, de uma classe sobre outra classe. O que se deve recusar não é, portanto, a coerção como vitória sobre os instintos animalescos, mas tão-somente a coerção enquanto imposição brutal do exterior. Nesse sentido, Gramsci desenvolve também as sucessivas considerações sobre a crise de licenciosidade e sobre as respostas coercitivas que se têm dado até agora na história, até o recente pós-guerra, sempre opondo ao utopismo iluminista e libertário o taylorismo e a racionalização, isto é, os novos métodos de trabalho, que

exigem também uma rígida disciplina dos instintos sexuais: "Nessa questão o fato ideológico mais perverso é a concepção libertária ligada às classes não manualmente produtivas" (p. 100 bis).

Quanto às atitudes libertárias – depois acrescentará 'iluministas' –, ele não lhes pode dar qualquer conotação positiva; o subjugamento da animalidade requer uma 'violência' – ou uma pressão coercitiva, como corrigirá depois –, na ausência da qual pode-se manifestar, entre a ideologia verbal e a prática 'animalesca', um conflito que pode desembocar em situações de 'grande hipocrisia social totalitária', isto é, naquelas 'crises de licenciosidade' nas quais, 'nem por convicção nem por coerção', serão observadas as virtudes e adquiridas as atitudes psicofísicas necessárias aos novos métodos de trabalho:

> É uma crise permanente, que só a coerção pode interromper, uma coerção de novo tipo porque, existindo uma só classe, será auto-disciplina (Alfieri que se faz amarrar à cadeira) (Ibid.).

Se o ponto de partida era a valorização histórica da coerção exercida por todo industrialismo, isto é, por todo momento de desenvolvimento histórico como superamento da animalidade pura e da pura natureza, pelo processo de trabalho no qual se identifica a própria civilização, Gramsci pode agora concluir com uma alusão, para nós já bastante transparente, ao modelo de coerção que ele tem em mente, além do modelo do americanismo. Ele havia dito que o Ordine Nuovo tinha tido seu próprio americanismo; tinha acrescentado que os operários italianos tinham sido, à sua maneira, portadores das modernas exigências industriais; agora, fala de uma coerção de tipo novo, porque exercida por uma única classe. Que outra coisa é isso senão o modelo socialista por detrás do modelo capitalista, Marx e Lênin por detrás de Ford e Taylor? Nem poderia ser de outro modo. Mas a pesquisa de Gramsci é profundamente original e não implica em uma adesão total e apriorística – sabemos o quanto era capaz de profundas discordâncias e o quanto queria conhecer ainda, isto é, compreender e criticar –; é original, sobretudo, pelo modo como coordena

os dois temas fundamentais da austeridade pedagógica e da modernidade tecnológica, e os dois níveis, molecular (sobretudo nas cartas) e universal (sobretudo em seus cadernos).

Encerra-se, assim, o primeiro caderno; nele encontramos, a respeito de nosso tema, apenas notas esparsas sobre os conteúdos e as metodologias da instrução moderna, sobre o autoritarismo e sobre o americanismo; todos esses motivos serão retomados de forma sistemática dentro em breve, a fim de serem adicionalmente elaborados mais tarde. Teremos oportunidade de ver, então, quais são as novas ênfases e retificações.

# CADERNO 4-XIII (1930-1932)

## As notas sistemáticas sobre a escola

Em 1930, Gramsci recebe outros cinco cadernos: serão os denominados 3-XX, 4-XIII, 5-IX, 6-VIII e 7-VII. Examinaremos, por primeiro e isoladamente, o Caderno 4-XIII, escrito essencialmente em 1930, que contém as notas mais densas e sistemáticas sobre a organização da escola e sobre a busca do princípio educativo, tendo todavia presente uma particularidade de sua redação. Como é demonstrado por algumas referências precisas (por exemplo, na p. 61, lê-se: "até a data de hoje, setembro de 1930" e na p. 17: "escrevo em novembro de 1930"), Gramsci, que havia iniciado esse caderno por um estudo sobre o Canto décimo do Inferno, começou a escrever nele suas habituais notas esparsas a partir da segunda metade (p. 41), reservando, evidentemente, a primeira metade àquele estudo, que, porém, não passou das primeiras dez folhas e, chegando ao fim (p. 80 bis), voltou a escrever nas páginas que haviam ficado vazias (p. 11 à p. 40 bis). Entre as notas escritas por primeiro, na segunda metade do caderno, encontraremos um testemunho explícito e surpreendente sobre o conteúdo real da reflexão gramsciana; as notas escritas mais tarde, na primeira metade do caderno, constituem justamente aquela 'série sobre os intelectuais e o problema escolar', que para nós são fundamentais e às quais já tivemos ocasião de aludir [35].

# Ideologia, ciência, marxismo

Nas primeiras notas, Gramsci desenvolve algumas considerações sobre a função histórica do marxismo frente às outras concepções do mundo ou ideologias – um termo do qual ele discutirá a possibilidade de possuir uma acepção negativa e uma positiva –, como são o catolicismo e as modernas filosofias laicas, sobretudo o idealismo, assim como sobre seu valor como filosofia, isto é, precisamente seu valor como concepção do mundo, frente às ideologias cientificistas, como o positivismo.

Ele renova, aqui, a crítica juvenil ao marxismo positivista, que, por razões didáticas, havia enfatizado a tarefa de iluminar as massas populares, reduzindo-se a uma forma de cultura pouco superior à média, e tinha-se descuidado de acertar as contas com as manifestações culturais mais elevadas, como fizera o 'marxismo originário'. Encontramo-nos, assim, frente a, de um lado, um 'marxismo em combinação', isto é, combinado com outras correntes filosóficas e, por razões didáticas, degradado; do outro, frente às outras filosofias modernas, em particular à filosofia idealista, incapazes de 'elaborar um programa escolar segundo sua concepção do mundo'. De um lado, em suma, a acentuação do materialismo – inerente sempre a toda fase de convulsão, em que 'a partir da ganga popular se seleciona uma nova classe' – até chegar a se confundir com as superstições populares; do outro, um aferrar-se ao espiritualismo, como ideologia das classes tradicionais.

Esse esboço de 'sociologia da cultura' conclui-se com um apelo concreto a razões organizativas e políticas:

> Na história dos desenvolvimentos culturais, é necessário ter em conta a organização da cultura e do pessoal que a expressa [...] Somente quando se cria um Estado é verdadeiramente necessário criar uma alta cultura. De todas as maneiras a atitude deve ser sempre crítica e jamais dogmática, deve ser uma atitude em certo

> sentido romântica, mas de um romantismo que busca conscientemente a sua serena classicidade (p. 45-45 bis).

Serão esses – frequentemente com os mesmos termos – os lemas das sucessivas notas orgânicas. Poucas páginas depois, Gramsci retoma sua reflexão sobre a relação entre ciência e concepção histórico-crítica do mundo, reforçando sua oposição ao materialismo cientificista de cunho positivista. Se – afirma ele – fizéssemos das ciências a concepção do mundo por excelência, estaríamos desvalorizando, entre outras coisas, aquele papel autônomo do marxismo como concepção do mundo, como 'uma filosofia independente e original', visão que ele já esclarecera, que repisará com frequência, e que sabe possuir em comum com Antonio Labriola. Na realidade,

> a ciência é também ela uma super-estrutura [...] Que a ciência seja uma super-estrutura é demonstrado pelo fato de que ela apresentou períodos inteiros de eclipse, afastada por uma ideologia dominante, sobretudo a religião (p. 49).

E assinalando uma vez mais o primado da cultura humanístico-filosófica sobre a cultura científica, ou pelo menos sobre o cientificismo, como pretensão de encontrar, nos dados e nas metodologias de algumas ciências particulares, como as ciências naturais, as respostas para todos os problemas gerais do homem e da sociedade, ele insiste que

> a ciência não se apresenta jamais como uma noção objetiva, ela aparece sempre revestida de uma ideologia e concretamente é ciência a união do fato objetivo e das hipóteses ou de um sistema de hipóteses que superem o mero fato objetivo (Ibid.).

A crítica de toda obsessão em relação às ciências, que se encontra também nas cartas (C. 93, 9/4/28), é uma constante em seu pensamento, e leremos uma retomada dessa posição nos cadernos intermediários. De

qualquer modo, é interessante que, exatamente pela distinção entre o fato e a hipótese, isto é, entre a ciência e a ideologia que a reveste, Gramsci disso deduza uma conclusão que reabilita, em certo sentido, o papel das ciências e que distingue nitidamente a sua posição daquela assumida pelo idealismo, ou seja, desse modo, uma classe pode apropriar-se da ciência de outra classe sem todavia aceitar-lhe a ideologia. Marx e Lênin haviam já colocado dessa forma a questão da herança cultural do passado, da transmissibilidade dos valores instrumentais.

Um outro motivo marxista dessas páginas é a reflexão sobre a historicidade da natureza humana; para Gramsci, "a demonstração de que não existe uma natureza humana fixa e imutável" (p. 49 bis) é a inovação fundamental introduzida pelo marxismo, depois da descoberta da autonomia da política feita por Maquiavel.

## A fonte soviética declarada

Pois bem, precisamente a historicidade da natureza humana, ou como também escreve, a unidade do espírito humano, a unidade da história e da natureza, constitui um tema frequente de meditação em Gramsci, que por meio dele aprofunda as razões de sua condenação do inatismo, porque, de qualquer forma, ele é metafísico, no sentido transcendente ou imanente. Os conceitos de 'homem em geral' – o hipotético e melancólico homem em geral, como dirá em outra parte – de natureza humana imanente em todo homem, é negado, ridicularizado e destruído pelo marxismo, que é a forma mais coerente de historicismo, consciente de que ele próprio deve desaparecer com o desaparecer das contradições, ainda que não se possa ir além dessa afirmação sem cair na utopia.

É evidente que essa posição de um historicismo coerente, tão coerente ao ponto de dever negar inclusive a si mesmo, ao menos em sua forma atual, não pode deixar de encontrar sua correspondência no campo

pedagógico, pela refutação do inatismo, do espontaneísmo, de toda ilusão iluminista; e a sua recorrência em muitas outras anotações dos demais cadernos, dar-lhe-á um relevo particular. Mas, no momento, essa nota nos interessa por um outro motivo.

Aqui, de fato, Gramsci desloca um pouco seu discurso e, buscando o valor filosófico inerente à utopia, enquanto esta apresenta um valor político, e tomando como exemplo as ideias de igualdade, fraternidade e liberdade, apela a algumas observações de Lênin – que denomina Ilici em sua criptografia carcerária –, as quais o levam a fazer uma surpreendente, ainda que previsível, revelação sobre as fontes de seu modelo escolar.

> Neste ponto intervém um elemento trazido por Ilici: no programa de abril de 1917, no parágrafo em que se fala a respeito da escola única e precisamente na breve nota explicativa (refiro-me à edição de Genebra de 1918), afirma-se que o químico e pedagogo Lavoisier, guilhotinado sob o Terror, havia sustentado o conceito da escola única, e isso em correspondência com os sentimentos populares da época, que no movimento democrático de 1789 viam uma realidade em desenvolvimento e não uma ideologia e dela retiravam as consequências igualitárias concretas. Em Lavoisier tratava-se de um elemento utopista (elemento que aparece, mais ou menos, em todas as correntes culturais que pressupõem a unidade de natureza do homem) [...], todavia Ilici o assume como um elemento demonstrativo, teórico, de um princípio político (p. 79- 79 bis).

O programa de abril de 1917, a que Gramsci se refere, é o opúsculo Materiais para a revisão do programa do partido, escrito depois que a VII Conferência do Partido Operário Social-Democrático Russo – depois Partido Comunista (Bolchevista) – de 28 de abril (11 de maio) de 1917 tinha decidido rever o antigo programa de 1903. Os aspectos mais propriamente escolares e, em particular, as observações sobre Lavoisier, são da autoria da mulher de Lênin, Krupskaia. É o próprio Lênin que no-lo

informa, assinalando que, entre os documentos que apresenta, há, no ponto ‘e’,

> o projeto, acompanhado de breves notas explicativas, das modificações que devem ser introduzidas nos parágrafos do programa referente à instrução pública. Esse projeto fora redigido, após a conferência, por N. K. Krupskaia (Lênin, 1966, p. 469).

O parágrafo dedicado à escola unitária, nesse projeto de Krupskaia, é o 14º, e diz o seguinte:

> Instrução gratuita e obrigatória, geral e politécnica (que dê a conhecer, na teoria e na prática, todos os principais ramos da produção) para todos os jovens dos dois sexos até os dezesseis anos; estreita ligação entre o ensino e o trabalho socialmente produtivo;

ele foi substancialmente acolhido no projeto definitivo apresentado por Lênin e integrado ao ponto 12 do programa, finalmente aprovado pelo Partido no VIII Congresso, em março de 1919: as correções limitaram-se a dividir em dois parágrafos o enunciado de Krupskaia, a determinar o nome de ‘escola única do trabalho’ e a assinalar como objetivo a preparação de ‘membros omnilateralmente desenvolvidos da sociedade comunista’. Quanto à ‘nota explicativa’ do parágrafo sobre a instrução, Krupskaia, além de esclarecer, tomando Marx como referência, o sentido da instrução politécnica, recordava:

> Uma instrução geral politécnica fora proposta, além disso, durante a grande revolução francesa, por Lavoisier e Condorcet, apoiados por amplas massas populares; também a defenderam democratas como Rousseau e Pestalozzi; Robert Owen tentou realizá-la; Marx e Engels falaram dela continuamente (Krupskaia, 1957, p. 424-425).

Deve ser recordado, entre outras coisas, que Krupskaia havia estudado o surgimento do vínculo instrução-trabalho através da história, em Instrução e Democracia, escrito em 1915 e editado em 1917, antes da Revolução Russa de fevereiro, e que também, nessa obra, citara Lavoisier, transcrevendo páginas inteiras de seu relatório sobre a instrução, apresentado por ele em 1793 à Convenção, e sublinhando, além do motivo da instrução geral para os artesãos, também o apoio concreto dado pelas massas populares ao projeto, que é o motivo recordado por Gramsci.

Ora, é muito importante que nos chegue finalmente de Gramsci a indicação explícita e direta do modelo existente de escola unitária, a 'escola única do trabalho', que ele tem presente de forma constante em suas reflexões. Do contrário, teríamos que nos contentar em supô-la, embora não pudéssemos deixar de fazê-lo; teríamos de deduzi-la, tendo em conta inclusive, além da criptografia carcerária, sua modéstia, que o fazia declarar à mulher não saber nada a respeito, ou seja, como é do nosso conhecimento – não ter sabido mais nada. Agora, é ele próprio que nos diz ter bem presente não apenas aquela escola, mas o exato documento político do partido bolchevista no qual ela fora delineada por Krupskaia e por Lênin e até mesmo a nota explicativa ao parágrafo em que se trata do tema que lhe é tão caro. Portanto, esse caderno, do qual nos vêm as páginas mais orgânicas que Gramsci escreveu sobre a escola, propicia-nos também, justamente no momento em que nos preparamos para lê-lo, esse testemunho explícito, que será uma chave preciosa para sua interpretação.

## Todos os homens são intelectuais

As notas sobre a organização da escola e sobre o princípio educativo, como já algumas notas do Caderno 1-XVI, fazem parte de um discurso sobre a natureza e sobre o papel dos intelectuais, ou mais exatamente,

sobre a função intelectual de qualquer forma que venha a ser exercida: pelo indivíduo, pela organização 'privada', ou diretamente pelo Estado.

Respondendo à indagação sobre se os intelectuais constituem uma classe em si mesma ou uma categoria específica de cada classe – e, portanto, aprofundando o discurso que, no primeiro caderno, desembocava na nota sobre o princípio pedagógico dos moderados –, Gramsci formula a distinção entre intelectuais como categoria orgânica de cada classe fundamental e intelectuais como categoria tradicional, isto é, como categoria nascida, sim, historicamente, em função de uma determinada classe, mas cristalizando-se, depois, por sua ininterrupta continuidade histórica, como casta. A mais típica dessas últimas categorias de intelectuais é o clero, monopolizador, durante uma fase histórica inteira, de várias funções sociais, entre elas precisamente a escola e a instrução em geral. A definição sociológica – ou mais exatamente, histórico-cultural, dada a desconfiança de Gramsci com relação à sociologia – esboçada no Caderno 1-XVI dá aqui, portanto, um passo à frente.

Ao definir depois o limite máximo da acepção de intelectual, Gramsci assinala ser um erro fundamentar-se sobre o aspecto intrínseco das atividades intelectuais, não se levando em conta a situação em que elas e seus atores se encontram no complexo das relações sociais. Assim, o operário não é especificamente caracterizado pelo trabalho manual ou instrumental, mas por esse trabalho sob determinadas condições sociais; por outro lado, prossegue ele, retomando o motivo do taylorismo:

> não existe trabalho puramente físico e [...] também a expressão de Taylor, 'gorila amestrado', é uma metáfora para indicar um limite em uma certa direção; existe em qualquer trabalho físico, inclusive no mais mecânico e degradado, um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criativa (p. 12).

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

valorização também da formação para as profissões mais ou menos intelectuais, ou mais ou menos manuais, embora considerações nessa direção não sejam ainda aqui desenvolvidas diretamente.

E aqui o discurso de Gramsci amplia-se para as distintas tradições dos intelectuais dos vários países e para a relação entre os intelectuais e o partido político, considerado como o instrumento pelo qual cada uma das classes elabora seus próprios intelectuais, e como o mecanismo que, na sociedade civil, cumpre a dupla função que o Estado cumpre em escala mais ampla na sociedade política, isto é, a de unir, a seus intelectuais orgânicos, os intelectuais tradicionais, e fazer com que se tornem intelectuais políticos qualificados todos os seus membros. O Estado, o Partido, o elemento individual, cada um na sua esfera, cumprem, portanto, sua própria função de hegemonia cultural. Ao recordar a carta (C. 203, 3/8/31) em que Gramsci declarava que o desejo de aprofundar o conceito de Estado – ou seja, sua relação com a sociedade civil, e os conceitos de ditadura e de hegemonia etc. – encontrava-se na base de seu interesse pela história dos intelectuais, ver-se-á como era complexo o entrelaçamento de seus pensamentos, que, da consideração do Estado, do Partido, da função dos intelectuais, o levava a examinar a relação educativa e a escola. Nós, entretanto, não nos deixaremos levar pela tentação, embora legítima, de examinar a fundo este que, para Gramsci, é 'o problema mais interessante', uma vez que é precisamente pelo esclarecimento da específica questão pedagógica que poderemos contribuir para a compreensão do mais geral pensamento político.

## A organização da escola e da cultura

Além desses aspectos, o problema dos intelectuais apresenta-se em Gramsci também e, acima de tudo, pelos aspectos específicos do trabalho intelectual – não somente criativo, mas também de divulgação – das

instituições culturais, como as revistas, os jornais, as academias e os círculos de diversos tipos, já tratados aqui e ali nas suas notas sob várias rubricas, especialmente – como ele próprio adverte – sob o título de Revistas tipo. Trata-se aqui daquele 'material ideológico' que se propunha como objeto de estudo em uma nota do Caderno 3-XX, e no qual entrava, obviamente, também a escola. É compreensível, portanto, que, sem solução de continuidade – mas os temas novos são, de qualquer forma, raríssimos –, ele dê, neste ponto, início a seu discurso mais orgânico sobre a escola:

> Pode-se observar, de um modo geral, que na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram muito complexas e as ciências se entrelaçaram a tal ponto com a vida diária que toda atividade prática tende a criar uma escola para seus dirigentes e especialistas e a criar, portanto, um grupo de intelectuais especializados de grau mais elevado, para ensinar nessas escolas (p. 17 bis).

A distância com relação ao discurso precedente é apenas aparente; do papel dos intelectuais às instituições de atividade cultural, entre elas a escola, cuja importância Gramsci já havia posto em relevo na nota do Caderno 1-XVI sobre os moderados, há um desenvolvimento ininterrupto de pensamentos. Não apenas isso, mas é também evidente que essas assertivas não fazem mais que desenvolver e aplicar a afirmação mais geral de que toda atividade é, de qualquer modo, intelectual – torna-se complexa, a ciência com ela se entrelaça – e de que é a função social que lhe determina o caráter (o especialista que ensina). Inclusive, o discurso é aqui ainda mais preciso e, na sua simetria, diz duas coisas complementares e opostas: que a prática tornou-se teórica e que a teoria tornou-se prática. E que, por causa desse entrelaçamento entre teoria e prática, entre ciência e trabalho, nasceu, ao lado da velha escola desinteressada 'humanística', todo um novo sistema de escolas especializadas de vários graus, por um processo de diferenciação, casual e caótico, no qual se exprime a crise do

princípio cultural e educativo. Gramsci, entretanto, acha que era 'racional', isto é, correspondia às exigências sociais da fase histórica precedente, a divisão entre escola clássica e escola profissional; uma, de cultura, para os intelectuais tradicionais das classes dominantes, cuja ciência não era produtiva; a outra, puramente prática, para os produtores das classes subalternas, cuja capacidade produtiva era desprovida de bases científicas. Mas esse esquema, que fora uma vez racional, tinha se rompido:

> o desenvolvimento da base industrial, seja urbana, seja agrícola, tendia a fazer aumentar a necessidade de um novo tipo de intelectual urbano, e então houve uma cisão da escola em clássica e técnica (profissional, mas não manual) (Ibid.).

É o novo entrelaçamento entre ciência e trabalho na indústria moderna, o qual cria um novo tipo de intelectual diretamente produtivo; no primeiro caderno, aliás, Gramsci analisara os tipos do intelectual tradicional (o 'rábula' etc.) e do intelectual moderno (o técnico de fábrica etc.), e logo teremos ocasião de vê-lo aprofundar ainda mais essas caracterizações.

Esse mesmo entrelaçamento entre ciência e trabalho cria, ademais, a necessidade de uma escola que seja também ela de cultura, como o era a escola clássica, mas de uma cultura nova e diferente, ligada à vida produtiva. Observe-se que, quando fala de uma 'cisão na escola', Gramsci refere-se a uma cisão na escola de cultura, uma vez que a cisão ou fratura entre escola clássica e escola profissional ele já considerara ser 'racional', de maneira que, se antes se tinha uma oposição no duplo iter formativo – intelectualismo desinteressado versus manualismo profissional –, tem-se agora, ademais, um duplo e cindido intelectualismo (desinteressado versus profissional). E essa nova escola técnica – profissional, mas não manual –, disposta ao lado da escola clássica, mas opondo-se, juntamente com ela, na condição de escola de cultura para um novo tipo de intelectual, à escola profissional manual, precisamente enquanto propõe um novo tipo de cultura e de instrução, que se poderia chamar de tecnológica, coloca em

discussão o princípio até agora único e indiscutido, da cultura e da instrução clássica. Não existe mais um princípio de cultura, não existe mais um tipo único de instrução para os intelectuais, uma vez que existem dois tipos de intelectual. E o antigo princípio cultural, 'uma vez posto em discussão pode considerar-se desaparecido', pois sua capacidade formativa derivava do próprio prestígio da civilização à qual ele correspondia. Nessa situação de crise, a tendência objetiva, espontaneamente em curso, que Gramsci registra, é a de abolir ou reduzir o tipo de escola de cultura desinteressada, formativa, tal como existiu até agora, e de difundir as novas escolas de cultura interessada, se assim se pode dizer, técnico-profissionais, com a consequência, no entanto, de que não somente se tem o surgimento de um novo princípio cultural-educativo, mas que esse novo princípio se decompõe, também ele, caoticamente, em hierarquias e setores múltiplos.

Essa análise da crise em curso na escola, que nos pareceu necessária – frente aos mal-entendidos e às simplificações a que frequentemente dá margem – esclarecer, ao menos parcialmente, é o ponto de partida para o discurso crítico com que Gramsci estabelece a perspectiva 'racional' de desenvolvimento, tal como se apresenta após a ruptura da antiga racionalidade:

> A crise terá certamente uma solução que em termos racionais deveria ter esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanística, com justo equilíbrio entre capacidade de operar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e a capacidade de pensar, de operar intelectualmente (p. 18)

Eis, portanto, que aquela escola única intelectual e manual, que, na nota sobre o 'desnovelamento', aparecia como a conclusão imprevista e sem motivo de um discurso sobre a origem histórica do ativismo, apresenta-se como o meditado e motivado ponto de chegada de uma pesquisa ordenadamente formulada, como exame da crise escolar em curso e como determinação da perspectiva racional de seu

desenvolvimento. Se não tivéssemos visto aquela alusão precedente – tão rápida quanto inequívoca e peremptória – poderíamos pensar agora que Gramsci chegara a essas conclusões neste momento. Mas já sabemos agora também qual o modelo que Gramsci tinha em mente.

Frente ao desaparecimento da escola desinteressada tradicional e à caótica diferenciação e particularização das escolas interessadas, Gramsci propõe, portanto – ou, mais exatamente, prevê, como desenvolvimento necessário em direção a uma solução que ele define como 'racional' – uma escola que faça saltar esses elementos de crise; que seja, por isso, única, integrando, assim, as funções dispersas e os dispersos princípios educativos da desagregação escolar atual, e que se apresente como escola de cultura e de trabalho ao mesmo tempo, isto é, da ciência tornada produtiva e da prática tornada complexa. E é fundamental a especificação que ele acrescenta entre parênteses, que define o trabalho como trabalho 'técnico, industrial' – como a dizer que se pensa e também 'se opera' intelectualmente –; não há, aqui, nenhuma concessão à moda das escolas do trabalho, nem do trabalho artesanal-profissional, nem do trabalho didático-educativo ligado ao desenvolvimento espontâneo da criança, tal como é postulado por todas as escolas ativas. Não é preciso repetir que o modelo desse princípio pedagógico se pode encontrar nas indicações de Marx, que havia falado em combinação de instrução e de trabalho fabril, baseando nisso a perspectiva da formação de homens omnilaterais, e na retomada leniniana dos motivos marxianos. Estamos, em suma, na esteira de uma tradição bem definida, reelaborada de modo original, partindo de uma análise da nova e concretíssima realidade da escola italiana.

Em suma, Gramsci tinha diante dele um modelo: o modelo da escola soviética ou – se quiserem – dos caminhos experimentados pela escola soviética, que ele tinha conhecido no momento de seu primeiro ardor revolucionário e que, justamente enquanto ele escrevia essas notas, estava tentando um novo impulso na direção do assim chamado politecnicismo, isto é, uma escola única do trabalho. Precisamente em 1930, na União Soviética, frente à incerteza dos princípios enunciados e à multiplicidade dos caminhos tentados, afirmava-se a necessidade de atacar, seja a

tendência a conservar a escola do puro verbalismo e dogmatismo, seja a tendência ao profissionalismo tacanho e à subestimação da preparação político-social e politécnica; era, antes do retorno conservador da pedagogia staliniana, a última tentativa de permanecer fiel às hipóteses marxiana e leniniana originais de uma escola única, que fosse, ao mesmo tempo, de cultura e de trabalho (Resolução do C. C. do PC(b), de 25 de julho de 1930). É esse o modelo que Gramsci ainda tem presente e elabora de modo original. O fato de ele ter escrito depois, em suas cartas à mulher, que não havia mais podido seguir esses desenvolvimentos e que estava muito interessado em conhecê-los, confirma – para além das palavras – que precisamente esse era seu ponto de referência ideal. Também sua alusão conclusiva:

> Desse tipo de escola única, através de experiências repetidas de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas profissionais especializadas (no sentido amplo) etc. (p. 18)

coincide com a problemática da pedagogia soviética.

Mas, neste ponto, Gramsci inicia, aparentemente, uma digressão, passando do discurso sobre a escola ao discurso sobre uma 'outra via' cultural. Ele havia dito que toda atividade prática tende a criar a sua própria escola especializada; agora, observa que toda atividade intelectual tende a criar para si um 'círculo de cultura próprio', e que todo organismo diretivo tende a cindir em duas a sua atividade: a deliberativa e a cultural-informativa, que deve precedê-la. Tem-se, em suma, a mesma divisão que ele já havia destacado no princípio educativo das escolas de cultura. Mas, prossegue ele, colocar-se-á a questão de 'incorporar nos próprios corpos deliberativos e diretivos a capacidade técnica pressuposta pela competência'. Em suma, a função técnica e a função de direção não poderão mais estar separadas. Parece uma digressão, mas veremos que precisamente essa 'digressão' será desenvolvida na segunda redação dessas notas. Ele a desenvolve, entretanto, remetendo-se às suas notas sobre Revistas tipo.

Ele havia, antes, com frequência, feito uma aproximação entre o trabalho educativo desenvolvido por meio de 'outras vias' e aquele desenvolvido pela escola; recordamos, há bem pouco, seu interesse pelos diversos 'materiais da ideologia', em primeiro lugar a imprensa, e depois a escola. Agora, ele diz, "à espera de que se forme um grupo de intelectuais suficientemente preparados" – aqueles intelectuais especializados de grau mais elevado, que ensinarão nas escolas dos dirigentes e dos especialistas, de que havia falado no início –, podem, enquanto isso, atuar os círculos de cultura e as revistas. O modo de trabalhar das redações de revistas, em torno às quais se deveria constituir um círculo de cultura, recorda-nos a experiência prática e os projetos que iam sendo elaborados por Gramsci: desde o Clube de Vida Moral, passando pelo programa do Ordine Nuovo quinzenal, até as considerações sobre a escola dos confinados. Tal como então, também agora Gramsci propõe, para essas instituições culturais, um tipo de trabalho colegiado planejado, que sirva para criticar e reelaborar os trabalhos individuais e conduzi-los à redação definitiva, e para isso fornece indicações metodológicas minuciosas e precisas. Emerge daí um tipo de comunidade democrática em que se teria uma ação de educação recíproca, voltada a especializar os indivíduos e a levá-los ao nível do mais preparado, "através da discussão e da crítica colegiada construtiva, feita por meio de sugestões, de conselhos, de indicações metódicas" (p. 18 bis).

Nisso seriam muito importantes (a cultura é organização!) "as condições da especialização: fichários, resumos bibliográficos, coleções das obras fundamentais especializadas etc." (Ibid.).

Opondo-se, pois, a toda improvisação e declamação, resíduos da velha retórica, Gramsci acrescenta outras minuciosas prescrições de método, semelhantes a tantas outras de suas indicações juvenis, destinadas a evitar a imprecisão inerente a toda comunicação oral e a conferir o hábito da exatidão por meio da escrita: "os trabalhos, escritos e distribuídos previamente a todos os sócios do círculo, deveriam ser criticados por escrito, em notas sucintas" (Ibid.).

Sobre a importância da reflexão e da comunicação escrita, teremos outra ocasião de ouvi-lo falar. Segue-se, aqui, uma última sugestão, muito

próxima de suas experiências como ‘excubitor’ no Clube de Vida Moral:

> Seria possível introduzir um princípio fecundo de trabalho: todo membro encarregado de um certo trabalho poderia escolher entre os outros um conselheiro-guia que o orientasse e o ajudasse com arte ‘maiêutica’, isto é, que não o substituísse, mas somente o ajudasse a trabalhar e a desenvolver em si mesmo uma disciplina de trabalho, um método de produção, que o ‘taylorizasse’ intelectualmente, por assim dizer (p. 18 bis-19).

É já a terceira vez, nos cadernos, que o ouvimos recordar Taylor: a exigência de ordem intelectual é significativamente expressa, uma vez mais, na terminologia da indústria, de pleno acordo com o discurso inicial, sobre a nova relação ciência-trabalho e sobre uma escola de trabalho intelectual e manual-industrial. Não apenas, portanto, o discurso escolar e o discurso sobre o industrialismo estão estreitamente ligados também aqui, mas, além disso, a aparente ‘digressão’ desenvolve os mesmos motivos do discurso sobre a escola. E, de resto, não havia já escrito Gramsci, falando do futuro Estado dos Conselhos, que, enquanto caberia à escola a tarefa de educar as novas gerações, às gerações mais velhas caberia educá-las na vida prática? Ele observa que, para a formação de dirigentes que sejam também técnicos, exigida pela união da ciência e do trabalho, será necessária uma escola única intelectual-industrial e uma metodologia rigorosa e, ao mesmo tempo, democrática, também nas ‘outras vias’ e ‘estruturas da ideologia’.

## A escola unitária

O discurso sobre a escola nascera, portanto, como uma aparente digressão do discurso sobre os intelectuais, a propósito da

intelectualização da atividade prática e da praticização da atividade teórica. A nota que vem logo a seguir e que, após a ulterior 'digressão' sobre a função técnica e, ao mesmo tempo, diretiva dos corpos deliberativos e sobre as redações como círculos de cultura, retoma o discurso especificamente escolar, é intitulada, justamente, A Escola unitária.

Realizada sua opção por uma escola única de cultura geral humanística, 'no sentido amplo e não somente no sentido tradicional', isto é, definida a solução racional da crise do princípio educativo, Gramsci dispõe-se a estudar os modos concretos segundo os quais essa escola poderá configurar-se. Ele coloca, em primeiro lugar, o problema da fixação dos vários graus da carreira escolar, que lhe parece devam ser adequados não somente aos dados subjetivos do desenvolvimento psicológico dos jovens mas também aos dados objetivos do fim a ser alcançado, que é o de introduzir, na vida social, os jovens, dotados de uma certa autonomia intelectual e de uma capacidade de criação intelectual e prática ao mesmo tempo, e de orientação independente.

Quanto aos dados objetivos, que ele analisa em primeiro lugar, observa que serão as condições econômicas gerais que ditarão, eventualmente, a necessidade de fazer trabalhar os jovens para obter deles uma contribuição produtiva imediata, e que determinarão a disponibilidade financeira estatal que deverá ser dedicada à educação pública: duas exigências objetivas, cuja premência Gramsci devia ter constatado pessoalmente durante sua permanência na União Soviética. Ainda que não fosse mencionada – e por razões óbvias – a União Soviética continua sendo indubitavelmente o ponto de referência constante de sua reflexão pedagógica original; não ter esse ponto presente dificultaria compreender a fundo o seu discurso.

De qualquer modo, Gramsci prevê ser necessário um aumento do orçamento estatal para a escola, considerando-se a ampliação que ela teria, em termos de edificações, de material didático, no sentido amplo, de corpo docente: a relação numérica mestres-professores parece-lhe, de fato, determinante com relação aos objetivos de eficiência da escola. Além disso, a questão dos edifícios não é tampouco simples.

> porque esse tipo de escola, propondo-se também a rapidez, deveria ser uma escola-internato, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adaptadas para o trabalho de seminário, etc. Por isso, inicialmente, o novo tipo de escola deverá ser e não poderá deixar de ser, uma escola de elite, própria de grupos restritos, de jovens escolhidos por concurso ou indicados, sob sua responsabilidade, por instituições privadas idôneas (p. 19).

O adjetivo 'privadas', que cairá na segunda redação, é um empréstimo hegeliano bem definido – a sociedade civil como 'trama privada' do Estado –, que já sabemos, desde o primeiro caderno, fazer parte da linguagem de Gramsci – e um tema sobre o qual ele voltou a falar também nessas páginas –; evidentemente, também aqui ele tem em mente a experiência soviética, com suas escolas e colégios inicialmente elitistas – a escolarização universal continuou sendo apenas um ideal nos anos após a guerra civil e da difícil reconstrução – e com a 'recomendação social' dos jovens que podiam entrar para a universidade, por parte das organizações juvenis, sindicais, políticas etc.

Para a seriação da escola, Gramsci toma, como ponto de referência, a escola clássica existente na Itália, com seus quatro níveis – elementar, ginásio, liceu, universidade –, no último dos quais somente têm início as especializações profissionais, tanto teóricas quanto práticas, e a isso contrapõe uma escola unitária, que deveria estender-se pelos três primeiros níveis, o liceu incluído, portanto. Se, mais tarde, ele fala de 'elementares e médias', o significado dos termos permanecerá o mesmo: 'médias' quererá dizer então 'ginásio-liceu'. Todavia, esses três níveis serão reorganizados, não somente com relação aos conteúdos e aos métodos de ensino, mas também com referência à disposição da carreira escolar.

Quanto ao conteúdo e ao método, as escolas elementares deveriam ensinar

> dogmaticamente (sempre de forma relativa) os primeiros elementos da nova concepção do mundo, lutando contra as

> concepções do homem dadas pelo ambiente tradicional (folclore em toda a sua extensão), além, naturalmente, dos instrumentos primordiais da cultura: ler, escrever, fazer contas, noções de geografia, história, direitos e deveres (isto é, as primeiras noções sobre o Estado e a Sociedade) (p. 19 bis).

Mas pode-se compreender exatamente o que significa ensinar 'dogmaticamente os primeiros elementos da nova concepção do mundo' se se considera o significado que, na criptografia carcerária, o adjetivo 'novo' apresenta para Gramsci: a 'nova' ordem, a 'nova' sociedade, a 'nova' situação querem dizer o socialismo, o marxismo etc. Em uma nota desse mesmo caderno, ele polemizará contra o 'conceito de que a filosofia da práxis tenha necessidade de apoios filosóficos exteriores a si própria', que ela seja crocianamente redutível a um mero cânone interpretativo e não seja uma concepção do mundo. Ele pensa, portanto, em um ensino 'dogmático' do marxismo – mas 'de forma relativa' –, o qual deve acompanhar os primeiros elementos formais e concretos da instrução de base. Deixa, por enquanto, em suspenso a questão do conteúdo e do método a adotar no nível do liceu, a qual será retomada a seguir. Quanto à carreira, dever-se-ia ter três ou quatro anos de elementar, quatro de ginásio, dois de liceu; nove ou dez anos no total, portanto, em comparação com os treze existentes, "de tal modo que o menino entrado na escola com seis anos, poderia aos quinze ou dezesseis ter cursado toda a escola unitária" (Ibid.).

É, neste ponto, supérfluo observar que, também pela rapidez da carreira escolar, Gramsci se prende ao modelo não da escola clássica italiana, mas antes ao da escola única de trabalho, tal como ele a havia conhecido nos anos em que passara na União Soviética, e que é justamente uma escola em nove séries, dos 8 aos 17 anos de idade, também a escola elementar-média dos anos 1927-1934 é uma escola em nove séries: mas esses são justamente os desenvolvimentos que Gramsci não conhece. Será fatigante demais um curso assim rápido, pergunta-se ele, se quisermos obter os mesmos resultados formativos da escola

clássica? A sua resposta é a de que "o complexo da nova organização contém já em si os elementos gerais que fazem com que hoje, para um certo número de alunos, a atual organização seja demasiado lenta" (Ibid.).

É característico que Gramsci utilize, aqui, o presente do indicativo 'contém', como se a 'nova' organização escolar não fosse a perspectiva que ele propõe como solução racional da crise, mas já existisse realmente: outro indício evidente da existência, na sua mente, de um modelo não apenas hipotético, mas real. E que outra coisa é, com efeito, essa 'nova organização', senão a nova estrutura educativa do Estado socialista soviético, comparada à 'atual' organização italiana, que lhe parece lenta demais? Mais tarde, na segunda redação, o presente do indicativo 'contém' será oportunamente substituído por uma locução verbal que indica justamente uma perspectiva futura: 'deverá conter', e o discurso explícito parecerá mais coerente; mas a nós interessa, também, e acima de tudo, o discurso oculto. De qualquer forma, esses elementos educacionais gerais, já contidos hoje na nova organização, são o conjunto de todos aqueles fatores linguísticos e culturais, que agora somente alguns jovens podem 'absorver do ar' no ambiente familiar, e que 'devem existir' – dirá Gramsci, passando do ser soviético ao dever ser italiano – como condição principal na organização da escola unitária. Tratar-se-á, antes de tudo, de desenvolver as instituições pré-escolares, nas quais, também antes dos seis anos, as crianças se habituarão a uma certa disciplina coletiva, e posteriormente, de configurar toda a escola como escola ativa, de ensino recíproco e em tempo integral, o que sucederá

> se a escola for organizada como um internato, com vida coletiva diurna e noturna, libertada das formas atuais de disciplina hipócrita e mecânica e com a ajuda aos alunos não somente em sala de aula, mas também nas horas de estudo individual, com a participação nessa ajuda dos melhores alunos etc. (p. 20).

São temas que conhecemos bem, na meditação de Gramsci e na experiência educativa soviética; o discurso é todo ele um entrelaçamento

de alusões às exigências italianas e às realizações soviéticas repensadas de forma original.

Nesse quadro, parece, porém, a Gramsci que o problema mais árduo de organização da vida didática se apresente no nível do liceu, o qual, entre nós, não se distingue de fato das séries escolares precedentes, enquanto, ao contrário, um salto, uma verdadeira solução de continuidade, o separa da Universidade:

> De um ensino quase puramente receptivo [depois dirá 'dogmático'] passa-se à escola criativa; da escola com disciplina imposta e controlada do exterior passa-se à escola em que a auto-disciplina [depois acrescentará 'intelectual'] e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas (p. 20).

Esse salto da heteronomia à autonomia didática, que se verifica no momento da passagem de um liceu, preso a esquemas educativos pré-adolescentes, a uma universidade inorganicamente autônoma, parece-lhe tanto mais grave quanto ocorre imediatamente após a crise da puberdade, "quando o ardor das paixões instintivas e elementares não acabou ainda de lutar com os freios do caráter e da consciência moral" (Ibid.).

Com a recorrência dos termos 'instinto, luta, imposto etc.', temos também aqui a retomada de motivos já encontrados nas cartas, em particular na carta à mulher (nº 157, 14 de julho de 1930) e na que foi escrita ao irmão Carlo (nº 162, 25 de agosto de 1930), em que advertia para a distinção que deveria ser feita na educação 'antes e depois da puberdade'. Com toda probabilidade, nota e carta são escritos mais ou menos contemporâneos, e entre uma e outra, uma vez mais, é possível reencontrar essa osmose contínua.

Aqui Gramsci, entretanto, desenvolve especificamente o seu discurso sobre a organização escolar. O liceu, a escola na qual os jovens ingressam 'imediatamente após a crise da puberdade', deve ser considerado a fase transitória mais importante para a formação daquela autodisciplina intelectual e daquela autonomia moral que são os 'valores fundamentais

do humanismo', em vista da posterior especialização, seja intelectual, na universidade, seja profissional. Não se creia que Gramsci se prenda aqui a uma concepção tradicional do humanismo; recorde-se como, ao invés disso, nele, os valores da disciplina intelectual e moral, que se opõem ao autodidatismo e à licenciosidade, estão identificados com a concepção de uma cultura e de um modo de vida modernos, ligados aos novos sistemas de produção, e como isso se conecta à ideia de uma atividade prática embebida de caráter científico e de uma ciência capaz de produzir etc. É no liceu que deve começar o estudo do método científico, um estudo criativo e não somente receptivo. E aqui Gramsci abre um parêntese, fundamental para que se compreenda sua posição – que será depois mais bem definida – com relação ao ativismo pedagógico: "eu faço uma diferença entre escola criativa e escola ativa: toda a escola unitária é escola ativa, ao passo que a escola criativa é uma fase, a coroação da escola ativa" (p. 20-20 bis).

Essa é uma declaração importante, precisamente porque é tão explícita; isso nos reconfirma que a grande dúvida de Gramsci, entre espontaneísmo – se e na medida em que este puder ser identificado sic et simpliciter com o ativismo – e voluntarismo, era uma coisa real, que, para ele, se tratava de escolher entre duas exigências igualmente justificáveis, e que sua opção pelo voluntarismo não comporta a rejeição de quanto de positivo ele próprio continua a reconhecer no ativismo. A avaliação histórica do espontaneísmo rousseauniano – que, nas cartas e na nota do Caderno 1-XVI, o ouvimos definir como uma atitude válida a seu tempo, mas já superada – expressa-se aqui como uma condenação de sua 'fase romântica' atual, de sua 'dilatação doentia', que se deve a razões da luta contra a escola mecânica e jesuítica, e como confiança de que seja possível 'encontrar e recuperar a fase clássica'. Obviamente, Gramsci rejeita o espontaneísmo que se traduz no abandono do jovem aos influxos casuais do ambiente, na renúncia a educar, mas não rejeita certamente a participação ativa do jovem no processo educativo. Quando declarava 'superado' o dogmatismo jesuítico, e igualmente superado o espontaneísmo rousseauniano, postulava implicitamente a exigência de um novo dogmatismo e de um novo espontaneísmo, ou – se quiserem – de

uma nova relação entre espontaneidade e autoridade, que expressa aqui justamente como recuperação da 'fase clássica' do ativismo; encontraremos outras determinações nesse sentido em seguida. Aqui, ele acena para uma definição 'clássica' também da escola criativa, que não é uma escola de 'inventores e descobridores', mas uma escola em que a 'recepção' – este é o termo recorrente nessas notas; depois dirá 'aprendizagem' – ocorre 'por meio de um esforço espontâneo e autônomo do aluno', enquanto o professor exerce uma função de controle e de orientação amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. 'Sob a vigilância, mas não sob o controle visível do professor', havia dito em sua nota sobre o ativismo, registrada no primeiro caderno. Mas essa definição seria ainda demasiado genérica para distinguir claramente entre escola ativa e escola criativa, se não fosse seguida por alguns detalhes mais precisos no plano organizativo e metodológico:

> No Liceu, portanto, a atividade escolar fundamental desenvolver-se-á nos seminários, nas bibliotecas, nos gabinetes experimentais, nos laboratórios; aí se recolherão os elementos fundamentais para a orientação profissional (p. 20 bis).

Gramsci propõe, portanto, dois níveis metodologicamente bem distintos na escola única: o primeiro, simplesmente ativo; mais propriamente criativo, o segundo, de preparação para o estudo universitário; e acena novamente à orientação profissional, já mencionada ao falar, no início, da perspectiva de uma escola unitária, assunto para o qual se voltará em seguida.

Mas, neste ponto, como já havia feito após as afirmações iniciais sobre a escola unitária como solução racional da crise, Gramsci faz uma nova 'digressão', saindo dos temas da pedagogia escolar para os referentes à relação instrução-profissão e de todo o conjunto das estruturas produtivas e formativas da sociedade. Já sabemos, no entanto, que os dois temas não são jamais pensados de forma separada por ele, e que essa união não é senão a manifestação concretíssima, em sua reflexão, da ligação da escola

com a vida. "Dar-se-á uma inovação essencial com o advento da escola unitária, nas relações hoje existentes entre Universidade e Academias" (Ibid.).

Podem não ficar claros, e de qualquer maneira não se tornam explícitos, o porquê e o modo dessa influência da nova organização escolar sobre as instituições da pesquisa e da cultura. Mas, se refletirmos que, para Gramsci, a escola unitária é escola de trabalho intelectual e manual – técnico, industrial –; que seu objetivo é a formação dos valores fundamentais do humanismo, isto é, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias tanto para os estudos posteriores como para a profissão; que a instrução das novas gerações e a das gerações adultas se apresentam sempre para ele como uma série contínua; que, para ele, nenhuma profissão está privada de conteúdos e exigências intelectuais e culturais, e ainda, que a vida moderna implica num novo entrelaçamento entre ciência e trabalho, então ficará claro o nexo, aqui apenas implícito, mas que será mais bem desenvolvido a seguir, entre escola unitária, na base, e academias e universidades, no vértice.

As academias são um modelo daquelas 'outras vias' – círculos, clubes, associações – em favor das quais ele havia sido pródigo em sua militância política; elas, entendidas dessa maneira, serão a forma de organização cultural para aqueles que, após a escola unitária, passarão à atividade profissional, 'não podendo cair na passividade intelectual'. Sua organização – como ele a prevê – deverá ocorrer tanto no plano territorial, do centro nacional aos círculos periféricos urbanos e rurais, como no plano das especializações: "O princípio será o mesmo dos Institutos de Cultura de um determinado agrupamento social" (p. 21).

Trata-se de uma alusão evidentemente 'criptográfica', que desaparecerá na redação seguinte, mas que, de qualquer maneira, nos remete, com toda probabilidade, às suas experiências político-culturais de 1919-1920 e de 1924-1925, e – ainda – às experiências soviéticas de educação extraescolar, sobretudo no período de 1919-1920, ou mais exatamente, ao Proletkult.

Esse novo tipo de academia, além do trabalho de sistematização do saber existente, como é o modelo italiano, e do trabalho de orientação e estabilização da atividade intelectual, segundo um pensamento médio, como é o modelo francês, deverá ter também uma atividade criativa e, ao mesmo tempo, de divulgação. Gramsci detém-se a determinar-lhe a organização e o funcionamento (alguns pontos serão abandonados na segunda redação), acentuando, em particular, o vínculo academia-produção:

> Ela controlará as conferências industriais, as conferências ou as atividades de organização científica do trabalho, os laboratórios experimentais das fábricas, etc. (Ibid.).

Parece-lhe essencial, enfim, a colaboração desse organismo com as universidades e as escolas superiores especializadas; isso serviria para dar um impulso inaudito à cultura em todo o território nacional. Pode-se pensar, também aqui, em um modelo soviético?

Assim, esse primeiro discurso orgânico de Gramsci sobre a escola, que teve seu ponto de partida na pesquisa sobre os intelectuais, parece encerrado entre um início e uma conclusão centralizados no problema do desenvolvimento científico-técnico e da cientificização de toda atividade profissional, tendo-se ampliado duas vezes, com digressões apenas aparentes, da escola para as outras vias formativas: os centros de direção e as redações de revistas, que funcionam como círculos de cultura, em primeiro lugar, e as universidades e academias, que funcionam como instituições para a organização científica, tanto do trabalho intelectual de pesquisa, quanto do trabalho produtivo, em segundo. As especificações da organização interna – mais tarde ele dirá 'íntima' – dessa escola de trabalho intelectual e manual (técnico-industrial) não são concebíveis fora desse quadro e da relação geral entre cultura e profissão.

A relação cultura-profissão apresenta-se, portanto, nessas notas, sob dois pontos de vista diversos. O primeiro e o mais óbvio consiste na perspectiva de uma escola elementar e média unitária, que eduque tanto

para as atividades intelectuais quanto para as manuais, entendidas no sentido moderno do trabalho industrial, e que propicie uma orientação múltipla em relação às futuras atividades profissionais, sem, portanto, predeterminar as escolhas, segundo a preocupação frequentemente manifestada por Gramsci em suas cartas, posteriores a esse período. Não nos podemos preparar para as modernas atividades profissionais, as quais se tornaram complexas e com as quais a ciência se encontra tão intimamente entrelaçada, sem ter como base uma cultura geral formativa teórico-prática. O segundo ponto de vista refere-se, ao contrário, ao tema que hoje chamaríamos de instrução permanente ou recorrente, do qual Gramsci examina essencialmente as estruturas organizativas: as academias em particular, e seu relacionamento com a Universidade. Com o discurso sobre as academias, ele recupera também o discurso sobre as escolas profissionais para toda atividade prática e sobre os círculos de cultura para toda atividade teórica, desenvolvido no início, na medida em que com elas se teria a permanente elevação da atividade profissional à atividade culturalmente atualizada, a ligação permanente entre pesquisa e produção, organizada no plano nacional por meio de setores.

Sobre esse tema, seu discurso desenvolveu-se – não obstante a aparente incoerência – segundo uma linha que, em seu conjunto, é bastante clara: do papel dos intelectuais e das estruturas materiais da ideologia à crise do princípio cultural-educativo e da escola, com a perspectiva de uma solução racional por meio da escola unitária, enquanto, para os adultos, os círculos redacionais desenvolvem a função que a escola não cumprira antes. Vêm, em seguida, as estruturas objetivas, a carreira escolar, desde os jardins de infância até a fase inicial ativa, indo até a fase criativa seguinte, à Universidade e às academias, com o discurso que retorna ao tema do trabalho, da fábrica, da produção-profissão e de sua vinculação com a ciência. As notas sobre o americanismo, mesmo que aparentemente não tragam referências diretas à escola, são, na realidade, indispensáveis para nos dar a compreender o sentido profundo de toda a organização ‘racional’ da escola e da cultura, que vai desde a escola única de trabalho ao centro da ciência e da produção.

# Trotski e o americanismo

Se o longo, orgânico, discurso sobre a escola unitária de trabalho intelectual e manual era precedido de uma breve observação sobre o conteúdo intelectual de todo trabalho físico, também a nota imediatamente posterior, intitulada Braço e Cérebro, ao esclarecer a relação entre as categorias intelectuais e as outras categorias de trabalhadores, parte da mesma constatação e acrescenta que, além disso, todo homem exerce, fora de sua profissão, alguma atividade intelectual; é, em suma, 'filósofo' (uma afirmação da qual já tivemos ocasião de falar). O corolário que Gramsci deriva a partir daqui é o de que, se essa atividade intelectual existe em cada um, trata-se então de elaborá-la, modificando sua relação com o esforço muscular por um novo tipo de equilíbrio.

Não há dúvida de que essa observação nos conduz à tarefa que ele atribuiu à escola unitária, isto é, a de dosar a formação das capacidades intelectuais e técnico-manuais; mas ela introduz um outro discurso, este mais especificamente tecnológico, sobre o americanismo, também ele já presente no primeiro caderno e que, colocado aqui, neste contexto no qual a nova relação entre teoria e prática determina a perspectiva da nova escola, volta a apresentar sua própria coincidência com o tema do socialismo. Trata-se de uma nota sobre a tentativa realizada por Trotski de promover a industrialização de maneira forçada, adequando-lhe coercitivamente os costumes: uma espécie de fordismo soviético, portanto. Gramsci está de acordo com Trotski quanto a considerar válida essa exigência, mas critica-lhe os excessos, a não racionalidade das intervenções, a coerção externa, o bonapartismo, em suma, que não podia deixar de ser criticado:

> O princípio da coerção, no mundo do trabalho, era justo, mas a forma que havia assumido era errada; o modelo militar tinha-se

> convertido em um preconceito funesto – os exércitos do trabalho falharam (p. 22).

A coerção, o princípio pedagógico que Gramsci havia escolhido, no plano das relações moleculares, em sua carta à mulher do final de 1929, é também o princípio regulador das relações sociais no mundo do trabalho, presente, de resto, também no fordismo. Mas é interessante que Gramsci retome esse tema, já tratado no primeiro caderno, ao discutir sobre Trotski – cujo nome esconde à estupidez da censura carcerária –; ele parece indicar, aqui, a existência de uma fonte soviética também para sua pesquisa sobre o americanismo, numa suposição similar à que tivemos que fazer com relação à sua pesquisa sobre a organização da escola.

> Interesse de Leone Davidovi pelo americanismo; seu interesse, seus artigos, suas indagações sobre o byt (modo de vida) e sobre a literatura... Na América, a racionalização e o proibicionismo estão indubitavelmente interligados; as enquetes dos industriais sobre a vida particular dos operários, o serviço de inspeção criado por alguns industriais para controlar a 'moralidade' dos operários constituem uma necessidade do novo método de trabalho (Ibid.).

São os motivos que já conhecemos das cartas e das notas do primeiro caderno; mas aqui, além do fato de que os lemos após o discurso sobre a escola unitária de cultura técnico-industrial e sobre a consequente reforma das academias que deverão presidir as pesquisas sobre a organização científica do trabalho, encontramos o dado novo do paralelismo entre o industrialismo americano e o industrialismo soviético. A tendência trotskista à industrialização e à promoção de um modo de vida adequado às massas operárias na União Soviética, e o fordismo, na América, são os modelos reais, de experiências já existentes, de que Gramsci tem conhecimento e com os quais sente necessidade de acertar as contas. São experiências e tendências que lhe parecem, de qualquer modo, coisas muito mais sérias não apenas que todo o espírito bohémien e filisteu dos

pequeno-burgueses europeus, mas também que todas as tendências libertárias do iluminismo ainda existente:

> Quem se risse dessas iniciativas e visse nelas somente uma manifestação hipócrita de 'puritanismo', estaria negando toda possibilidade de compreender a importância, o significado e o alcance objetivo do fenômeno americano, que é também o maior esforço coletivo verificado até o presente para criar, com uma rapidez inaudita e com uma consciência de objetivo nunca vista na história, um novo tipo de trabalhador e de homem (p. 22).

O elogio do americanismo como filosofia da ação, criador do futuro, elaborador de novos tipos humanos e de cultura, que já havíamos lido no primeiro caderno, é aqui plenamente retomado. Assim como Marx e Lênin haviam celebrado a potência civilizadora do capital, também Gramsci celebra o americanismo como 'o maior esforço coletivo', exercido 'com uma consciência de objetivo nunca visto anteriormente', para criar o homem novo. Não se faz esse elogio, observe-se, ao modelo socialista, mas ao modelo capitalista mais avançado, que, entretanto, lhe chega proposto por um expoente do mundo socialista, aquele Trotski que, alguns anos antes, embora criticando-lhe as posições no seio do grupo dirigente soviético, ele reconhecia como um dos mestres dos quais havia aprendido muito. De resto, ao fazer a exaltação do americanismo, Gramsci não deixa de ver-lhe as contradições:

> A expressão 'consciência do objetivo' pode parecer pelo menos exagerada às almas bem-nascidas que se lembrem da frase de Taylor sobre o 'gorila amestrado'. Taylor expressa com cinismo e sem subentendidos o objetivo da sociedade americana: desenvolver ao máximo no homem trabalhador a arte mecânica, romper o velho nexo psico-físico do trabalho profissional qualificado que demandava uma certa participação ativa da inteligência, da iniciativa e da fantasia do trabalhador, a fim de

> reduzir as operações da produção unicamente a seu aspecto físico (p. 22-22 bis).

Portanto, a opção pelo americanismo, contra a bohème europeia, não exclui que Gramsci, como havia feito em sua juventude e como havia dito à mulher a propósito do Meccano, denuncie o risco da mecanização do trabalhador. Somente que agora ele não envolve, nessa acusação, toda a tendência do americanismo – tanto isso é verdade, que ele reinterpretou como americanismo – um americanismo seu – também a atividade do Ordine Nuovo –, mas apenas um certo modo brutal de realizá-lo, considerando justa a tendência em si. Por outro lado, ele observa, essa não é senão a fase mais recente de um longo processo, que se iniciou com o surgimento do industrialismo; uma fase que se tornou mais intensa e mais brutal e que acarretará uma seleção forçada e a eliminação, do mundo do trabalho 'e talvez do mundo tout court', de uma parte das velhas classes trabalhadoras (Gramsci escreve no singular 'classe trabalhadora'; mas não podemos segui-lo nessa inexatidão). Assim, no primeiro caderno, ele havia falado de inaudita brutalidade, do inferno das subclasses etc. Certamente que os industriais americanos, cujas iniciativas 'puritanas' são estudadas segundo esse ponto de vista, não se preocupam com a 'humanidade' e a 'espiritualidade' do trabalhador; eles têm em vista tão somente manter, fora do trabalho, 'um certo equilíbrio psicofísico que impeça o colapso do trabalhador, espremido pelo novo método de produção'. Esses são os limites e as contradições do americanismo, isto é, de uma adaptação forçada do modo de vida ao modo de produção, que Gramsci indica com extrema clareza, sem contrapor-lhe, porém, nem a interpretação moralista do puritanismo e do proibicionismo, nem a nostalgia pequeno-burguesa, típica do intelectual europeu tradicional. Ele está, marxianamente, consciente da relação trabalho-humanismo, tal como ela, limitadamente, se configurou na história, e da forma como vem sendo destruída pelo industrialismo:

> Essa humanidade, essa espiritualidade, realizava-se no mundo do trabalho, na 'criação' produtiva; ela atingia seu grau máximo no artesão, em quem a personalidade do trabalhador se refletia toda no objetivo criado, em quem se mantinha ainda muito forte o vínculo entre arte e trabalho. Mas justamente contra essa humanidade e espiritualidade [depois corrigirá: 'humanismo'] luta o novo industrialismo (p. 22 bis).

Parece que estamos, uma vez mais, escutando Marx, quando Gramsci fala do total refletir-se da personalidade do trabalhador no produto, por limitado que seja, do trabalho artesanal, e do vínculo existente entre arte e trabalho. Aqui, depois de haver ridicularizado as almas bem-nascidas que se escandalizam com o taylorismo, ele também não deixa de denunciar os aspectos de mecanização do homem nele presentes; e são essas as críticas mais severas que o ouvimos pronunciar até agora contra a elaboração forçada do homem novo; exigência em si justa, como havia dito com relação a Trotski, mas realizada de forma inaceitável.

## Continuidade e descontinuidade educativa

O discurso sobre o americanismo prossegue nas páginas seguintes com observações menores sobre a separação entre o trabalho manual e o conteúdo do trabalho, como se pode verificar nos ofícios mais 'intelectuais', como o de tipógrafo, e sobre a necessidade que tem a burguesia de combinar coerção e consenso, sob a forma de altos salários, a fim de obter a adaptação aos novos métodos de produção, e assim por diante. Mas bem depressa retoma a argumentação imediatamente escolar, primeiramente com uma nota sobre Acordos e Tratados Internacionais, em que Gramsci coloca o problema da 'divisão do trabalho' entre os

intelectuais leigos e os intelectuais da 'casta' (a Igreja), na tarefa de educação das camadas populares, efetuada em substituição ao velho monopólio clerical. Essa divisão deixou à casta a educação dos mais jovens e aos leigos a formação superior universitária. Diversa, se nos recordamos, era a hipótese política que o jovem Gramsci fazia antes da ascensão do fascismo, quando se desenhava uma divisão do trabalho entre socialistas e populares, deixando-se aos primeiros a instrução profissional das massas trabalhadoras. Mas, observa agora Gramsci, uma vez que a Universidade não está submetida ao mesmo regime de monopólio da escola elementar e média, e inclusive já existe uma universidade católica em competição com as do Estado, as consequências se fazem óbvias:

> A escola elementar e média é a escola popular e da pequena-burguesia, estratos sociais que são inteiramente monopolizados educacionalmente pela casta, uma vez que a imensa maioria de seus elementos não chega à Universidade, isto é, não irá conhecer a educação moderna em sua fase superior crítico-histórica; eles, educacionalmente, conhecerão somente a educação dogmática... (p. 26 bis).

Essa denúncia do caráter classista da escola não é nova e retomará em outra ocasião, quando Gramsci escreverá que a escola pré-universitária serve para a formação das classes subalternas. Quanto à capacidade da Universidade de formar quadros dirigentes, ligando-se à vida real do país, ele não pode deixar de constatar a contradição introduzida pelo compromisso entre leigos e casta:

> A Universidade é a escola da classe dirigente propriamente dita e é o mecanismo através do qual ela seleciona os elementos individuais das outras classes a serem incorporados a seu pessoal governativo, administrativo e dirigente. Mas com a existência, em igualdade de condições, das Universidades Católicas, nem sequer a formação

> desse pessoal dirigente será mais unitária e homogênea (p. 26-27 bis).

Sabemos qual a importância que Gramsci atribui à formação unitária e homogênea dos grupos dirigentes em condições de divulgar, por sua vez, uma cultura unitária e homogênea. Além disso, essa divisão do trabalho leva a uma incongruência adicional na formação das camadas dirigentes: teremos quadros apolíticos, de formação retórica, além de que escassamente homogêneos entre si e com respeito aos grupos que exercem a hegemonia. O caráter contraditório da função universitária é aqui justamente remetido ao caráter contraditório da vida social; uma crise do princípio educativo, em suma, análoga àquela que se encontra na origem da crise da organização escolar. Mas essas considerações sobre o caráter de classe da escola, cujos diversos graus são destinados às diversas classes da sociedade, levam-no a aprofundar o discurso sobre as consequências ulteriores da luta entre o Estado e a Igreja; a eficiência educativa da Igreja – fato que Gramsci já assinalara mais vezes – será indubitavelmente superior à do Estado:

> Se o Estado, de fato, não é mais essa organização [da cultura leiga] porque a sua legislação em matéria religiosa é aquela que conhecemos, e se os títulos dos dois tipos de universidade são equiparados, é evidente que haverá uma tendência a que as Universidades Católicas sejam elas o mecanismo de seleção dos elementos mais inteligentes e capazes das classes inferiores a serem introduzidos na classe dirigente (p. 27).

Entre outras coisas, a Igreja aparece, desse ponto de vista, como 'um organismo perfeitamente democrático', no qual um filho de artesão ou de camponês 'pode teoricamente tornar-se cardeal ou papa', e, se isso não ocorre com frequência, é somente pelas razões que Gramsci já indicou tantas vezes, isto é, pelas pressões exercidas objetivamente pelo ambiente:

> Muitos seminários são muito mal equipados e não valorizam os jovens inteligentes, enquanto o jovem de origem aristocrática recebe de seu próprio ambiente familiar, sem nenhum esforço de aprendizagem, uma série de qualidades que são primordiais para a carreira eclesiástica: a tranquila segurança de sua própria dignidade e a arte de tratar e de governar os outros (p. 27 bis).

É a mesma consideração sobre o condicionamento ambiental que havíamos lido, nesse mesmo caderno, a propósito da escola unitária. De qualquer forma, o resultado será que, com a situação escolar estabelecida pela Concordata, ter-se-á a introdução de células católicas entre o pessoal dirigente leigo. De fato, Gramsci havia escrito, algumas linhas antes:

> não há descontinuidade educativa entre a escola média e a universidade Católica, enquanto tal descontinuidade existe com relação à Universidade laico-estatal (p. 27).

Pois bem, esse elemento de continuidade ou descontinuidade educativa, da existência ou não – como ele dirá – de uma 'fratura' entre a escola elementar e média, de um lado, e a Universidade, do outro, já havia sido ressaltado por ele na nota sobre a escola unitária, em que havia falado, justamente, de um 'salto', de uma 'solução de continuidade', em vez de uma passagem da quantidade (idade) para a qualidade (maturidade intelectual) entre os dois níveis escolares. Esse mesmo elemento será o ponto de partida da nota seguinte – fundamental também esta – sobre a busca do princípio educativo. Depois, será o próprio Gramsci, porém, quem irá separar nitidamente as duas notas: a primeira é transportada ao Caderno 16-XXII e a segunda, ao Caderno 12-XXIX, imediatamente ligada à nota sobre a organização da escola e da cultura.

# O princípio educativo na escola elementar e média

Continuando, portanto, o discurso já estabelecido na nota precedente, Gramsci parte agora da constatação da fratura – que hoje chamaríamos de 'horizontal' – introduzida 'oficialmente' – depois acrescentaria com maior precisão: 'pela reforma Gentile' – no princípio educativo entre a escola elementar e média, de um lado, e a escola superior, do outro. Até agora, observa ele, uma fratura similar existia não entre os diversos níveis, mas entre os diversos tipos de escola, isto é, entre a escola profissional de um lado e as escolas médias e superiores do outro, enquanto a escola elementar 'era uma espécie de limbo'. Ora, a fratura entre a escola clássica e a escola profissional, uma cultural, a outra prática, já a conhecemos muito bem; era, inclusive, o ponto de partida de todo o seu discurso na nota sobre a organização da escola, e não é, certamente, necessário evocá-la outra vez; aquela outra, 'similiar', introduzida pela reforma Gentile, entre escolas – elementar e média – e universidade, não é aqui explicitamente definida por Gramsci, exatamente porque se trata daquela 'descontinuidade educativa' de que falara não faz muito. Passa, em vez disso, a esclarecer em que consistiria, para a escola elementar, encontrar-se, anteriormente à reforma Gentile, 'em uma espécie de limbo'.

Dois eram, antes, os elementos educativos da escola elementar: as noções de ciência, que introduziam à societas rerum, e os direitos e deveres do cidadão, que introduziam à sociedade dos homens. A ciência 'entrava em luta' – expressão recorrente, que já encontramos antes – com a 'concepção mágica do mundo e da natureza que as crianças absorvem do ambiente impregnado do folclore'. Já escutamos antes Gramsci afirmar que o Estado educa e entra em choque com o folclore; agora ele especifica essa tarefa como própria da educação escolar:

> O ensino é uma luta contra o folclore, em favor de uma concepção realista em que se unem dois elementos: a concepção de lei natural e a da participação ativa do homem na vida da natureza, isto é, em sua transformação segundo um objetivo que é a vida social dos homens. Ou seja, essa concepção unifica-se no trabalho, que se baseia sobre o conhecimento objetivo e exato das leis naturais para a criação da sociedade dos homens (p. 29 bis).

Sente-se aqui o esforço de uma busca tendente a identificar exatamente os dois elementos da concepção realista, que está na base da formação elementar, assim como seu papel específico; uma busca, para dizer a verdade, em que o ser da escola elementar pré-gentiliana e o dever ser de uma escola elementar 'racional' se confundem um pouco e em que permanecem alguns desequilíbrios, uma colocação, em certo sentido, assimétrica das ciências naturais e da intervenção humana, que Gramsci retificará depois na segunda redação. De qualquer forma, já aqui ele unifica os dois elementos no conceito e no fato do trabalho, a atividade 'prática' do homem que 'enxerta' a ordem social (direitos e deveres) na ordem natural, e cria os primeiros elementos de uma visão do mundo livre de toda bruxaria e magia, e 'fornece um ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, de movimento' (mais tarde dirá 'dialética') do mundo.

O que se acha subentendido, nessas considerações, é o valor formativo das noções – sejam estas de ciências naturais ou de direitos e deveres – estas últimas já em clara evidência na nota sobre a organização da escola –, isto é, o valor educativo da instrução. Esse é, com efeito, o tema que Gramsci desenvolve logo depois, polemizando – como esclarecerá explicitamente depois – com a pedagogia idealista:

> Não é completamente verdadeiro que a instrução não seja também educação: o fato de se haver insistido em demasia sobre essa distinção foi um grave erro [mais tarde tornará mais preciso: 'da pedagogia idealística'] cujos efeitos podem ser vistos. Para que a

> instrução não fosse também educação seria necessário que o discente fosse uma mera passividade, um ‘recipiente mecânico’ de noções abstratas, o que é absurdo e, além disso, é ‘abstratamente’ negado pelos partidários da pura educatividade justamente contra a mera instrução mecânica (Ibid., p. 29 bis).

Ao polemizar contra os idealistas – essencialmente Gentile e Lombardo Radice –, Gramsci não ignora certamente que até mesmo eles negam – mas ‘abstratamente’ – a concepção do aluno como um recipiente mecânico; poder-se-ia até mesmo dizer que o uso do conceito de ‘mecanicidade’ ou ‘mecânico’ deriva, em Gramsci, essencialmente da linguagem idealista. Quando, por exemplo, Gentile afirma que a educação formal, que ele distingue precisamente da educação material (estando a primeira voltada para formar a cabeça e a segunda, para enchê-la), "foi em todas as épocas uma bela reivindicação da atividade do espírito, que não é um vaso para ser enchido, segundo a estupenda imagem de Plutarco, mas um fogo a ser acendido" (Gentile, 1942, p. 214), a distinção entre instrução e educação coincide com a recusa da concepção do aluno como um recipiente mecânico, que é justamente a coincidência negada por Gramsci. Mas é igualmente verdadeiro que em Gentile se encontra também a afirmação – abstrata, talvez, como diria Gramsci, mas, de qualquer maneira, explícita – da coincidência entre instrução e educação, na qual, com seu procedimento característico, por meio de aproximações sucessivas, quase como em um diálogo imaginário, em que nem sempre é fácil distinguir até que ponto ele aceita ou refuta as várias teses que vai enunciando, precisamente após ter estabelecido a distinção entre instrução formal e material, ou antes, formativa e informativa, estabelece uma diferença também inicialmente, entre instrução, a qual concerne à mente, e educação, a qual se refere ao coração, mas para chegar, depois, exatamente à conclusão de que a instrução é sempre educativa, formadora simultânea da mente e do coração. Quanto às palavras, é a mesma afirmação que encontramos em Gramsci; mas não parece que Gramsci

esteja errado quando declara que se trata de uma afirmação ‘abstrata’, na qual a oposição instrução-educação é superada apenas verbalmente.

Da mesma forma, Lombardo Radice opõe instrução a educação, quando fala do ‘psitacismo’ dos jesuítas e da ‘manualite’ dos positivistas, acusando ambos de identificar instrução com educação, porque tanto uns quanto outros impõem "um conteúdo determinado como típica encarnação de um ideal [e criam, assim], o perigo que é próprio da escola não educativa: a esterilidade sistemática" (Radice, 1923, p. 102-114); e, analogamente, isola o fator instrução quando diz que "ajuda essa mecanização da escola o cristalizar-se da cultura em cultura feita, sem ansiedades e sem problemas: programas fixos e sem vida; coisas que se devem saber: noções [...] saber mecanizado" (Ibid. p. 117-118).

Para Gramsci, essa polêmica contra as noções, embora possa parecer motivada contra um certo tipo de noções e de nocionismo, pressupõe, de qualquer forma, uma distinção entre instrução e educação, inaceitável exatamente porque requeriria aquilo que os idealistas refutam em palavras, isto é, a concepção do aluno como um recipiendário mecânico. Ele entendeu perfeitamente, segundo me parece, para além das fórmulas unificantes, o sentido da opção antinocionista da pedagogia idealista, quaisquer que tenham sido as afirmações explícitas de seus expoentes; e sua polêmica não parece sem motivos, ainda que ele próprio parta exatamente de uma afirmação que se pode achar também nos idealistas.

Do mesmo modo, pode parecer inicialmente coincidente com as posições idealistas a sua afirmação de que ‘o nexo instrução-educação é representado pelo trabalho vivo do professor’, ainda que temperada, logo depois, pela consideração de que a escola é ‘aceleração e disciplinamento da formação da criança’. Mas quando, depois, ele acrescenta que, se ‘o corpo docente’ é deficiente, sua obra será ainda mais deficiente quando lhe for solicitado educar, em vez de instruir, pois isso dará como resultado ‘uma escola retórica, não uma escola séria’, deve-se salientar não apenas a motivação concreta e não abstrata do valor das noções, mas também o elemento antiindividualista, social, que ele introduz, ao falar do professor como ‘corpo docente’, e não como indivíduo. Diferentemente dos

idealistas, Gramsci não coloca jamais o problema educativo escolar como um problema de pessoas individuais, de mestre uti singulus; essa formulação poderemos encontrar não nele, mas em Lombardo Radice, por exemplo, quando escreve que

> a escola deve ser animada por um educador, e o fato de haver criado algumas condições de liberdade como princípio de educação não significa ainda ter-se feito mestre, em cuja personalidade máscula e madura encontra-se o segredo do sucesso, e não na regra pedagógica; [ou, ainda, quando escreve que] ao contrário, o que interessa para aquele que ama a humanidade, não é um programa, mas um mestre, isto é, uma alma. Dai a um mestre de gênio uma linha sumária de sua tarefa, indicai-lhe uma meta, e deixai-o livre para que se explique, dentro desses limites, com total espontaneidade; que eduque seus alunos à sua própria maneira, sendo responsável pelos resultados; tereis então uma escola (Ibid., p. 109).

A espontaneidade, a genialidade, a individualidade abstrata: eis aqui o que Gramsci refuta. As suas origens idealistas, às quais sempre se mesclou, entretanto, um traço de rigor peculiarmente seu, um elemento de socialidade, estão agora deixadas para trás.

A degeneração retórica de toda escola que pretenda ser essencialmente educativa parece ainda mais evidente a Gramsci no nível da instrução secundária, em que, especialmente nos cursos de literatura e de filosofia, se se descuram as noções concretas, o ensino reduz-se a palavras sem sentido. Um professor medíocre, com efeito, pode, ao menos, tornar seus alunos mais instruídos, ainda que não mais cultos; pode, ao menos, desenvolver seriamente a parte 'mecânica' do ensino – como ele diz, assinalando uma conotação não necessariamente negativa do adjetivo 'mecânico' –, e pode fornecer uma bagagem de noções que o estudante capaz poderá fazer render. Mas, sem uma bagagem de noções, não há nada para elaborar. Não apenas isso, mas também o momento da

avaliação encontra-se, ademais, comprometido; os exames, que antes tinham um sentido, ao versarem sobre noções exatas e exatamente avaliáveis, ao versarem agora, ao contrário, sobre juízos ou análises estéticas ou filosóficas, são mais que nunca subjetivos e aleatórios, de modo que talvez fosse mais coerente aboli-los. A conclusão desse discurso, que, para dizer a verdade, não está totalmente desprovido de questões sem solução, é a de que "a luta contra a velha escola era justa, mas tratava-se de uma questão de homens, mais que de programas" (p. 29 bis).

Há nisso dois elementos interessantes: em primeiro lugar, a valorização histórica da necessidade de uma renovação no sentido ativista, o que repete a afirmação da carta à mulher e da nota do primeiro caderno – e que se repete, de resto, na idêntica atitude mental com que Gramsci aceita como 'justo', ao mesmo tempo que refuta como contraditório, o americanismo, tanto de Ford como de Trotski –; e em segundo lugar, ao deslocar o problema, dos programas – isto é, do princípio educativo, se nos recordarmos da identidade entre as duas expressões, em sua nota sobre os moderados e os intelectuais – para os homens, com uma expressão que poderia parecer própria de Lombardo Radice, apenas se nos esquecêssemos de que Gramsci fala não do professor individual, como, de fato, deixará claro na segunda redação, mas do corpo docente considerado como um conjunto social.

Por outra parte, continuando seu discurso, ele atribui a eficácia da velha escola, criada pela Lei Casati, exatamente "ao conjunto de sua organização e de seus programas mais que a uma vontade expressa de ser uma escola 'educativa'" (p. 30).

Conhecemos já esse juízo positivo que Gramsci faz da lei Casati, em comparação com a legislação e a prática escolar sucessivas; ainda que ele tenha deslocado novamente seu discurso da consideração dos homens à consideração dos programas, seu julgamento permanece o mesmo: uma bagagem de noções dá ao aluno capaz a possibilidade de desenvolver-se, a ausência de noções não lhe dá nada: e, contra as intenções proclamadas, acaba por considerar o aluno como meramente passivo. "Na velha escola, portanto, a própria organização dava a educação. Como?" (p. 30).

Aqui, Gramsci inicia a famosa – e tão frequentemente mal interpretada – página sobre o latim, um tema que já o ouvimos tratar em um artigo da juventude, e do qual retoma aqui algumas observações, ponto por ponto. O estudo do latim e do grego – isto é, da língua e, ao mesmo tempo, das literaturas e de suas respectivas histórias – educava, não porque fosse interessado no sentido de estar dirigido a um objetivo prático-profissional, mas possivelmente porque era 'interessado' no sentido de estar voltado para a formação cultural do homem, a qual, de resto, não se pode negar que seja também ela um 'interesse'. A aprendizagem, ainda que 'um pouco mecânica', da gramática tem a sua finalidade:

> Trabalha-se com rapazolas, aos quais deve-se fazer com que contraiam certos hábitos de diligência, de exatidão, de compostura física, de concentração psíquica sobre determinados objetos. Um estudioso de trinta ou quarenta anos seria capaz de sentar-se à mesa de trabalho dezesseis horas seguidas se, desde criança, não tivesse 'coercitivamente', por 'meio de coação mecânica', adquirido os hábitos psíquico-físicos apropriados? (p. 30 bis).

Esses são os motivos recorrentes das cartas aos familiares. Pense-se, em particular, na carta dirigida a Carlo (C. 162, 25/8/30), seguramente próxima, no tempo, a essa nota, na qual Gramsci havia justamente desenvolvido o discurso sobre as duas fases – antes e depois da puberdade – na vida dos rapazes e sobre a necessidade de fazê-los adquirir logo

> determinados hábitos de ordem, de disciplina e de trabalho, [porque] o hábito de estar sentado à mesa de trabalho de cinco a oito horas por dia é uma coisa importante, que se pode fazer adquirir sem grandes dificuldades até os 14 anos, mas logo a seguir não se pode mais.

Pense-se ainda na carta à mulher (C. 157, 14/7/30), em que, desenvolvendo o mesmo discurso, ele afirmava acreditar que 'um pouco

de pedantismo seja necessário e indispensável' antes de uma certa idade. Essa severidade pedagógica, nos primeiros anos de idade, parece-lhe, entre outras coisas, indispensável para selecionar, sobre uma ampla base, os poucos estudiosos de grande vigor de que toda civilização tem necessidade, ainda que, ao reprovar o nocionismo e o mecanicismo, sinta logo a necessidade de advertir entre parentêses que, quanto aos métodos dessa seleção, 'podem ser, sem dúvida, muito melhorados, porém sobre essa base', uma alusão, também essa, que será melhor definida na segunda redação.

Nessa severa pedagogia, o latim entra, entretanto, como um conteúdo tradicional, da 'velha escola', e do qual não se diz jamais que deva ser exclusivo ou privilegiado com respeito aos outros. Gramsci, de qualquer forma, torna a falar dele, repisando os motivos do artigo da juventude. O estudo do latim desenvolve-se como uma análise de coisa morta – a única análise possível a uma criança – mas de um morto que parece ainda vivo, porque se apresenta à fantasia como um mito, 'um cadáver que revive continuamente nos exemplos', de uma forma que não seria possível com o italiano; de forma similar, ele havia escrito, em 1917, que 'as línguas mortas [...] são mortos que ainda vivem'. Havia escrito, então, que o latim oferece o exemplo de todo o esforço histórico pelo qual um fenômeno se compõe, se decompõe e se recompõe em todas as épocas e em cada indivíduo; escreve agora que "estuda-se o latim para habituar os rapazes a estudar, a analisar um corpo histórico que se pode tratar como um cadáver, mas que continuamente volta à vida" (p. 30 bis).

Estuda-se todo o curso histórico da língua e da literatura latina, comparando-se o latim com o italiano:

> É esse complexo orgânico que determina a educação do jovenzinho, o fato de que, ainda que só materialmente, ele percorreu todo aquele itinerário, com todas aquelas etapas, etc., etc... Esse estudo educava, sem que tivesse a vontade expressamente declarada de fazê-lo, mesmo com um mínimo de intervenção da parte do professor. Experiências lógicas, psicológicas, artísticas, etc., eram

> feitas sem que se refletisse sobre elas, mas era realizada principalmente uma grande experiência histórica, de desenvolvimento histórico (p. 31).

O discurso de Gramsci, que desenvolve o tema inicial do nexo instrução-educação e da relação ativa mestre-discípulo, tem oscilado no uso dos tempos entre o presente e o passado, atribuindo à escola clássica, ora como atuais, ora como superadas, as virtudes formativas; mas chega aqui, diversamente do que fez em 1917, a uma conclusão que nega ao latim e ao grego ‘virtudes taumatúrgicas intrínsecas’ no plano educativo, confirmando, portanto, não serem essenciais como conteúdo exclusivo e privilegiado. Formula, inclusive, o desejo, ou melhor, a previsão de uma solução objetivamente necessária, em um sentido em tudo contrário à conservação do latim e do grego, como princípio educativo da escola: "Pode-se substituir o latim e o grego, fazendo-o de forma útil" (Ibid.).

O problema concreto será o de dispor didaticamente as novas matérias, de modo a obter resultados formativos equivalentes, excluindo sempre, da primeira fase escolar, pré-profissional, todo ensino interessado, que tenha objetivos práticos imediatos e, tendo sempre presente que o estudo "deve ser formativo, ainda que ‘instrutivo’, isto é, rico de noções concretas" (Ibid.).

Assim, retornamos ao ponto de partida, isto é, ao problema do nexo instrução-educação e ao apelo explícito em favor de uma escola única; e o discurso sobre o latim – que longe de ser uma defesa, é antes um epitáfio histórico – está inteiramente encerrado no interior de uma polêmica anti-idealista, na qual, não obstante a aparência de afirmações isoladas, emerge a austera exigência de uma ordem e de uma disciplina intelectuais, amadurecidas pela aquisição de noções, como uma vez se fazia – e agora não se pode mais fazer – com o estudo do latim. Parece bastante evidente que a escola única, intelectual e manual, pensada por Gramsci não pode ser interpretada como a escola do humanismo clássico – e do trabalho ativista –, exceto se esquecemos e distorcemos todo o seu discurso sobre os valores da cultura moderna ‘do tipo americano’, que envolve tanto o

problema dos conteúdos (instrução) quanto o problema da ordem intelectual e moral (educação).

E aqui, Gramsci – sem solução de continuidade, como é seu hábito – passa a desenvolver um discurso que se parece distanciar do tema do nexo instrução-educação, embora parta da constatação afim de que hoje a escola prática profissional, imediatamente interessada, esteja predominando sobre a escola formativa desinteressada. Pois bem, essa era precisamente a constatação da qual partira a sua primeira nota orgânica sobre a escola; somente aqui discute-se um outro aspecto, ou seja, se o multiplicar-se de escolas profissionais representa um desenvolvimento democrático, como comumente se crê, ou se, ao contrário, trata-se 'justamente de um processo destinado a perpetuar as diferenças sociais'. À opinião comum, Gramsci objeta que a escola tradicional era oligárquica não pelo seu método de ensino, nem pela sua tendência a formar homens superiores, mas porque estava reservada apenas a uma élite de futuros dirigentes, a um determinado estrato social. E, assim como na nota precedente havia indicado estar, na escola unitária, intelectual e manual, a solução racional da crise, aqui também observa:

> Se quisermos romper essa trama será necessário, portanto, não multiplicar e graduar os tipos de escola profissional, mas criar o tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até o limiar da escolha profissional, formando-o, nesse meio tempo, como um homem capaz de pensar, de estudar, de dirigir, ou de controlar quem dirige (p. 31 bis).

Eis que o fim educativo da escola fica assim precisado, para além das fórmulas genéricas sobre as quais todos – idealistas ou marxistas – poderiam encontrar-se aparentemente em concordância, como a preparação pré-profissional e a formação cultural; não é sem importância que esta última venha indicada não apenas como capacidade de pensar e estudar, mas também como capacidade de dirigir e de 'controlar a quem dirige', excluindo, assim, toda educação subalterna, toda sociedade

dividida em dirigentes e dirigidos. A escola profissional existente dá a falsa impressão de ser democrática, porque, tendendo a criar novas estratificações sociais, ou seja, permitindo que o operário passe de não qualificado a qualificado, por exemplo, cria aquilo que poderíamos chamar de uma certa mobilidade social:

> Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário não-qualificado se torne qualificado, mas que cada 'cidadão' possa tornar-se 'governante' e que a sociedade o deixe, ainda que seja 'abstratamente', em condições gerais de poder chegar a esse ponto; a 'democracia política' tende a fazer coincidir governantes e governados (Ibid.).

São observações fundamentais da pedagogia gramsciana e, todavia, representam apenas uma digressão no discurso sobre o nexo instrução-educação, ao qual Gramsci retorna, enunciando-o como Dogmatismo e criticismo histórico na escola elementar e média:

> A nova pedagogia quis derrotar o dogmatismo escolar no campo da 'instrução', isto é, da aprendizagem das noções concretas, precisamente no campo em que um certo dogmatismo é praticamente imprescindível, somente podendo ser absorvido e dissolvido no ciclo inteiro do curso escolar (não se pode ensinar a gramática histórica na escola elementar e no ginásio), mas ela é depois obrigada a ver introduzido o dogmatismo por excelência no campo do pensamento religioso e a ver descrita, implicitamente, toda a história da filosofia como uma sucessão de loucuras e delírios (p. 32).

Se bem que o sentido geral desse discurso esteja bem claro, dirigido como está, para combater o antinocionismo da pedagogia idealista e para sustentar, se não o 'dogmatismo', pelo menos 'um certo dogmatismo', é difícil, também, subtrair-se à impressão de um certo desequilíbrio, como se

Gramsci seguisse um duplo curso de pensamento: de um lado, mais evidente, a crítica ao antinocionismo idealista, e do outro, a consideração dos dois momentos – antes e depois da puberdade – do processo educativo. E não nos podemos subtrair à impressão de que, na frase citada, a repetição da palavra 'campo' ('derrotar o dogmatismo no campo da instrução [...] precisamente no campo em que um certo dogmatismo é imprescindível') [36] seja um simples erro de redação, um daqueles apelos que uma palavra já escrita exerce às vezes sobre a memória de quem escreve, substituindo-se à nova palavra que deveria ser utilizada; da segunda vez, poderíamos esperar 'momento' ou 'período' ou outra expressão análoga, que antecipasse o conceito que segue, com sua alusão ao momento sucessivo, o da dissolução do dogmatismo no curso do 'ciclo inteiro', e com toda a argumentação sobre o período anterior e posterior à puberdade.

Subsiste, de qualquer forma, o fato de que Gramsci denuncia, aqui, o caráter contraditório da política escolar dos leigos, dos idealistas, em particular, e dos fascistas. Recordemos com que frequência ele havia denunciado a renúncia dos leigos à instrução do povo – uma atitude semelhante àquela 'deserção dos intelectuais', que ele atribui simbolicamente a Erasmo, e que é a manifestação típica do caráter conservador e regressivo do Renascimento –; ter aceitado o dogmatismo do ensino religioso, contra as hipóteses espontaneístas e antidogmáticas fundamentais, significa ter confiado a educação às influências do ambiente tradicional, as quais não são – como dizia em sua carta à mulher – as melhores que se possa imaginar. Significa, ainda, e em particular, tornar vão o ensino da filosofia, reduzindo-o a uma série de loucuras e de delírios.

É precisamente no ensino da filosofia que ele vê uma das contradições típicas da pedagogia idealista. O novo método de ensino histórico, que substitui o descritivo ou sistemático, parece-lhe talvez muito bonito e justo na teoria, mas utópico na prática. O Gramsci historicista não deixará de surpreender os historicistas que se apoiam nele, nem os formalistas que se lhe opõem, ainda que, para dizer a verdade, a opinião que ele manifesta aqui, a propósito do estudo da filosofia, já a ouvimos expressa

anteriormente nas cartas a Berti e a Sanna: "A filosofia ‘descritiva’ tradicional, reforçada por um curso de história da filosofia e pela leitura, em casa, de certos autores, parece-me a melhor coisa" (p. 32).

E à objeção possível, de que a filosofia ‘descritiva’ e ‘definidora’ é uma abstração, o historicista Gramsci responde como um autêntico formalista ou estruturalista (haverá aqui um pouco de Peano e Vailati, além de algo de Annibale Pastore?):

> Será uma abstração, como a gramática e a matemática, mas é necessária [...] Também os instrumentos lógicos são abstrações do mesmo gênero, são como a gramática do pensamento normal; e não são inatos, mas historicamente adquiridos (Ibid.).

Mas o ‘novo curso’ da pedagogia idealista pressupõe que a lógica formal seja inata; entretanto, ela, do mesmo modo que a gramática, é adquirida historicamente, assimilada de modo ‘vivo’, ainda que o ensino seja necessariamente esquemático e abstrato, já que o discente – diz Gramsci, utilizando, conscientemente ou não, a mesma expressão dos idealistas, mas coerentemente servindo-se dela para unir instrução e educação – ‘não é um disco de gramofone, não é um recipiente passivamente mecânico’. A não passividade, isto é, a atividade do discente, que é o elemento da nova pedagogia que Gramsci aceita, leva-o não a recusar, mas, ao contrário, a considerar indispensáveis as noções exatas ou, em outras palavras, um ‘certo’ dogmatismo.

> Assim, o rapaz que quebra a cabeça com os barbara e baralipton, fatiga-se, é certo, e deve-se fazer com que ele realize apenas a fadiga indispensável, nada mais que isso. Mas é também certo que será sempre necessário fatigar-se a fim de aprender e obrigar-se a privações e limitações do movimento físico, isto é, a submeter-se a um tirocínio psicofísico. Também o estudo é um ofício, e muito fatigante, com um tirocínio próprio, não apenas intelectual, mas

> também nervoso-muscular; é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço e dor e aborrecimento (p. 32 bis).

Retomam os motivos de costume: os 'barbara, baralipton', que se achavam já na carta a Berti, o 'tirocínio psico físico', o estudo considerado como um 'ofício', que já se encontrava em uma das primeiras notas do primeiro caderno, com o costumeiro entrelaçamento de expressões que nos remetem igualmente para a coerção e para o americanismo. Não nos deve surpreender que, precisamente nesse contexto, Gramsci renove, neste ponto, sua polêmica contra a escola fácil – que é, ademais, a escola educativa e não instrutiva –, mas, de um ângulo diferente: a crítica da instintiva demanda popular por facilitações, e a afirmação da exigência concreta de austeridade e de rigor que, ao contrário, se projetará em uma nova situação política:

> A participação de grandes massas na escola média tende a diminuir a disciplina de estudo, a provocar facilitações. Muitos pensam, inclusive, que a dificuldade seja artificial, pois estão habituados a considerar como trabalho e fadiga apenas o trabalho manual (Ibid.).

A questão, diz ele, é complexa; isso porque, se o rapaz de uma família de intelectuais entra na escola tendo já sofrido o necessário processo de adaptação psicofísica – motivo que já encontramos na nota precedente –, muitas pessoas do povo pensam que, nas dificuldades do estudo, haja um 'truque' contra elas.

> Em uma nova situação política, essas questões tomar-se-ão extremamente ásperas e será necessário resistir à tendência de tomar fácil aquilo que não pode sê-lo sem desnaturar-se (Ibid.).

A 'nova' situação política (já sabemos o que significa 'novo' em Gramsci) é, evidentemente, a perspectiva do socialismo, que ele – será necessário dizê-lo ainda? – tem sempre em mente ao escrever essas notas.

Pois bem, é exatamente dessa perspectiva que ele sente dever reafirmar a sua pedagogia austera, da exigência; e é característico que o faça quase com as mesmas palavras com as quais, em seus artigos de juventude, havia defendido, frente a reformistas ou a extremistas – Camillo Prampolini ou Enrico Leone ou Alfonso Leonetti ou a redação de L' Humanité – o direito e o dever de escrever também artigos "longos e difíceis" porque "um conceito que seja em si difícil não pode ser expressado de forma fácil sem que se transforme em vulgaridade".

## O novo intelectualismo e o itinerarium mentis

Neste ponto, Gramsci tem já escritas suas notas mais extensas sobre a organização da escola e sobre a busca do princípio educativo, que retomará no Caderno 12-XXIX, e as primeiras notas esparsas sobre o americanismo, que retomará no Caderno 22-V; examinaremos, a seguir, como e quanto a segunda redação modificará a redação inicial. De qualquer maneira, ele não cessa de refletir, usando diversas abordagens, sobre o problema pedagógico, em uma série de notas esparsas, vinculando, ainda mais estreitamente do que havia feito até agora, o problema da formação de um tipo de homem ajustado às exigências da produção racionalizada com o problema da ação educativa direta realizada pela escola.

> No mundo moderno, a educação técnica, implicitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo (desqualificado), forma a base do novo tipo de intelectual; é sobre esta base que é necessário trabalhar para desenvolver o 'novo intelectualismo'. Essa foi sempre a linha de Ordine Nuovo [...] O advogado, o funcionário, constituem o tipo corrente de intelectual, que se acredita investido

> de uma grande dignidade social; seu modo de ser é a eloquência, motor das emoções [...] Novo intelectual, construtor, organizador, 'permanentemente persuasor', e, todavia, superior ao espírito abstrato matemático; da técnica-trabalho eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanístico-histórica, sem a qual se permanece 'especialista', sem chegar a 'dirigente' (especialista da política) (p. 39-40 bis).

A base do 'novo intelectualismo' ou, para retomar a fórmula já encontrada, o novo princípio educativo aqui afirmado, é a negação mais radical da velha tradição retórico-humanista e do tipo de homem por ela formado. Se ainda subsistissem dúvidas, ligadas à sua presumida defesa do latim, seria necessário repetir, uma vez mais, que aquela defesa não é mais que a avaliação historicamente objetiva da função que a instrução humanística exercera no passado; assim como definira como 'racional' a velha organização escolar, fundada sobre o dualismo entre escola clássica e escola profissional, porque essa subdivisão estava em conformidade com a divisão social, mas sem que por isso se possa dizer que aderia a ela, da mesma forma Gramsci reconhece a conformidade histórica entre a formação humanística e as exigências da formação do intelectual tradicional, mas sem que por isso a aceite, já que, 'no mundo moderno' – uma determinação que tem o mesmo peso, ainda que não o mesmo significado, da 'nova situação política', ao final da nota precedente –, a realidade é outra, a opção é outra. Trata-se de uma constatação, mais que de uma opção; e, mesmo que na segunda redação Gramsci substitua o indicativo da constatação – a educação técnica 'forma', a base) por uma expressão que indica uma escolha ('deve formar'), isso não suprime o fato de que, em sua primeira redação, havia justamente a constatação de uma realidade em curso, sobre a qual se devia intervir. Pois bem, quando ele nos reconfirma que inclusive o trabalho manual mais primitivo contém em si um aspecto intelectual, que a instrução técnica está ligada ao trabalho industrial, que o técnico é o novo tipo de intelectual, o qual não pode mais ser puro orador, mas construtor e organizador; quando refuta o tipo de

abstração e de mecanicismo que, como já havia escrito na carta sobre o Meccano, está implícito também na formação matemática pura; quando coloca em série a técnica-trabalho, a técnica-ciência e a concepção humanístico-histórica – que, certamente, não pode ser a tradicional em sua totalidade –, ele está configurando um princípio educativo coerente por si mesmo, e que significa um avanço com relação à enunciação pura e simples da necessidade de substituir o latim e o grego e da dificuldade de encontrar a matéria ou a série de matérias que possam dar as mesmas garantias de capacidade formativa. O itinerarium mentis que ele nos propõe tem, como seu pressuposto, a mesma consideração do mundo moderno do qual ele partira ao falar da organização da escola – as atividades práticas que se tornam complexas, a atividade teórica que se torna prática – a sua coerente interpretação marxista do desenvolvimento real vê o trabalho e a ciência, uma vez dissociados, sendo recompostos como unidade, pela mediação da tecnologia. Subsiste uma desconfiança não superada com relação ao 'espírito abstrato matemático', que parece repetir a denúncia da carta sobre o Meccano – 'Há a abstração determinada por uma intoxicação metafísica, e há a abstração determinada por uma intoxicação matemática' –, mas não se confunde mais a abstração matemática com o caráter concreto da técnica-ciência. Do mesmo modo, subsiste a desconfiança contra toda obsessão pela ciência, que, na miragem de 'um Eldorado', termina, paradoxalmente, por paralisar as forças do homem, pois representa 'uma nova espécie de ópio' ou 'uma feitiçaria superior' (p. 39 bis).

O objetivo desse intinerarium mentis é a formação de um novo tipo de homem, de um intelectual que seja especialista e, ao mesmo tempo, dirigente; e, quando Gramsci define o dirigente como 'especialista da política', volta claramente a propor a identidade entre a especialização técnico-manual e a especialização intelectual: 'o intelectual também é um profissional, que tem máquinas especializadas, um tirocínio próprio, um sistema Taylor próprio', escrevera ele em uma nota do primeiro caderno. Na segunda redação, corrigirá, escrevendo: 'especialista + político', e essa determinação de identidade será abandonada, emergindo, em vez disso,

os dois momentos formativos: trabalho e sociedade. Não se pode, por outro lado, esquecer a 'digressão' que, na nota sobre a organização da escola, seguindo-se imediatamente à definição da escola unitária, descrevia a cisão entre a atividade técnico-cultural e a atividade deliberativa (conceito paralelo ao de 'especialista + político') e colocava a necessidade de recuperar-lhes a unidade: a única diferença sensível entre as duas páginas é que, na primeira delas, o ponto de vista era o da formação do dirigente-político – que deve ter 'um mínimo de cultura geral técnica' – e na segunda, o da formação do técnico-especialista (que deve chegar à concepção humanístico-histórica). Mas o núcleo do problema é o mesmo e nos mostra sua urgência em Gramsci, que, ao recuperar todos os valores do industrialismo, do novo intelectualismo, não se separa, entretanto, jamais do amor arraigado pelos aspectos mais 'desinteressados' da cultura.

A técnica-ciência (com Marx, poderíamos dizer: a tecnologia, mas, por enquanto, Gramsci não adotará esse termo) e o humanismo historicista, portanto. Gramsci volta a refletir sobre isso em uma nota imediatamente seguinte à série esparsa intitulada Revistas tipo, na qual ele examina uma outra das estruturas materiais da ideologia, além da escola:

> Uma rubrica permanente sobre as correntes científicas. Mas não para divulgar noções científicas. Para expor, criticar e enquadrar as 'ideias científicas' e suas repercussões sobre as ideologias e sobre as concepções do mundo e para promover o princípio pedagógico-didático da história da ciência e da técnica como base da educação formativo-histórica na nova escola (p. 40 bis).

Sabemos bem, agora, qual é essa 'nova' escola, de cujo princípio educativo, uma vez constatada a superação do latim, Gramsci está em busca. Ele mostrou, faz pouco, o itinerário que vai da técnica-trabalho à técnica-ciência e à concepção humanístico-histórica; se concepção humanístico-histórica e educação formativa, como diz agora, devem considerar-se como expressões unívocas, uma no plano cultural, a outra no

plano educativo, o que Gramsci vem elaborando, portanto, é uma definição mais precisa do novo humanismo, como consciência da história da humanidade como história do progressivo domínio científico-técnico do homem sobre a natureza. O itinerarium mentis torna-se mais preciso, passa de uma concepção 'por saltos' (trabalho-técnica-ciência-história) a uma concepção em que o motivo científico-técnico e o motivo historicista se unificam na 'história da ciência e da técnica'. Um novo historicismo, assim poderíamos defini-lo, coerente com a concepção da fase 'crítico-histórica', como fase superior da educação moderna, expressa a propósito da divisão do trabalho entre leigos e 'casta'. Uma resposta à questão deixada em suspenso sobre as matérias que deverão constituir o novo princípio educativo. É, infelizmente, apenas um aceno; mas nem por isso menos importante.

# CADERNOS INTERMEDIÁRIOS DE MISCELÂNEAS (1930-1932)

## Retomada e entrelaçamento de temas

Entre os cinco cadernos que Gramsci obtivera em 1930, restam-nos para examinar o 3-XX, o 5-IX, o 6-VIII e o 7-VII, todos também de miscelâneas, sem que haja em nenhum deles uma série de notas organicamente dedicadas à escola, como encontramos no Caderno 4-XIII. Iremos examiná-los todos juntos, seja pela dificuldade de estabelecer as datas precisas para cada um deles, seja pela certeza de que, de qualquer maneira, trata-se de cadernos redigidos entre 1930 e 1932; e examinaremos, juntamente com eles os Cadernos 8-XXVIII e 9-XIV, que não saem desses limites de tempo, ainda que com eles, entremos, em um certo sentido, em um novo período da reflexão de Gramsci, que, precisamente no Caderno 8-XXVIII, redige um novo plano de trabalho; são de fato, também esses, cadernos de miscelâneas. Por todas essas razões, parece, portanto, oportuno lê-los todos de forma unitária, para buscar neles os temas de retomada, aprofundamento e variação com respeito às notas já lidas do Caderno 4-XIII (e 1-XVI) e, ao mesmo tempo, os temas de antecipação com respeito à reelaboração que será empreendida a partir do final de 1932, nos cadernos especiais. Sem, portanto, seguir rigorosamente

a ordem das notas, iremos reagrupá-las de acordo com o assunto, como se segue:

1. Organização da escola;
2. Americanismo;
3. Conformismo e personalidade;
4. O Estado educador.

Certamente, o entrelaçamento desses temas é realizado de tal maneira que esse reagrupamento parecerá arbitrário; mas poderá ser esclarecedor, na medida em que coloca os dois temas pedagógicos do antiespontaneísmo e do americanismo – isto é, do método e do conteúdo da educação – entre os dois assuntos mais propriamente político-organizativos do sistema escolar e da função estatal, e na medida em que permite justamente vislumbrar melhor os nexos que, no próprio Gramsci, partindo de um tema, conduzem-no, quase inevitavelmente, a outro.

## Organização da escola

Ao considerar o problema escolar como parte da série de notas sobre a função dos intelectuais na sociedade, Gramsci evidentemente pensa na escola como uma das estruturas por meio das quais essa função se exerce; a abordagem predominante das cartas, que era a da metodologia educativa (mais ou menos liberalizante) ou do conteúdo da instrução (tradicional ou moderno), é, frequentemente, substituída, nos cadernos, por uma outra abordagem específica, ou seja, a da organização da escola. Termos tais como ‘organização material’ ou ‘material ideológico’ ou ‘estruturas da ideologia’ ou ‘instituições objetivas’ e similares são recorrentes nas notas dos cadernos e assinalam a continuação e o aprofundamento do tema juvenil da cultura como organização. Assim, por exemplo, uma nota do Caderno 3-XX registra um propósito (se não um

plano) de trabalho nessa direção, que é a mesma que já encontramos, ao nos anteciparmos, exatamente como observação introdutória ao discurso sobre a organização da escola do Caderno 4-XIII;

> Um estudo sobre como é organizada de fato a estrutura ideológica de uma classe dominante, isto é, a organização material concebida para manter, defender e desenvolver a 'frente' teórica ou ideológica [...] A imprensa é a parte mais dinâmica dessa estrutura ideológica, mas não a única; tudo quanto influi ou pode influenciar diretamente ou indiretamente sobre a opinião pública dela faz parte: desde as bibliotecas, as escolas, os círculos, os clubes de vários gêneros, até a arquitetura, a disposição das ruas e seus nomes (Cd. 3-XX, p. 30 bis).

É quase um esboço de catálogo (e não será o único) das estruturas educativas, no qual voltam a aparecer, ao lado da escola, as 'outras vias', já presentes na pesquisa juvenil; nem nos podemos surpreender com o lugar privilegiado reservado por Gramsci, jornalista, à imprensa, se recordarmos precisamente a função que ele, em seus artigos de juventude, lhe atribuía, tanto no presente imediato como na sociedade futura, e a característica 'digressão' que, na nota sobre a organização da escola do Caderno 4-XIII, era dedicada precisamente às revistas cujas redações funcionam como círculos de cultura. É, ademais, interessante que, continuando seu discurso, Gramsci acene para uma avaliação histórica do uso dessas 'estruturas da ideologia', sublinhando o esforço da Igreja para manter o domínio delas, e a necessidade de que se crie um 'espírito de cisão', isto é, 'uma aquisição progressiva da consciência da própria personalidade histórica', por parte da nova classe protagonista e das classes a ela aliadas.

Sempre numa perspectiva histórica, ainda que diversa da precedente, o problema é analisado ainda em uma anotação do Caderno 6-VIII, em que Gramsci utiliza a definição de 'instituições objetivas', observando que o sentimento nacional italiano é um fato subjetivo, próprio de intelectuais, porque lhe faltam justamente instituições objetivas, ele lista as poucas

instituições objetivas existentes sobre as quais esse sentimento, de qualquer modo, se apoia, redigindo, assim, um novo catálogo, que pode integrar-se de forma útil àquele que acabamos de ler:

> Um elemento objetivo é a língua [...] Outro elemento é a cultura. Os partidos políticos. Os jornais. A Igreja. A monarquia. O parlamento. A universidade e a escola. A cidade. Organizações privadas como a maçonaria. A universidade popular. O exército. Os sindicatos operários, a ciência (voltada para o povo – os médicos, os veterinários, as cátedras ambulantes, os hospitais). O teatro. O livro (Cd. 6-VIII, p. 42 bis).

A heterogeneidade dos 'elementos objetivos' elencados, entre os quais nos interessam, sobretudo, a universidade, a escola e a universidade popular, é apenas aparente, para quem haja seguido o discurso de Gramsci sobre a função dos intelectuais, sobre a escola, sobre o vínculo da escola com a vida produtiva e política. Aqui importa, de qualquer maneira, captar seu repetido interesse por esses elementos objetivos, organizativos e estruturais da cultura, e enfatizar ainda a presença, entre eles, da escola, já que, precisamente nesse contexto de interesses, logo voltaremos a encontrar um discurso específico sobre a escola única, que, como já no encerramento da primeira nota do Caderno 4-XIII sobre a organização da escola, é vista na sua relação com a universidade.

Ao lado dos problemas relativos à hipótese de uma escola de base unitária e à realidade de uma escola discriminatória, também reaparece, nesses cadernos, o problema da instrução superior, tanto da perspectiva predominantemente histórico-política do discurso sobre os intelectuais, quanto da perspectiva, que já figurava na primeira nota do primeiro caderno, da metodologia e dos objetivos do estudo universitário.

O burocratismo da vida universitária e seu distanciamento da vida do país, que Gramsci já havia considerado de dentro, como inadequação da relação didática e humana na universidade, é considerado agora de fora, como ausência de estímulos que cheguem à vida universitária desde a vida

geral do país. O discurso parte, aqui, da constatação de que, na Itália, os partidos fazem agitação e não propaganda (recorde-se a conotação positiva que essa palavra possui para Gramsci, entendida como obra de difusão da cultura, quer ele se refira à sua escola de cultura e propaganda socialista, quer reflita sobre a experiência milenar acumulada pela Igreja Católica na organização e na propaganda). Os partidos, ele escreve, renunciam a uma atividade teórica, cultural, formativa, e isso traz consigo a formação inadequada de dirigentes, a miséria da vida cultural e política, a erudição em vez da cultura, a superstição em vez da religião, o jornal e o panfleto em vez das revistas e dos livros, o facciosismo em vez da política. A escola, e a universidade em particular, está envolvida nessa decadência das instituições culturais das camadas dirigentes:

> A Universidade, todas as instituições que elaboravam as capacidades intelectuais e técnicas, não permeadas pela vida dos partidos, pelo realismo vivente da vida nacional, formavam quadros nacionais apolíticos, com formação mental puramente retórica, não nacional (Cd. 3-XX, p. 63).

É, portanto, a ausência de uma dialética política intensa e a separação consequente entre a escola e a vida que criam e perpetuam o caráter retórico e a inadequação didática e cultural da escola. O discurso – que desenvolve, ademais, o tema da configuração da burocracia, dadas essas premissas, como um partido político, o pior de todos – inverte o nexo de causa e efeito desenvolvido na primeira nota do primeiro caderno e, atribuindo à sociedade as razões da crise escolar, e da universitária em particular, antecipa um motivo fundamental de outras notas, que logo encontraremos melhor desenvolvido.

Gramsci, de resto, seguirá sempre com interesse toda manifestação da relação jovens-adultos, e mais particularmente, na Universidade, estudantes-professores; assim, por exemplo, registrava a pesquisa sobre os jovens, feita pela Fiera Letteraria, entre dezembro de 1928 e fevereiro de 1929, considerando-a, porém, de pouco interesse, salvo por algumas

observações de Lanzillo e Lombardo Radice, "a única coisa séria em toda a pesquisa" (Cd. 5-IX, p. 73 bis-74).

Mas, ao lado da reflexão sobre a relação entre universidade e sociedade, também os problemas internos, mais propriamente didáticos, do ensino e do estudo universitários, voltam a aparecer nesses cadernos, frequentemente, devido ao estímulo que resulta da leitura de artigos de jornais e de revistas. Assim, a propósito de algumas observações contidas em um artigo do Corriere della Sera, sobre os fatos de que, na faculdade de engenharia, os professores falam cem e os estudantes absorvem dois, e de que, nos exames de Estado, os estudantes respondem melhor às questões difíceis do que às fáceis, Gramsci comenta:

> A mim me parece que as duas deficiências estão ligadas ao sistema escolar das lições-conferências sem 'seminário', e ao caráter tradicional dos exames, que criou uma psicologia tradicional dos exames (Cd. 6-VIII, p. 76 bis).

Os apontamentos e as apostilas insistem sobre as questões difíceis, o sistema das lições-conferências leva o professor a não se repetir, e disso deriva uma absorção mínima por parte dos estudantes. O problema fundamental é o método e o objetivo do ensino universitário; e Gramsci resolve-o no mesmo sentido dos conselhos que havia dado à mulher (C. 232, 14/12/31), recordando-lhe que são coisas distintas estudar para aprofundar um determinado campo de noções e estudar para aprender a estudar:

> Trata-se, portanto, da questão do método no ensino universitário: na Universidade deve-se estudar ou estudar para saber estudar? Devem-se estudar 'fatos' ou o método para estudar os 'fatos'? A prática do seminário deveria justamente complementar e vivificar o ensino oral (Ibid., p. 76 bis-77).

São, também, os mesmos motivos da primeira nota sobre a escola do primeiro caderno, já retomados nas notas orgânicas do Caderno 4-XIII, a propósito do caráter 'criativo' que o ensino deveria assumir desde o último ciclo da escola unitária, para evitar o salto de continuidade entre esta e a universidade: problemas de metodologia que voltarão a se apresentar também no âmbito dos discursos mais amplos sobre a história da cultura e da escola.

Por exemplo, uma breve nota sobre o humanismo contém, ainda que na forma de uma simples anotação de um tema para estudo posterior – ao qual, realmente, Gramsci retornará mais tarde, na segunda redação da nota sobre oratória e cultura, que já lemos no final do primeiro caderno –, o mesmo problema da metodologia do estudo e do ensino:

> Estudar a reforma pedagógica introduzida pelo Humanismo: a substituição da 'disputa oral' pela 'composição escrita', por exemplo, que é um de seus elementos 'práticos' mais significativos. (Recordar algumas notas sobre o modo de difusão da cultura por via oral, por discussão dialógica, através da oratória, que determina uma argumentação pouco rigorosa e produz a convicção imediata, sobretudo, por meios emotivos) (Cd. 8-XXVIII, p. 25 bis).

As notas a que se refere Gramsci aqui, já as encontramos no final do Caderno 1-XVI e ele as retomará em seguida no Caderno 16-XXII, sob a rubrica 'Cultura'. Trata-se, portanto, de problemas sobre os quais ele, frequentemente, voltou a refletir, e a propósito dos quais poderemos recordar mais uma vez as observações sobre as redações de revistas, que funcionam como círculos de cultura, para cujo trabalho, como já no caso da escola dos confinados, Gramsci recomendava uma atitude de 'luta rigorosa contra as tendências ao diletantismo, à improvisação, às soluções oratórias e declamatórias, insistindo justamente sobre a necessidade de trabalhar por escrito. É uma constante exigência de rigor intelectual, da qual, caracteristicamente, ele encontra as premissas nos melhores aspectos das nossas tradições culturais, e as motivações concretas na sua

correspondência com as exigências da vida e da produção contemporâneas.

Ao caráter retórico e intelectualmente pouco rigoroso do ensino universitário, contrapõe-se, no polo oposto de nossas instituições escolares, a pobreza cultural e o caráter discriminatório das instituições escolares reservadas às camadas produtivas ou subalternas. Recordar-se-á a troca de correspondência com os familiares sardos (C. 242, 1/2/32) a propósito da escola de preparação ao trabalho, à qual se destinava a sobrinha Mea. Gramsci declarava ter seguido, no Corriere della Será, a discussão sobre esse tipo de escola, que se havia desenvolvido na Câmara a 26 de novembro de 1931; já dissemos que ele anotara essa discussão em seus cadernos, avaliando, de forma mais pessimista que aquela prudentemente transmitida à família, o caráter discriminatório que os parlamentares fascistas haviam confirmado para essa forma de instrução popular. Ele resume, assim, as posições surgidas no debate parlamentar:

> Três tipos de escola: 1) Profissional; 2) Média técnica; 3) Clássica. A primeira para os operários e camponeses; a segunda para os pequeno-burgueses; a terceira para a classe dirigente.
> A questão desenvolveu-se em torno do argumento sobre se as escolas profissionais deveriam ser estritamente práticas e constituir fins em si mesmas, a ponto de não possibilitar a passagem não apenas para a escola clássica, mas até mesmo para a escola técnica. A visão mais esclarecida consistiu na afirmação de que deve ser dada a possibilidade de passagem para a escola técnica (a passagem à escola clássica foi, a priori, por todos excluída) (Cd. 6-VIII, p. 68 bis).

Esse juízo, que se expressa pela ironia daquela alusão à ‘visão mais esclarecida’, é muito claro, como não pode deixar de ser, para quem parte da perspectiva da escola única do trabalho. Mas é também interessante que Gramsci, salientando que da discussão haviam emergido os elementos teóricos e práticos para o estudo do problema, pensa em uma história das

escolas profissionais, vinculada às "necessidades da produção e de seus desenvolvimentos", esclarecendo assim, entre outras coisas, também as razões mais profundas que o levavam a buscar notícias sobre a escola de preparação profissional com seus familiares sardos.

O quanto ele superava as concepções retrógradas e instrumentais que da relação instrução-trabalho demonstravam possuir os parlamentares fascistas é ainda confirmado por uma nota sobre os intelectuais e a organização da vida cultural, na qual ele se propõe o estudo da Sociedade Italiana para o Progresso da Ciência, em relação com os problemas da escola e da produção. Essa sociedade – diz ele – ao agrupar especialistas e diletantes,

> fornece o tipo embrionário daquele organismo que esbocei em outras notas, no qual o trabalho das Academias e das universidades deveria convergir e solidificar-se com a necessidade de cultura científica apresentada pelas massas nacional-populares, reunindo a teoria e a prática, o trabalho intelectual e o industrial, que poderia encontrar sua raiz na 'escola única' (Cd. 8-XXVIII, p. 59 bis).

Aquilo que, no final da nota do Caderno 4-XIII sobre a organização da escola (à qual Gramsci aqui se refere), era pouco mais que um nexo implícito, ao passar do discurso sobre a escola unitária às academias e à organização científica do trabalho, torna-se agora uma afirmativa explícita: é na escola única que se encontra a 'raiz' daquele processo de união entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial, que é depois realizado em um nível mais alto pelas academias, as quais realizam assim, também, a unificação entre os intelectuais e as massas populares. O hiato que, na nota do Caderno 4-XIII, permanecia entre os dois momentos – de um lado a escola, e do outro a pesquisa científica e a organização científica do trabalho e, em suma, a instrução permanente dos adultos – é aqui, de certo modo, preenchido. Entre outras coisas, é ainda interessante que Gramsci, após haver declarado a fonte soviética, coloque entre aspas a denominação de 'escola única' (do trabalho!) e defina, desde logo, como

trabalho industrial – pelo menos tendencialmente – o tipo de trabalho que deve ser desenvolvido nessa escola, tornando mais explícita a alusão colocada entre parênteses – "trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente)" – na nota sobre a organização da escola, do Caderno 4-XIII.

Mas a nota mais extensa, nesses cadernos, sobre um tema especificamente escolar, e que aborda ao mesmo tempo questões organizativas e de método, é aquela sobre as escolas progressivistas, sugerida pela leitura de uma resenha, feita por Ferrando, do livro de Washburne, New School in the old World, publicada na revista Marzocco de 13 de setembro de 1931. Gramsci transcreve as informações sobre algumas dessas escolas, exprimindo sinteticamente, entre parênteses, a sua opinião sobre elas; resulta disso uma útil reelaboração de suas teses fundamentais sobre a escola unitária, de trabalho intelectual e manual, e sobre o princípio educativo, que é o que nos interessa, para além da exatidão das informações e do juízo expresso sobre aquelas experiências.

A primeira dessas escolas progressivistas sobre a qual ele, seguindo Ferrando, se detém, é a Public School de Oundle, e é um exemplo realmente muito interessante para compreender melhor o real alcance e a orientação real das opções de Gramsci, já que, se nos limitássemos a enunciar-lhe os critérios pedagógicos básicos, ela pareceria, sem dúvida, estar muito próxima do ideal da escola unitária por ele proposta. A julgar pelas informações recolhidas por Washburne e retransmitidas por Ferrando, ocorre efetivamente que ela, "ao lado de cursos teóricos sobre matérias clássicas e científicas, instituiu cursos manuais e práticos", com a obrigação de frequentar uma oficina mecânica ou um laboratório científico: "o trabalho manual é acompanhado pelo trabalho intelectual". Mas é exatamente essa semelhança aparente que torna Gramsci prudente e severo, fazendo-o denunciar o caráter esnobe do trabalho realizado nessas escolas; tal como o passatempo físico de alguns grandes intelectuais, ela não constitui um exemplo de unidade entre o trabalho intelectual e o manual:

> Muitas dessas escolas modernas são precisamente do tipo esnobe, que nada têm a ver (a não ser superficialmente) com a questão de criar um tipo de escola que eduque as classes instrumentais e subordinadas para um papel dirigente na sociedade, como um conjunto e não como indivíduos singulares (Cd. 9-XIV, p. 89).

Há uma exata correspondência com as formulações anteriores do princípio educativo: os governados que devem saber ser governantes, os elementos envolvidos no trabalho profissional que não devem cair na passividade intelectual e, sobretudo, a ênfase no elemento antiindividualista, que já vimos implícita a propósito dos professores, quando falava do nexo instrução-educação, e que aqui torna-se explícita: 'como um conjunto e não como indivíduos singulares'. Mas é, sobretudo, importante que Gramsci conclua com uma advertência a si mesmo:

> Esse exemplo demonstra como é necessário definir exatamente o conceito de escola unitária, na qual o trabalho e a teoria estão estreitamente unidos; a associação mecânica das duas atividades pode ser um esnobismo (Ibid., p. 89).

Veremos se, e até que ponto, Gramsci conseguirá dar essa definição mais exata; a alusão aqui contida expressa somente uma intenção, mas não fornece ainda uma resposta. Ainda que, efetivamente, na escola de Oundle, o aluno possa aprender a aplicar seus conhecimentos e a desenvolver suas capacidades práticas, realizando, assim, uma certa união entre teoria e prática no plano didático, no sentido de que a teoria ilumine a prática e a prática convalide a teoria, o problema não está apenas nisso, embora isso possa ser importante; o problema está, sobretudo, na relação escola-sociedade, escola-produção, cultura-profissão, que Gramsci definiu exatamente – mas apenas indicando-o – quando acrescentou os dois advérbios, 'tecnicamente, industrialmente', a 'manualmente', ou quando, repetidamente, falou em união de trabalho intelectual com trabalho industrial.

Quanto à escola média feminina de Streatham Hill, que aplica o Plano Dalton, ela serve de pretexto para uma nova tomada de posição, além daquela que já conhecemos pelas cartas (C. 283, 1/8/32), contra esse plano, ao qual, às críticas de Washburne, Gramsci acrescenta outras:

> O Sistema Dalton não é senão a extensão às escolas médias do método de estudo seguido nas universidades italianas, que deixam ao aluno toda a liberdade no estudo; em certas faculdades prestam-se vinte exames no quarto ano da universidade e depois apresenta-se a tese, e o professor nem sequer conhece o aluno (Ibid., p. 89).

Esta é uma crítica que pode parecer pertinente, mas que, de qualquer maneira, retoma um juízo, já muitas vezes repetido, sobre a universidade italiana.

Suas observações são menos severas, mas igualmente precisas quanto à terceira escola, que abolira todos os programas e apresentara resultados surpreendentes, e que "representa uma reação contra todas as fórmulas, contra o ensino dogmático, contra a tendência a tornar a instrução mecânica" (esses termos, frequentes em Gramsci, já estão, porém, na resenha de Ferrando, que fala também em "rígida disciplina intelectual e autonomia moral"). A terceira escola:

> É muito interessante como tentativa, mas poderia ser universalizado? Encontrar-se-iam professores em número suficiente para esse objetivo? E não existirão inconvenientes que não são mencionados, como, por exemplo, o das crianças que devem deixar a escola, etc.? Poderia ser uma escola de elite ou um sistema pós-escolar, em substituição à vida familiar? (Ibid., p. 89-bis).

A questão dos professores já se achava na carta a Tânia (C. 228, 7/12/31) da mesma época dessa nota, na qual ele começava seu diálogo sobre a escola soviética, que é, portanto, também aqui, um ponto de

referência implícito permanente. Já é notável, de qualquer maneira, – dada a opinião de Gramsci sobre o perigo da ausência de qualquer bagagem cultural ("se o corpo docente é insuficiente e a conexão instrução-educação fica frouxa", havia dito na nota sobre o princípio pedagógico) – que ele defina como muito interessante a terceira escola e que a considere ou como escola de elite (sobre a qual havia escrito que as dificuldades de orçamento estatal podem inicialmente reduzir as novas instituições), ou como sistema pós-escolar (o que corresponde à hipótese de uma escola organizada como internato).

Gramsci não faz qualquer comentário explícito sobre as escolas de Gläser e de Hamburgo que dão liberdade absoluta às crianças, em nome do princípio de que os mestres não podem saber o que elas se tornarão na vida, nem para que tipo de sociedade deverão ser preparadas, mas sabem tão somente que 'elas possuem uma alma que deve ser desenvolvida'. Assim, podemos deduzir sua opinião se consideramos sua contínua e nunca desmentida polêmica contra a teoria do 'desnovelamento'. Gramsci registra como interessante a escola belga, que realiza uma forma de contato com o mundo; a escola de Cousinet, que desenvolve o hábito do esforço coletivo e da colaboração; a escola de Glarisegg na Suíça, que enfatiza o sentido de liberdade e responsabilidade de cada aluno. No conjunto, temos aqui uma prova de interesse, que nos reconfirma a convicção de Gramsci de que 'toda escola unitária é escola ativa' e, em geral, a sua sensibilidade para com os problemas que surgem aqui, mas que deixa imutável o seu juízo fundamental:

> É útil acompanhar todas essas tentativas, que não são mais do que 'exceções', mais talvez para ver o que não se deve fazer do que por qualquer outra razão (Ibid., p. 90).

A sua crítica parece, de qualquer maneira, dirigida, certamente, aos aspectos descontroladamente puerocêntricos e espontaneístas, mas, sobretudo, ao trabalho de caráter esnobe, que o induz a refletir sobre a oportunidade de tornar mais preciso seu conceito da escola do trabalho e

– poderíamos acrescentar, confortados pela leitura das cartas desse período – de aprofundar o conhecimento da escola que representa seu modelo mais válido, isto é, a escola soviética.

Um último núcleo de problemas, relativos aos conteúdos culturais, dos quais obviamente não se pode prescindir quando se trata da organização da escola – deve ser assinalado nos cadernos, e representa uma retomada da reflexão sobre o lugar ocupado pela ciência no complexo da cultura ou da concepção do mundo, já vista no início do Caderno 4-XIII. Em redor dos termos 'ciência' e 'científico', escreve ele, criou-se um equívoco que consiste em atribui-los tão somente às ciências naturais; porém

> não existem ciências por excelência e não existe um método por excelência, um 'método em si'. Toda pesquisa científica cria para si própria um método adequado, uma lógica própria, cuja generalidade e universalidade consistem somente em ser 'coerente com o objetivo'. A metodologia mais genérica e universal não é outra coisa senão a lógica formal ou matemática (Cd. 6-VIII, p. 69).

Com expressão idêntica, no caderno precedente, ele havia negado que se pudesse fazer das ciências a 'concepção do mundo por excelência'. É evidente que, aqui, Gramsci tem o pensamento voltado, talvez pelo ensino de Annibale Pastore, para as modernas escolas de lógica, de Peano a Russell, que ele, efetivamente, cita logo depois. Embora tenha sido relativamente limitada – como observamos no início deste estudo – a influência exercida sobre ele pela escola lógico-matemática turinesa; ou melhor, embora tenha sido limitada a sua possibilidade de aprofundar estes temas, eles se encontram, todavia, bem presentes em Gramsci; certamente, muito mais de que na cultura idealista predominante na Itália daqueles anos, na qual, não sem razão, ele pôde reprovar o desprezo que manifesta pela lógica formal.

Esse problema dos instrumentos metodológicos da pesquisa retornará em outra parte. Já no caderno seguinte, Gramsci trata dele, de uma outra perspectiva, ou seja, a de sua formação histórica:

> Os principais ‘instrumentos’ do progresso das ciências são de ordem intelectual, metodológica – e bem o disse Engels que os ‘instrumentos intelectuais’ não surgem a partir do nada, não são inatos, mas são adquiridos e se desenvolveram e se desenvolvem historicamente. De resto, com os ‘instrumentos materiais’ da ciência, desenvolveu-se uma ‘ciência dos instrumentos’ estreitamente ligada ao desenvolvimento geral da produção [depois acrescentará: ‘e da tecnologia’] (Cd. 7-VII, p. 54).

Com essa concepção do desenvolvimento histórico das metodologias ou instrumentos intelectuais, Gramsci, reúne, de certo modo, no vértice dos valores culturais, a lógica e a história, ao passo que renova a rejeição do inatismo. A lógica formal, escreverá algumas páginas depois, como a gramática, corresponde à exigência não só de conhecer a história, mas também de desenvolvê-la.

Dessa forma, na gradação ciência-história, que vimos ser traçada no itinerariun mentis do final do Caderno 4-XIII, encontra lugar também a lógica formal, como única possível metodologia geral para todas as ciências, naturais ou humanas.

Mas o problema gnoseológico e epistemológico, que essas reflexões apenas formulam, e que é, entretanto, determinante para definir não somente as ciências como valor entre os outros valores culturais, mas também o papel formativo que lhe pode ser atribuído, é mais bem tratado em uma nota do caderno seguinte. Gramsci a ele retorna, a propósito de um tema ao qual já havíamos aludido na leitura das notas do Caderno 4-XIII sobre a ciência: a coincidência entre o materialismo cientificista – o ‘marxismo em combinação’ – e o senso comum, no modo de conceber a objetividade do real externamente ao sujeito pensante, uma concepção que lhe parece ‘uma forma banal de misticismo e de metafisicaria’, que se manifesta naqueles aspectos da feitiçaria e superstição que poderemos talvez definir como ilusionismo.

> Mas o que significa ‘objetivo’? Não significará ‘humanamente objetivo’ e não será por isso também humanamente ‘subjetivo?’ O objetivo seria então o universal subjetivo, isto é, o sujeito conhece objetivamente na medida em que o conhecimento é real para todo o gênero humano historicamente unificado em um sistema cultural unitário (Cd. 8-XXVIII, p. 56).

A conexão entre lógica e história, entre metodologia do conhecimento e desenvolvimento do gênero humano, reaparece sublinhada pelo próprio Gramsci, o qual, segundo me parece, apresenta-se aqui como intérprete agudo e original da disputa gnoseológica que se desenvolve em toda a filosofia moderna e contemporânea. Mais que o subjetivismo do espiritualismo neoidealista, devemos reconhecer, aqui, a presença de motivos próprios de outras correntes filosóficas, que, contra o materialismo vulgar, desenvolveram a crítica do conceito de substância ou discutiram a distinção entre sujeito e objeto – do empiro-criticismo ao pragmatismo, ao positivismo lógico; mas o conhecimento real dessas correntes por parte de Gramsci ainda está por ser verificado. Mas deve-se reconhecer nisso, sobretudo, a adoção original daquela ‘inovação fundamental do marxismo’, a respeito da qual já lemos no Caderno 4-XIII, sobre a historicidade da natureza humana. Na reflexão de Gramsci – o qual já nos havia advertido que o que interessa à ciência não é tanto o fato objetivo, quanto o homem que o pensa e os instrumentos intelectuais com os quais ele o pensa –, a objetividade converte-se na meta de um processo de desenvolvimento, ou melhor, como ele diz, utilizando um termo recorrente de seu vocabulário, de ‘luta’:

> A luta pela objetividade seria, portanto, a luta pela unificação cultural do gênero humano; o processo dessa unificação seria o processo de objetivação do sujeito, que torna-se, cada vez mais, um universal concreto, historicamente concreto (Ibid.).

Veremos que, algumas páginas atrás, ele fundamentava, do mesmo modo, o critério da objetividade ou universalidade também do princípio moral. Aqui, interessa notar que, dessa perspectiva, na qual a problemática gnoseológica e epistemológica é atravessada por uma consideração mais geral do destino humano, ele torna a considerar o papel das ciências, das quais fornece a avaliação talvez mais positiva que seja possível encontrar em seus escritos:

> A ciência experimental é o terreno em que tal objetivação alcançou o máximo de realidade, é o elemento cultural que mais contribuiu para unificar a humanidade, é a subjetividade mais objetivada e universalizada concretamente (Ibid., p. 56 bis).

Inútil acrescentar que, dada essa avaliação, a ciência experimental não pode deixar de encontrar um ponto de relevo no princípio educativo gramsciano.

## O americanismo

Ao lado do problema da organização da escola e do princípio educativo, retorna nesses cadernos, também, o problema do americanismo, que já havíamos encontrado em notas esparsas, mas não infrequentes, nos Cadernos 1-XVI e 4-XIII. Menos aparentemente ligado ao discurso educacional e escolar, mas indubitavelmente conectado a todo o problema da formação do homem e dos fundamentos objetivos das opções educativas, também esse problema tem sua vez, sobretudo nas leituras de resenhas e artigos, que sugerem a Gramsci considerações muito próximas às das cartas – sobretudo as cartas de 1930 – sobre o fordismo e a bohème europeia.

Uma primeira ocasião para comentários é uma entrevista de Alvaro a Pirandello, da qual emergem todas as contradições dos intelectuais europeus frente ao americanismo, fonte para eles de atração e, ao mesmo tempo, de pânico, pois que nele veem o advento de um nova civilização e de uma nova cultura. Mas Gramsci – para o qual, como sabemos, 'nova' civilização, 'nova' cultura, são termos que têm um significado bem preciso – nega que o problema seja esse: trata-se, antes, de saber se a América, com o peso implacável de sua produção econômica, está obrigando a Europa a acelerar a transformação de sua própria base econômica, já que apenas essa transformação conduzirá "à destruição da civilização existente e ao nascimento de uma nova". Longe de olhar para os aspectos superestruturais e exteriores daquilo que ele chama 'americanismo de café' – que não é, ademais, outra coisa que a manifestação do pânico de que se acham presos os estratos sociais destinados a serem esmagados pela 'nova ordem', da qual o desenvolvimento econômico do tipo americano é a premissa –, ele olha, pois, precisamente para a base desse desenvolvimento, e reivindica, para a classe operária, a capacidade de partir dessa base para criar uma civilização realmente 'nova':

> Não é dos estratos sociais condenados pela nova ordem que se pode esperar a reconstrução, mas sim da classe que cria as bases materiais dessa nova ordem e que deve encontrar o sistema de vida que converta em 'liberdade' aquilo que hoje é 'necessidade' (Cd. 3-XX, p. 8).

Essa referência à liberdade e à necessidade, que são conceitos hegelianos bem conhecidos de Gramsci, pelo uso que deles fizeram Marx, no Capital, e Engels, no Anti-Dühring, evidencia ainda mais toda a formulação marxista do discurso com que Gramsci busca interpretar o americanismo, distanciando-se das jeremiadas dos americanistas de café. Referindo-se implicitamente a tudo quanto já havia escrito a propósito do americanismo do Ordine Nuovo, ele reitera que as reações ao estabelecimento de um novo método produtivo são típicas das ruínas das

velhas classes em processo de desagregação, e não das novas classes, cujo destino está ligado aos novos métodos. O americanismo não é um 'novo' tipo de civilização, é somente um prolongamento da civilização europeia – isto é, da civilização capitalista –; e, se o pânico dos americanistas de café aciona seus elementos negativos, as classes ligadas aos novos métodos só podem assumi-lo como premissa de uma efetiva revolução. Essa nota, aliás, terá correções, ou melhor, sublinhamentos, para salientar certos pontos, em sua segunda redação.

Agora, Gramsci desenvolve e renova a sua habitual polêmica contra a cultura idealista e a sua incapacidade pedagógico-política:

> Os leigos fracassaram na satisfação das necessidades intelectuais do povo; creio que precisamente por não terem representado uma cultura laica, por não terem sabido criar um novo humanismo, adaptado às necessidades do mundo moderno, por terem representado um mundo abstrato, mesquinho, demasiado individual e egoísta (Cd. 3-XX, p. 37).

Um novo humanismo, ou, como Gramsci dirá mais tarde – mas nós já o havíamos lido no final do Caderno 4-XIII –, um novo intelectualismo: eis a perspectiva da qual o americanismo fornece um modelo, ainda que contraditório e distorcido, e em relação ao qual os nossos americanistas de café ou bohémiens, ou filisteus, ou pequeno-burgueses etc. – dependendo das incisivas definições que Gramsci usava em cada ocasião – permanecem irremediavelmente atrasados. E mais uma vez, como já nas cartas e no final do primeiro caderno, com referência ao individualismo e ao egoísmo, o motivo da modernidade e o da moralidade entrelaçam-se indissoluvelmente.

Deve-se, ademais, observar como também com referência ao americanismo, do mesmo modo que fizera com relação à metodologia educativa, Gramsci encontra, nas reflexões históricas, novos argumentos para confirmar suas teses. Já o ouvimos relacionar as iniciativas pedagógicas da burguesia moderada do século XIX – escolas infantis de

Ferrante Apporti e escolas de ensino mútuo – com o problema do pauperismo, isto é, da Revolução Industrial. Agora, lendo um artigo da Civiltá Cattolica de 4 de agosto de 1928 – e tem-se a impressão de que ele vai folheando coleções antigas desta e de outras revistas precisamente em busca de temas para suas reflexões –, ele encontra um depoimento sobre a oposição dos jesuítas e do Vaticano à atividade de Apporti, que se sabia apoiada pelos partidários do saint-simonismo e derivada das iniciativas de Robert Owen; e, corrigindo, em parte, a equivalência feita por ele, no primeiro caderno, entre maçonaria europeia e rotarismo americano, escreve:

> Seria interessante uma pesquisa sobre essas conexões ideológicas: as doutrinas do americanismo e o saint-simonismo têm muitos pontos de contato, indubitavelmente, enquanto, ao contrário, o saint-simonismo me parece ter influído muito pouco sobre a maçonaria, pelo menos no que se refere ao núcleo mais importante de suas concepções; mas uma vez que o positivismo é derivado do saint-simonismo e o positivismo foi um momento do espírito maçônico, encontrar-se-ia um contato indireto. O rotarismo seria um saint-simonismo de direita moderno (Cd. 5-IX, p. 4 bis).

O Rotary, como expressão da nova mentalidade industrial americana, retornará ainda na segunda redação da nota sobre a organização da escola – a propósito da relação entre a escola única e as academias –, como centros do trabalho intelectual dos indivíduos envolvidos na produção. Mais uma vez, a conexão entre esses problemas – escola e americanismo – aparece-nos aqui como indissolúvel, e as notas sobre o americanismo fornecem-nos um auxílio indispensável à compreensão das notas sobre a escola.

Basta citar, por exemplo, uma nota – indicativa – sobre a ‘orientação profissional’, em que ele parte de um estudo do padre Brucculeri – que lhe servirá de guia também em uma próxima polêmica com Fanelli, sempre sobre o americanismo –, publicado na Civiltà Cattolica dos últimos meses

de 1928. O jesuíta discutia aí o condicionamento social e escolar que alguns grupos sociais sofrem na escolha profissional, não somente por suas condições econômicas, mas também pelas condições técnicas pelas quais a escola 'modifica as disposições', e pela intervenção dos organismos responsáveis pela orientação. Pois bem, depois de haver observado que a questão não é puramente técnica, mas também salarial, já que os esquemas científicos ou pseudocientíficos da orientação profissional atuam para triagem, sem ao menos a contrapartida dos salários elevados, sobre os quais, ao contrário, se fundamenta o sistema americano, Gramsci acrescenta:

> Podemo-nos encontrar, assim diante de um verdadeiro perigo social; o regime salarial atual é baseado especialmente sobre a recuperação das forças musculares. A introdução da racionalização sem uma modificação do sistema de vida pode conduzir a um rápido esgotamento nervoso e determinar crises inauditas de insalubridade (Cd. 5-IX, p. 20).

Esse motivo da necessidade de adequar o sistema de vida ao modo de produção encontra-se na base da opção educativa de Gramsci; a aquisição de hábitos de ordem intelectual e moral não é, portanto, um arbítrio do educador, mas uma exigência objetivamente determinada pelas condições impostas ao homem pela racionalização do trabalho, às quais sabia ser não somente reacionário, mas também utópico e fantasioso opor-se. O contexto no qual Gramsci desenvolve suas rápidas considerações é aqui interessante na medida em que inverte, em certo sentido, sua costumeira abordagem desses problemas; com efeito, enquanto até agora seu discurso, embora enquadrando a escola no âmbito dos problemas socioeconômicos, partia da escola de base, intelectual e manual, para chegar à universidade e às academias e, em seguida, à organização científica do trabalho. Ele parte, aqui, da organização do trabalho para descer à escola. Gramsci, de fato, conclui registrando como em outras vezes, seu propósito de pesquisar o tema, deixando escapar uma definição

sintomática: "O estudo da questão deve, ademais, ser feito a partir do ponto de vista da escola única do trabalho" (Ibid.).

Essa alusão à escola contém uma confirmação direta, imprevista, não só da conexão fundamental entre americanismo – racionalização da produção – e conformismo – educação para um sistema de vida adequado –, mas também da perspectiva socialista que se esconde por detrás do discurso americanista. A 'escola única do trabalho': o uso inesperado da denominação oficial da escola soviética seria uma autêntica surpresa sem a revelação explícita da fonte de seu modelo escolar, lida no Caderno 4-XIII; do mesmo modo, tinha constituído uma surpresa a primeira indicação de uma 'escola única intelectual e manual' na nota do Caderno 1-XVI sobre o 'desnovelamento'. Essa é a única vez – se não estou enganado – em que Gramsci utiliza essa denominação: um lapsus em sua criptografia carcerária, uma confirmação ad abundantiam do curso real de seus pensamentos.

Uma nota, intitulada Babbitt, que parte de uma resenha de Carlo Linato do romance de Sinclair Lewis, constitui toda uma polêmica contra a interpretação retrógrada dada ao americanismo pelos intelectuais pequeno-burgueses europeus, inclusive os mais inteligentes – desde Linati até, talvez, Siegfried, cujo livro Les Etats Unis d' aujourd' hui constituía um dos principais materiais de sua informação. Parece, entretanto, interessante, a Gramsci, que surja na América uma literatura realista, que se apresenta como crítica de costumes, um fato que assinala um progresso face à ausência de qualquer 'florescência superestrutural', registrada por ele, em uma das notas de seu primeiro caderno, no período anterior à crise de 1929, como sinal do atraso anacrônico da luta social na América.

> Os intelectuais separam-se da classe dominante para unir-se a ela mais intimamente, para serem uma verdadeira superestrutura e não apenas um elemento inorgânico e indistinto da estrutura-corporação (Cd. 5-IX, p. 52).

A observação é interessante, ademais, porque acrescenta uma definição mais precisa à distinção gramsciana entre intelectuais orgânicos e intelectuais tradicionais ou de casta; até que uma classe haja elaborado seus próprios intelectuais orgânicos, existem dentro dela somente intelectuais 'inorgânicos e indistintos', que se confundem ainda, como não especialistas, com seus outros membros e não representam, senão indistintamente, sua consciência. Temos, portanto, quase uma tríplice distinção: intelectuais inorgânicos, orgânicos, de casta.

O intelectual pequeno-burguês europeu que, também ele padronizado, mas em um nível local e retrógrado, ri do Babbitt americano, para o qual o industrial moderno é o modelo a ser atingido, não percebe sequer que Babbitt não é um tipo puramente americano. Os intelectuais europeus ou se converteram em agentes imediatos da classe dominante – como ocorreu antes da 'florescência superestrutural' –, ou se separaram dela como casta (cristalização histórica, para a continuidade dessas categorias, de que Gramsci fala mais vezes). A conclusão é peremptória: "O antiamericanismo é antes cômico que estúpido" (Ibid. p. 52 bis), e assinala o amadurecimento definitivo de Gramsci, em relação ao agora longínquo ano de 1927, quando, ao citar, pela primeira vez, Ford em suas cartas, tinha definido como 'cômico' precisamente o seu livro.

Poucas páginas após essa nota, tão significativa por sua peremptória conclusão, uma outra nota, intitulada Americanismo, volta à mesma polêmica, a propósito de um livro de Fanelli sobre o artesanato, resenhado ainda pelo Padre Brucculeri na Civiltá Cattolica, de 17 de agosto de 1929. Gramsci acha que o livro de Fanelli "é a expressão-limite teratológica" da reação dos intelectuais provincianos face ao americanismo, a tal ponto que toca ao jesuíta defender, contra eles, a civilização moderna; a exaltação do italiano como tendo um temperamento assistemático, genial, criador, 'avesso às nacionalizações', não podendo adaptar-se ao 'caráter metódico da fábrica', é uma das típicas 'lorianadas' de Fanelli, que contrastam com toda a austera perspectiva de Gramsci:

> O tipo coreográfico do italiano é falso sob todos os aspectos; nas categorias intelectuais foram os italianos que criaram a ‘erudição’ e o trabalho paciente de arquivo: Muratori, Tiraboschi, Baronio, etc., eram italianos e não alemães (Cd. 5-IX, p. 70 bis).

Na segunda redação, a essa aguda interpretação histórica da tradição italiana – tradição, atente-se, e não temperamento, ao estilo Fanelli! –, Gramsci, coordenando e pondo sobre o mesmo plano histórico o trabalho intelectual e o trabalho de fábrica, segundo sua tese de um taylorismo intelectual, acrescentará uma asserção sobre o fato de que a fábrica, como grande manufatura, teve na Itália suas primeiras manifestações originais e racionais. Além disso, observa ele, também o artesanato, mitificado por Fanelli, contra o industrialismo, possui seu "trabalho em série, padronizado, do mesmo tipo intelectual daquele da grande indústria racionalizada", estando submetido, como ela, a uma padronização; somente nos artistas, no sentido estrito da palavra, pode-se encontrar um artesanato com o valor de ‘criação individual’ incessante. Em suma, sem descartar os valores da individualidade e da personalidade, Gramsci, tanto para o trabalho intelectual quanto para o trabalho técnico-produtivo, insiste, mais uma vez, sobre o valor da racionalidade.

E a racionalidade – da qual a racionalização do trabalho não é senão o aspecto socialmente mais amplo – é o tema sobre o qual se centra, uma vez mais, o seu discurso sobre o americanismo. Já o ouvimos assinalar, seguindo o Padre Brucculeri, a política americana dos salários elevados como um meio para selecionar os operários da indústria racionalizada, mais avançado que certos esquemas pseudocientíficos de orientação, e o escutamos também relacionar esse tema com o da ‘escola única do trabalho’. De qualquer modo, parece a Gramsci que nem mesmo a ideologia e a prática dos salários elevados sejam capazes de ver o problema; elas não evitam, efetivamente, a instabilidade dos operários, que buscam igualmente ocupações com salários mais baixos, porém menos estafantes; o dispêndio de força de trabalho requerido pela indústria racionalizada é, evidentemente, de tal ordem que nem sequer o

alto salário consegue compensá-lo. Nasce daqui um grave problema de adaptação social da força de trabalho humana às exigências do novo industrialismo, uma interrogação, sobre a formação do homem novo, que Gramsci se propõe, sem que por enquanto nos responda:

> Colocadas essas razões, surge o problema: se o tipo de indústria e de organização do trabalho e da produção próprio da Ford é 'racional' e por isso pode e deve ser generalizado; ou se, ao contrário, trata-se de um fenômeno doentio que deve ser combatido com a força sindical e com a legislação. Em outras palavras, se é possível, através da pressão material e moral da sociedade, conduzir os operários como massa a sofrer todo o processo de transformação necessário para fazer com que o tipo médio do operário da Ford se transforme no tipo médio do operário moderno, ou se isto é impossível, porque conduziria à degeneração física e à deterioração da raça, destruindo toda a força de trabalho (Cd. 9-XIV, p. 57).

Mesmo que não haja, aqui, nenhuma referência explícita a questões educacionais – supondo-se que não seja esse o problema da formação da força de trabalho –, já conhecemos as conexões desse problema com o da escola única do trabalho. Mas o que nos interessa aqui, mais do que qualquer outra consideração, é que Gramsci recoloca o problema da validade, ou da 'racionalidade', do 'processo de transformação psicofísico', realizado pela indústria moderna para a formação do homem novo. E observe-se como o problema foi colocado do mesmo modo que o da crise organizativa da escola ou o do latim, a propósito do princípio pedagógico: análise da situação de fato, demonstração de suas contradições, busca da solução 'racional'. Pois bem, aqui Gramsci apresenta o problema e não lhe dá resposta, como já em 1929, quando, pela primeira vez, surgiram, de forma consciente, as suas dúvidas sobre o Mecanno como expressão de cultura moderna de tipo americano, ou sobre a alternativa entre espontaneísmo e autoritarismo. A sua é uma dúvida real, também agora.

Mas já sabemos que, no conjunto, ele está agora mais claramente dirigido para uma avaliação realisticamente positiva da ideologia ou da prática fordiana, a qual, com todas as suas contradições, é, todavia, mais moderna e coerente com sua finalidade que a ideologia artesanal e bohémienne, ainda dominante na Europa. Mas isso não quer dizer que ele seja um glorificador superficial de todo o americanismo; está apenas bem consciente de que representa uma exigência técnica e social moderna, não exorcizável do exterior; portanto para ele o problema consistirá – e o dizemos com uma frase de outra nota do mesmo caderno, que retoma o tema da relação ciência-ideologia, já tratado no Caderno 4-XIII – em saber se a exigência técnica pode ser pensada como concretamente separada dos interesses da classe dominante, e não apenas isso, mas, se ela pode ser pensada como ligada aos interesses da classe ainda subalterna (Cd. 9-XIV, p. 50).

Ainda subalterna, mas, como dizia, ligada aos novos métodos. Encontra-se aqui indicado o objetivo daquela 'reforma intelectual e moral' da qual ele fala com tanta frequência – acolhendo a fórmula de Sorel, que a derivara de Renan – será tarefa dos intelectuais, não 'cristalizados', mas orgânicos, determiná-la e organizá-la, adequando – como ele diz – "a cultura à função prática" (Cd. 8-XXVIII, p. 53).

Essa adequação da cultura à função prática não significa, ademais, outra coisa que a conformidade do homem às exigências produtivas; trata-se, em suma, do tema do conformismo, da disciplina imposta pela classe dominante ou proposta pela classe ainda subalterna, o tema do indivíduo e do homem-massa ou homem coletivo, constantemente presente nesses cadernos, e que reaparece em uma nota sobre O homem-indivíduo e o homem-massa, sempre em polêmica com a atitude bohémien e conservadora do intelectual pequeno-burguês. A propósito do provérbio latino Senatores boni viri, senatus mala bestia, Gramsci observa que é verdade que uma multidão pode levar a comportamentos piores que os individuais, não representando isso uma superação do individualismo, mas, antes, sua exasperação, pela certeza da impunidade e da irresponsabilidade (a coincidência de individualismo e irresponsabilidade

será um motivo recorrente nesses cadernos). Coisa bem diferente é, por outro lado, uma assembleia 'bem ordenada', cujas decisões coletivas são 'superiores à média' individual (outra expressão já encontrada nos artigos da juventude). O problema está na 'base real' do conformismo; vinculando explicitamente os dois temas – conformismo e americanismo – Gramsci vê essa base no mundo da produção:

> Tendência ao conformismo no mundo contemporâneo, mais extensa e mais profunda que no passado; a padronização do modo de pensar e de agir assume dimensões nacionais ou até mesmo continentais.
> A base econômica do homem coletivo: grandes fábricas, taylorização, racionalização, etc. (Cd. 7-VII, p. 58).

Taylor, as fábricas, a produção, a racionalização, em escala 'continental'; Gramsci não apenas percebe agudamente essa fonte do moderno conformismo ou coletivismo, mas, ademais, não se assusta com ela; como sempre, não se lamenta dos desenvolvimentos da realidade, não deseja um retorno impossível ao passado; pelo contrário:

> A respeito do 'conformismo' social, deve-se notar que a questão não é nova e que o alarma dado por certos intelectuais é apenas cômico. O conformismo sempre existiu, trata-se hoje da luta entre 'dois conformismos', isto é, de uma luta pela hegemonia, de uma crise da sociedade civil (Ibid., p. 58).

Cômico, portanto, é o 'anticonformismo' (sabemos que significado dar aqui a este termo!), do mesmo modo que o antiamericanismo. E não é improvável que, no fundo, se trate, também aqui, do conformismo praticado na União Soviética, se bem que toda a argumentação seja perfeitamente coerente e exaustiva também com referência à crise interna do mundo capitalista. Os velhos dirigentes intelectuais e morais, irmãos ideais de Alvaro e Pirandello, que perdem a capacidade de dirigir e, por

isso, veem entrar em crise a ‘sua’ civilização, sentenciam a morte de toda civilização e exigem medidas repressivas do Estado. Por outro lado, os representantes da nova ordem em gestação, opondo-se à velha ordem com um ódio ‘racionalista’ – que não quer dizer ‘racional’, mas, antes, iluminista e jacobino, dois termos que habitualmente são negativos em Gramsci – difundem utopias e planos mirabolantes. E ele, refutando lamúrias e utopias, indaga-se qual deve ser o ponto de referência para o novo mundo que se acha em gestação, e dá, uma vez mais, uma resposta bem concreta:

> O mundo da produção, o trabalho. O máximo utilitarismo deve ser a base de qualquer análise das instituições morais e intelectuais a serem criadas e dos princípios a serem difundidos; a vida coletiva e individual deve ser organizada tendo em vista o máximo rendimento do aparato produtivo (Ibid., p. 58 bis).

Portanto, produção e trabalho constituem o ponto de referência também para a estruturação das instituições intelectuais e morais. Haverá ainda necessidade de dizer que, dentre essas instituições, encontra-se também, e até mesmo em primeiro lugar, a escola, isto é, a atividade educativa direta e positiva, ao lado de todas as outras instituições para a formação do produtor e do cidadão? Mas Gramsci continua:

> O desenvolvimento das forças econômicas sobre novas bases e a instauração progressiva da nova estrutura sanarão as contradições que não podem deixar de existir e tendo criado um novo ‘conformismo’ a partir de baixo, permitirão novas possibilidades de autodisciplina, isto é, de liberdade também individual (Ibid.).

As ‘novas’ bases, a ‘nova’ estrutura, o ‘novo’ conformismo, assim como o ‘novo’ humanismo e o ‘novo’ intelectualismo e as outras fórmulas análogas, são todas metáforas, já conhecidas – e que nos conduzem, de resto, ao Ordine Nuovo – da sociedade socialista, ponto constante de

referência na busca gramsciana. Às lamúrias sobre o ‘conformismo’ – sejam as lorianadas dos intelectuais pequeno-burgueses sobre o americanismo, seja a polêmica política conservadora contra o socialismo – e sobre a opressão da individualidade que ele acarreta, Gramsci opõe, com a constatação de sua inevitabilidade (‘sempre existiu’), a possibilidade de ele se manifestar de forma diferente, liberta das formas opressivas, e estimuladora da individualidade em um nível mais elevado, tal como se pode ter, justamente, em uma estrutura social ‘nova’ e diferente.

Essas afirmações dão às teses relativas à escola unitária de trabalho um caráter mais concreto. E, que é o que mais importa, o arbítrio do novo conformismo encontra um critério objetivo com o qual pode avaliar-se e justificar-se, ou seja, a referência à base econômica do homem coletivo, às relações de produção e ao ‘máximo utilitarismo’ ou ao ‘máximo rendimento’, que seja racional, coerente com sua finalidade, isto é, "o equivalente, no campo sociológico, do critério científico" (Cd. 6-VIII, p. 69). Já sabemos que, anos depois, essa referência concreta reaparecerá, com idênticas palavras, em uma carta à mulher, a propósito da educação escolar dos filhos, quando Gramsci escreverá que é necessário educar "uma geração que saiba construir a sua vida e a vida coletiva de modo sóbrio, com um máximo de economia nos esforços e o máximo rendimento" (c. 402, 36).

Assim, Gramsci coordena ética com produtividade – não no nível dos homens como indivíduos, mas como um complexo social –, sobriedade e disciplina com economia e rendimento, formação do homem e trabalho (aquele trabalho que é a relação do homem com a natureza, que insere a ordem social na ordem natural). Na realização prática dessa coordenação, reside aquela reforma intelectual e moral que Gramsci considera uma das tarefas do Estado e da sua trama privada, em particular do ‘Princípe moderno’, isto é, o partido da classe que tende a tornar-se hegemônica na construção da nova sociedade. Mas quais são as condições para realizar essa reforma?

> Pode-se realizar uma reforma cultural, isto é, a elevação cultural dos elementos oprimidos da sociedade, sem uma precedente reforma econômica e uma transformação do teor econômico da vida? (Cd. 8-XXVIII, p. 11).

Depois escreverá: 'uma transformação na posição social e no mundo econômico?'. É o problema, tantas vezes posto às reflexões dos reformadores, da relação entre educação e sociedade, um problema que também Marx se propunha em sua intervenção perante o Comitê Diretivo da Primeira Internacional, em 1869:

> De um lado, requer-se uma transformação nas condições sociais para criar um sistema de instrução adequado, e de outro lado, requer-se um sistema de instrução adequado para poder modificar as condições sociais (Manacorda, 1966, p. 74).

Gramsci responde:

> Por isso a reforma intelectual está sempre ligada a um programa de reforma econômica, ou melhor, o programa de reforma econômica é o modo concreto com o qual se apresenta toda reforma intelectual e moral (Ibid.).

A formação do homem novo, vista frequentemente por Gramsci através do prisma do americanismo, mostra nessa, criptografia de resto transparente, a outra, ou melhor, a verdadeira e profunda fonte de sua inspiração: a revolução proletária. A relação entre sistema de instrução e condições sociais, como Marx a havia definido naquela sua longínqua intervenção, é a mesma que Gramsci define agora como relação entre reforma intelectual e reforma econômica.

# Conformismo e personalidade

O outro tema permanente da pedagogia gramsciana, isto é, a relação de oposição entre espontaneísmo e autoritarismo, encontra também ele, nesses cadernos, motivações e definições sempre mais aprofundadas; de resto, ele aparecia também nas notas sobre o americanismo, tão estreito e contínuo é o entrelaçamento entre esses dois motivos. E também sobre esse tema, se bem que a opção fundamental já tenha sido feita por Gramsci, como bem sabemos pela cartas e notas já encontradas, a sua reflexão continua, não tanto para superar uma incerteza já vencida, quanto para mediar melhor os dois termos da oposição.

Preliminarmente a qualquer aprofundamento, ele fornece uma larga definição dos termos em estudo. Mesmo 'espontaneidade', ele observa, é um termo equívoco e dele podem-se dar várias definições:

> Enquanto isso, é necessário salientar que não existe na história a espontaneidade 'pura'; ela coincidiria com 'pura' mecanicidade (Cd. 3-XX, p. 27 bis).

Trata-se, também aqui, de um conceito tipicamente marxiano, já encontrado nas cartas, lá onde Gramsci falava da mecanicidade dos encontros fortuitos (C. 174, 15/12/30) ou usava expressões análogas, já por nós confrontadas. Também no movimento mais espontâneo das camadas subalternas, existem elementos, embora inconscientes, de direção, no nível do 'senso comum' ou do 'folclore' – aquele folclore definido por ele em outra parte (Cd. 1-XVI, p. 65 bis) como o 'senso comum filosófico' – mas constituiria realmente um caso de 'teratologia intelectual' a pretensão de contrapor a espontaneidade ou o folclore – enquanto solidamente arraigados no processo histórico – à 'ciência moderna', isto é, ao marxismo. A quem nutrisse tal pretensão, como o faz De Man, poder-

se-ia, no máximo, reconhecer o mérito de haver demonstrado incidentalmente

> a necessidade de estudar e elaborar os elementos da psicologia popular, historicamente e não sociologicamente, ativamente (isto é, para transformá-los, educando-os, em uma mentalidade moderna) e não descritivamente, como ele o faz; mas essa necessidade estava pelo menos implícita (e também, talvez, explicitamente declarada) na doutrina de Ilic, coisa que De Man ignora completamente (Ibid., p. 28).

O discurso, desenvolvido aqui no nível explicitamente político – e que se desenvolve em outra parte com referências explícitas a Sorel, a Trotski, a Luxemburgo –, repete significativamente os argumentos que já havíamos encontrado enunciados nas cartas e nas notas do Caderno 1-XVI, sobre o Estado e o folclore; e logo retorna à experiência turinesa, tantas vezes mencionada, do Ordine Nuovo, a qual caracteriza como 'ação real' – a mesma definição que Gramsci havia usado com relação ao americanismo – e não elucubração teórica, na medida em que ela não se descuidou dos elementos de espontaneidade, definida como o resultado casual dos encontros de homens e determinados ambientes:

> Esse elemento de 'espontaneidade' não foi descuidado e tampouco desprezado; foi educado, foi canalizado, foi purificado de todo o elemento estranho que pudesse contaminá-lo, para torná-lo consistente, mas de modo vivo, historicamente eficiente, com a teoria moderna... Essa unidade da 'espontaneidade' com a 'direção consciente' (ou seja da 'disciplina') é justamente a ação política real das classes subalternas (Ibid., p. 29).

A definição da ação política como unidade de espontaneidade e direção coincide plenamente com as definições que Gramsci nos deu até agora da ação pedagógica; também vimos, de resto, que quando ele falava

da escola elementar e da necessidade de nela desenvolver a parte dos direitos e deveres, como 'elementos primordiais de uma nova concepção do mundo', aquele adjetivo 'nova' não podia ser interpretado de forma diferente daquela em que se deve interpretar aqui o adjetivo 'moderna' – 'a ciência moderna', 'uma mentalidade moderna', 'a teoria moderna' –, isto é, como socialista, marxista. Logo depois, com efeito, ele se pergunta se a 'teoria moderna' pode se opor aos movimentos espontâneos das massas e responde que, existindo entre estes e aquela uma diferença apenas quantitativa e não qualitativa, não se pode colocá-los em oposição, não se pode descuidá-los e muito menos desprezá-los, devendo a teoria moderna precisamente intervir neles com uma direção consciente. Dessa forma, falará do 'contato dinâmico' entre marxismo e povo.

Que esse aprofundamento na busca de uma mediação entre espontaneidade e direção se tenha desenvolvido no âmbito de um discurso essencialmente político – que intencionalmente não se pretende seguir aqui – é algo que não retira nada de seu valor no âmbito pedagógico, mostrando, pelo contrário, quão profundas são as raízes do discurso pedagógico de Gramsci; os termos, os conceitos, os problemas são exatamente os mesmos e nos confirmam, uma vez mais, a existência real de uma alternativa no pensamento de Gramsci, antes mesmo de que se pusesse a falar sobre as plantinhas de seu jardim carcerário: é uma antiga alternativa de fundo teórico-político do movimento operário; em nosso caso específico, trata-se de recuperar, em um nível mais alto, a exigência da espontaneidade, que, na polêmica histórica com o dogmatismo jesuítico, dera lugar a 'curiosas involuções', sem, entretanto, colocar em dúvida o papel revolucionário da direção consciente, solidamente ancorada na realidade das relações de produção.

Nessa busca, Gramsci dará indubitavelmente um passo à frente ao elaborar o conceito de responsabilidade, de originalidade racional, que se vincula, ademais, aos conceitos de opção proposta – e não imposta –, de iniciativa vinda de baixo – e não de cima etc.

> Ao conceito de liberdade dever-se-ia fazer acompanhar o de responsabilidade que gera a disciplina, mas não imediatamente a disciplina entendida como imposta de fora, como limitação coagida da liberdade; a única liberdade é aquela que é 'responsável', isto é, 'universal', na medida em que se coloca como aspecto individual de uma 'liberdade' coletiva ou de grupo, como expressão individual de uma lei (Cd. 6-VIII, p. 5).

Deve-se observar aqui que, ao lado da identificação de liberdade com responsabilidade, em oposição à disciplina imposta, se formula também a identificação de responsável com universal, em oposição a irresponsável-individual.

A esse motivo do individualismo, por causa dos diversos significados, ora progressivos, ora regressivos, que o termo pode assumir, Gramsci retorna, em uma nota pouco posterior, na qual examina o que este termo realmente significou na história do povo italiano. Frente à abstração da discussão corrente sobre esse tema, ele observa, em primeiro lugar, que, de qualquer maneira, o individualismo tem estado sempre concretamente ligado às condições socioeconômicas e, além disso, que ele corresponde sempre à posição particular do indivíduo dentro dos quadros gerais de cada civilização, uma vez que cada civilização apresenta seu tipo particular de individualismo; e logo transfere o discurso da disputa abstrata para o problema concreto:

> Apresenta-se o problema histórico-político: uma tal situação pode ser superada através de métodos de centralização estatal (escola, legislação, tribunais, polícia) que tendam a nivelar a vida segundo um tipo nacional? Isto é, com uma ação que venha de cima e que seja resoluta e enérgica? (Cd. 6-VIII, p. 64).

É uma pergunta que corresponde, também ela, a uma dúvida real na mente de Gramsci, dúvida, naturalmente, relativa não tanto à necessidade de superar um certo tipo de individualismo, quanto aos métodos a serem

empregados. Já havíamos encontrado uma interrogação semelhante, proposta e deixada momentaneamente sem resposta, sobre uma intervenção diferente, mas relacionada: no campo específico da racionalização da produção, do americanismo. Aqui, no âmbito do discurso político, coloca-se, ademais, com uma escolha análoga, a questão do grupo dirigente e de sua formação: por meio de um sistema – com a devida tradução, para esses termos, da criptografia gramsciana – do tipo liberal-parlamentar, ou, ao contrário, por meio de um sistema ditatorial? Nenhum dos dois sistemas conseguiria, entretanto, superar a força da determinação ambiental.

> Método da liberdade, mas não entendido no sentido 'liberal'; a nova construção não pode senão surgir de baixo, na medida em que todo um estrato nacional, econômica e culturalmente o mais baixo, participe de um fato histórico radical, que afete a toda a vida do povo e coloque a cada um, brutalmente, perante as próprias responsabilidades inderrogáveis (Ibid., p. 64).

A criptografia, uma vez mais, pode talvez tornar obscura, mas somente numa primeira leitura desatenta, uma passagem cujo pensamento é, entretanto bem claro, ou seja, que a liberdade não liberal ou libertária consiste em 'um fato histórico radical', ou seja, traduzindo a criptografia, em uma revolução das classes oprimidas, que transforme toda a sociedade e obrigue o indivíduo a fazer escolhas responsáveis, fazendo da liberdade individual um aspecto da liberdade coletiva. A concepção da liberdade como responsabilidade, do individual como um aspecto do universal ou coletivo, retoma, até mesmo nos termos, a nota precedente, com todas as suas implicações também no plano imediatamente educativo.

A conexão dessas reflexões, no plano político-universal, com outras reflexões no plano psicológico-molecular torna-se evidente em uma outra nota desse caderno, que repete os mesmos motivos das cartas a Tânia, em que Gramsci atribuía os distúrbios psíquicos da mulher à pressão que forças coletivas desencadeadas exercem sobre indivíduos particulares, para

obter deles um máximo impulso volitivo de participação (C. 245, 15/2/32). Essa tensão, que normalmente indica o contraste entre a moralidade ou o costume existente e a nova moralidade imposta por uma nova lei, pode dar lugar ou a atitudes de ceticismo vulgar e de cômoda hipocrisia, ou a desencadeamentos mórbidos de passionalidade reprimida, frente aos quais se pode encontrar certa serenidade somente se se consegue pensar 'historicamente', dialeticamente, identificando com sobriedade a própria tarefa individual (C. 250, 7/3/32). Pois bem, esses motivos das cartas retornam em uma nota na qual Gramsci denuncia a existência de uma tendência do marxismo que

> estimula e favorece todas as más tradições da cultura média italiana, e parece aderir a alguns traços do caráter italiano: a improvisação, o 'talentismo', a preguiça fatalista, o diletantismo fantasioso, a falta de disciplina intelectual, a irresponsabilidade e a deslealdade moral e intelectual. O materialismo histórico destrói toda uma série de preconceitos e de convencionalidades, de falsos deveres, de obrigações hipócritas, mas isso não justifica que se caia no ceticismo e no cinismo esnobe (Cd. 6-VIII, p. 33-33 bis).

Eis um catálogo das qualidades negativas que Gramsci sempre rejeitou; eis que reaparecem os termos das cartas a Tânia (cair no ceticismo etc.). Mas, aqui, Gramsci desenvolve um discurso sobre o partido – na sua criptografia: 'associação permanente' –, que, diz ele, não pode existir sem princípios éticos que tornem homogêneos os seus membros, e, sendo uma elite ligada por milhões de fios a um determinado 'agrupamento social' – isto é, a uma classe determinada – 'e por meio dele a toda a humanidade', não pode senão dar a esses seus princípios éticos um caráter universal: o partido tende a ampliar-se para a classe, que, por sua vez, tende a unificar toda a humanidade, e, por isso, a ética do grupo deve poder converter-se em 'norma de conduta para toda a humanidade'; as dimensões continentais são aqui 'universais':

> A política é concebida como um processo que desembocará na moral, isto é, como tendente a desembocar em uma forma de convivência em que a política e, portanto, a moral, serão ambas superadas (Ibid., p. 33 bis).

Se bem se observa, o coincidir da política e da moral e, portanto, o superamento de ambas significa claramente uma perspectiva em que toda moral e toda política impostas desaparecem, em que toda constrição, coerção, conformismo etc., dão lugar à liberdade e à responsabilidade individual, como aspecto da liberdade universal. Aqui, Gramsci é fidelíssimo a suas hipóteses juvenis de uma democracia proletária internacional que superará as momentâneas ditaduras nacionais. Mas o que nos parece mais digno de nota é que, precisamente nessa perspectiva geral, voltam a aparecer os temas 'individuais' das cartas:

> Somente desse ponto de vista histórico pode ser explicada a angústia de muitos ante o contraste entre a moral privada e a moral pública-política; ela é um reflexo inconsciente e sentimentalmente acrítico das contradições da atual sociedade, isto é, da ausência de igualdade dos sujeitos morais (Ibid., p. 33 bis-34).

O ponto de vista histórico, o único que pode explicar a angústia de muitos, é a repetição exata do que ele havia escrito na carta a Tânia, a propósito de conseguir pensar historicamente para superar a crise doentia de passionalidade reprimida. E deve ser notado, ainda, que aqui o discurso, diversamente do proceder habitual nas cartas – do molecular para o universal –, retrocede do universal para o molecular; a reflexão política o reconduz às reflexões sobre as condições psíquicas da mulher, ou melhor, o âmbito dos problemas, nos dois diferentes níveis, é sempre o mesmo. O que, de resto, estava implícito na afirmada coincidência entre moral e política, que é, ademais, a mesma que a coincidência entre pedagogia e política, também ela afirmada explicitamente em outra parte.

A conclusão do discurso, na transparente criptografia, leva-nos ao problema do partido na União Soviética: tal como o Estado, quando é concebido como um pai eterno que pensa em tudo, assim também o partido, frente à passividade dos cidadãos, leva à necessidade de um despotismo mais ou menos disfarçado da burocracia.

> A coletividade deve ser entendida como produto de uma elaboração da vontade e do pensamento coletivos, obtida através do esforço individual concreto e não por um processo fatal, alheio aos indivíduos; decorre daqui a obrigação da disciplina interior e não somente da disciplina externa e mecânica (Ibid., p. 34).

E aqui Gramsci sente-se estimulado – coisa inusitada em seus cadernos – a falar abertamente das polêmicas e das cisões do partido, o que poderia ser perigoso ou até mesmo catastrófico tentar evitar; uma alusão que, se pode ser útil para recordar a sua bem-conhecida autonomia de juízo político, interessa-nos aqui, acima de tudo – repetimos – pela presença, ao lado de motivos tão abertamente políticos, das mesmas preocupações e das mesmas expressões que já havíamos lido em seus discursos pedagógicos; resulta daí, também aqui, se disso ainda houvesse necessidade, um esclarecimento adicional do significado da liberdade e responsabilidade inerentes à sua exigência de conformismo.

Isso é confirmado por uma outra nota do mesmo caderno, que retoma o mesmo discurso. Em sua criptografia, o partido vem agora definido não mais como ‘associação permanente’, mas como ‘centro organizativo’ ou ‘fração mais avançada de um agrupamento’ (em que ‘agrupamento’ é facilmente completado com ‘social’, como na nota precedente, e deve ser interpretado, portanto, como ‘classe’). Gramsci examina o problema da continuidade e da tradição:

> Esse problema contém in nuce todo o ‘problema jurídico’, isto é, o problema de incorporar à fração mais avançada do agrupamento todo o agrupamento; é um problema de educação das massas, de

> sua ‘conformação’ segundo as exigências do objetivo a ser atingido (Cd. 6-VIII, p. 37).

Essa ação de ‘conformismo social’, realizada pelo partido, corresponde àquela que o Estado realiza por meio das leis em toda a sociedade, e a propósito da qual se coloca o ‘problema ético’ da ‘correspondência espontaneamente aceita’, seja entre os atos e os princípios de cada indivíduo, seja entre a conduta de cada indivíduo e os objetivos que a sociedade se propõe como necessários. É o mesmo âmbito de problemas que já vimos antes; e tem a mesma conclusão sobre o risco da burocratização, com uma resposta tipicamente gramsciana:

> Há o perigo de ‘burocratizar-se’, é verdade; mas toda continuidade orgânica apresenta esse perigo, que deve ser controlado. O perigo da descontinuidade, da improvisação, é ainda maior (Ibid.).

A improvisação, como vimos, estava no catálogo dos vícios italianos com que se abria a nota precedente. A ela é necessário opor-se o conformismo, somente ele pode conduzir a uma manifestação mais elevada da individualidade.

Porém, isso não basta. Esse núcleo de problemas está constantemente presente em Gramsci, e a relação entre espontaneidade e conformação apresenta-se, também, em um dos cadernos seguintes, em que vem colocada como relação entre ‘natural’ e ‘artificial’. Gramsci observa que, no ditado – e trata-se de um provérbio russo – ‘o hábito é uma segunda natureza’, está implícito o conceito da historicidade da natureza humana, mas que a ‘natureza’ vem colocada como elemento exemplar e imutável precisamente porque, considerando-se o caráter contraditório das relações sociais, também a consciência dos homens é contraditória e desagregada, e exige, por isso, um apelo ‘unificante’ à natureza, que se apresenta como o modelo da perene liberdade, frente à imposição de uma consciência histórico-social da parte dos grupos dominantes. Mas, indaga-se Gramsci, como se forma essa consciência autônoma?

> Todo elemento ‘imposto’ deverá por isso ser repudiado a priori? Deve ser repudiado como imposto, mas não em si mesmo [...] Que a instrução seja obrigatória não significa que deva ser repudiada; é necessário converter em ‘liberdade’ aquilo que é ‘necessário’, mas para isso, é preciso reconhecer uma necessidade ‘objetiva’ [...] É preciso, portanto, referir-se às relações técnicas de produção, a um determinado tipo de produção que por ser continuado exige um determinado modo de viver e, portanto, determinadas regras de conduta. É preciso persuadir-se de que não é ‘objetivo’ e necessário apenas um certo instrumental, mas também um certo modo de comportar-se, uma certa educação, uma certa civilidade; nessa necessidade e objetividade histórica pode-se colocar a universalidade do princípio moral (Cd. 8-XXVIII, p. 46 bis-47).

Aqui, o discurso sobre o conformismo ou imposição social remete-se diretamente ao campo educativo e escolar, e volta a propor a identidade marxista entre liberdade e necessidade, ou melhor, no discurso específico, entre liberdade e uma ‘nova’ forma de obrigatoriedade (como corrigirá depois, e já sabemos o significado desse adjetivo). Mas a pesquisa de Gramsci repisa, aqui, o seu ponto de chegada mais maduro, configurando a necessidade não como uma exigência abstrata, mas como a necessidade ‘objetiva’ inerente às relações de produção, ao tipo de civilização econômica. A relação entre o modo de produção e o modo de viver é o núcleo central de todas as suas reflexões sobre o americanismo, que aqui se entrelaça novamente com o tema do conformismo, voltando a propor, ademais, na identificação entre ‘instrumental’ e ‘educação’, a identidade entre a organização científica do trabalho manual e a do trabalho conceptual, ou, em suma, o tema do taylorismo.

O rigorismo, o moralismo gramsciano, coerentemente com sua perspectiva de uma superação da moral (e da política), busca, e encontra, assim, um fundamento não moralista, mas objetivo, para a universalidade do princípio moral; e ele diz ainda: "não existiu jamais outra universalidade que não essa necessidade objetiva" (Ibid. p. 47), (que depois, na segunda redação do Caderno 16-XXII, tornará mais preciso: necessidade ‘da técnica

civil’). Do mesmo modo – como já vimos – estabelecia, poucas páginas após, o critério da objetividade ou universalidade no âmbito da gnoseologia e da lógica.

Poder-se-á talvez temer, neste ponto, que o conformismo social – justamente porque tão ferreamente determinado pela necessidade objetiva da ‘técnica civil’ – possa desmentir toda intenção liberadora, adquirindo o caráter de uma inevitável determinação socioambiental, frente à qual toda individualidade e personalidade está destinada a sucumbir. Na realidade, na concepção de Gramsci, a descoberta de um princípio objetivo, em vez de negar a responsabilidade individual, exclui, com mais razão, toda arbitrariedade injustificada no exercício da inevitável conformação social.

A teoria fatalista, segundo a qual ‘tudo é justificado pelo ambiente social’ e a responsabilidade individual é absorvida pela responsabilidade social, implica tão somente em já compreender o desenvolvimento histórico, que se resume em uma contínua ‘luta’ para modificar o que existe. E, se essa luta exige que existam indivíduos e grupos que se coloquem como ‘educadores da sociedade’, não exclui, entretanto, a responsabilidade dos indivíduos:

> O ambiente, portanto, não justifica, mas tão-somente ‘explica’ o comportamento dos indivíduos, e especialmente daqueles mais passivos historicamente. A explicação servirá, às vezes, para demonstrar indulgência para com os indivíduos e fornecerá material para a educação, mas não deve jamais converter-se em ‘justificação’, sob pena de levar necessariamente a uma das formas mais hipócritas e revoltantes de conservadorismo e de reacionarismo (Cd. 8-XXVIII, p. 48 bis).

A austeridade pedagógica gramsciana, propensa a reafirmar os valores da responsabilidade individual, associa-se, aqui, à condenação renovada da contraditória renúncia a educar, que se esconde por detrás do pretexto do respeito à pessoa; o pior conformismo é o do liberalismo aparente.

Quando, nas cartas (C. 245, 15/2/32), afirmava que ‘toda época teve uma modernidade, em oposição a um passado’, ele estava enfatizando, como nessa nota, a concepção da história como luta, colocando a ‘modernidade’ – ou o presente – como sinônimo de conformismo, isto é, de uma determinação voluntária e consciente, e o ‘passado’ como sinônimo do espontaneísmo, ou – o que é a mesma coisa – da pura determinação ambiental.

Por outro lado, na complexa dialética de conformismo e individualismo, tanto a um como a outro dos dois termos pode-se atribuir quer uma conotação positiva, quer uma conotação negativa; o que importa é que a questão seja colocada não abstratamente, mas historicamente, exatamente como o faz Gramsci, que, referindo-se aos exemplos da Reforma e da Contra-reforma, coloca o tema de forma sintética:

> Dois aspectos, negativo e positivo do individualismo [...] O homem coletivo ou conformismo imposto, e o homem coletivo e conformismo proposto (mas pode ser então chamado de conformismo?) (Cd. 9-XIV, p. 22).

É uma pergunta que ele faz a si mesmo, e à qual logo dará uma resposta peremptória. E deixa claro que a luta contra o individualismo é a luta contra um determinado individualismo, isto é, contra o individualismo econômico (liberal), correspondente a um determinado conteúdo social (capitalismo), ao qual, de resto, Gramsci reconhece o cumprimento de uma função progressista na história, ainda que agora se tenha tornado anacrônico. Isto é, ele se posiciona em relação aos aspectos socioeconômicos do problema exatamente como se tinha posicionado em relação a seus aspectos pedagógicos, ao espontaneísmo rousseauniano; e, retomando a perspectiva histórico-dialética em que enquadra o problema, parece reprovar os que não sabem ou não querem compreender a natureza verdadeira, liberadora, de seu ‘conformismo proposto’:

> Que se lute para destruir um conformismo autoritário, retrógrado, e que se converteu em estorvo; e que, por meio de uma fase de desenvolvimento da individualidade e da personalidade crítica, se chegue ao homem coletivo, é uma concepção dialética difícil de ser compreendida pelas mentalidades esquemáticas e abstratas (Ibid., p. 22).

No plano pedagógico, esses momentos históricos exprimem-se no conformismo jesuítico, no individualismo rousseauniano e no novo conformismo, que já conhecemos da carta determinante de 30 de dezembro de 1929 e das notas orgânicas do Caderno 4-XIII. E pode-se dizer que, na análise histórico-dialética dessa complexa relação, Gramsci se inspira diretamente em Marx, quando, ao final do primeiro livro do Capital, de namoro firme com a dialética, apresentava justamente esse tipo de relação entre o individual e o coletivo [37].

## O Estado educador

A opção por uma pedagogia do conformismo e do autoritarismo, contra as concepções espontaneístas e libertárias, requer, portanto – para ser seriamente compreendida para além da aspereza das palavras escolhidas por Gramsci – que se tenham presentes ao menos estas suas indicações: em primeiro lugar, a dupla distinção entre individualismo irresponsável e individualismo responsável, de um lado, e entre conformismo – ou coletivismo – imposto e conformismo (ou coletivismo) proposto, do outro; em segundo lugar, a afirmação de que a universalidade, à qual o indivíduo deve conformar-se, encontra, nas relações de produção, a base objetiva que exclui todo arbítrio e casualidade na determinação do conteúdo e do fim educativos.

Certamente, a necessidade da luta histórica contra a pedagogia libertária de tradição rousseauniana, tal como se apresentava então na Itália em sua versão idealista, pode ter estimulado Gramsci a insistir mais sobre o motivo do conformismo proposto que sobre o do individualismo responsável, que é a outra determinação positiva de sua pedagogia. Tanto que, frente à desenvoltura com que o idealismo passou a dar suporte teórico a um regime autoritário – e recordem-se pelo menos as cartas – C. 210, 7/9/31 e C. 269, 6/6/32 – nas quais também Croce era definido como um instrumento eficacíssimo de hegemonia, ainda que às vezes em contradição com este ou aquele governo –, podemos nos indagar se ele não se teria detido em uma polêmica antilibertária já superada, ou talvez se não teria acabado precisamente por fazer coincidir, de certa forma, o seu autoritarismo proposto com o autoritarismo imposto, digamos, de Gentile, quando, ao invés, a luta contra o triunfante fascismo teria exigido, sobretudo, a defesa, a qualquer preço, de toda tendência libertária. Na realidade, como certas coincidências verbais, a propósito do Estado que educa, já nos deram ocasião de observar, existem divergências substanciais entre o 'autoritarismo' gramsciano e o gentiliano (ou fascista), e Gramsci, com sua permanente atenção voltada para a atualidade político-pedagógica, para suas contradições, para seus previsíveis desenvolvimentos, certamente não deixou inadvertidamente escapar a oportunidade de uma batalha pela liberdade. Ele simplesmente não se deteve em uma luta abstrata por uma liberdade metafísica, e buscou superar tanto essa liberdade quanto o autoritarismo imposto.

É significativa, a esse respeito, uma breve nota, não mais que um comentário, a propósito de um artigo de Missiroli que, tomando por base uma pesquisa realizada na Universidade de Roma, descrevia a inclinação predominante dos jovens pelo historicismo, com alguma presença do espiritualismo e do jusnaturalismo, mas sem traço algum de positivismo e de individualismo, e com uma forte exigência de autoridade. Gramsci, que sempre acompanhou com muita atenção esse tipo de pesquisa sobre os jovens, conclui que a reunião de escritos dos estudantes sobre os quais o articulista se baseia, "poderia servir como demonstração da crise

intelectual que [...] não pode deixar de desembocar em uma retomada do materialismo histórico" (Cd. 3-XX, p. 5 bis).

A superação do positivismo e a inclinação pelo historicismo, no plano cultural; o abandono do individualismo e a exigência de autoridade (que podem parecer – e até mesmo estar – momentaneamente de acordo com o fascismo), no plano moral, eis os dois aspectos de uma crise e, portanto, de um movimento, que representam, para Gramsci, uma perspectiva que vai além da cultura e da política dominantes: além da cultura crociana (historicista, mas individualista) e além da política fascista (autoritária, mas sem bases culturais e morais). Eles pressagiam, inconscientemente, por parte da jovem geração, uma nova opção cultural e moral, cujos elementos são os mesmos que Gramsci vai conscientemente elaborando, ou seja, autoridade e historicismo, uma nova forma de autoridade (proposta etc.) e uma nova forma de historicismo (não especulativo etc.), superiores à "suposta clava" de Croce, de que havia falado à Tânia (C. 263, 215 e C. 264, 9/5/32). Ele nos propõe, aqui, uma interpretação dos elementos de crise contidos na realidade do momento, que, transformando dialeticamente a aparência óbvia em uma conclusão oposta, permita-lhe delinear uma perspectiva histórica destinada a revelar-se exata.

Assim, em outra nota do mesmo caderno, o problema dos jovens, da família e da relação mais geral entre gerações é examinado com o mesmo critério e leva a conclusões que – poderíamos dizer com o próprio Gramsci – são difíceis de serem compreendidas pelas mentalidades esquemáticas e abstratas. Retomando os conhecidos motivos das cartas aos familiares, em particular à irmã Teresina e ao irmão Carlo, de 1931 e 1932, sobre a nova situação criada para a mulher na sociedade moderna, sobre o perigo da renúncia libertária a educar, sobre a incapacidade da geração fascista, como anteriormente da geração liberal, de educar as novas gerações etc., Gramsci observa como o fato de que a educação dos jovens esteja cada vez mais sendo confiada ao Estado ou a iniciativas escolares ‘privadas’ – no sentido hegeliano que já conhecemos – constitui um aspecto da crise da instituição familiar, assim como da nova posição da mulher na sociedade, o que determina um empobrecimento ‘sentimental’

e uma ‘mecanização’ da vida. Mas, naturalmente, ele não deplora esses desenvolvimentos objetivos das relações familiares e sociais; em vez disso, ele constata as suas contradições não resolvidas e – aquilo que mais nos interessa – assinala, uma vez mais, com astúcia dialética, a substância autoritária de toda renúncia libertária à educação:

> O mais grave é que a velha geração renuncie à sua tarefa educativa em determinadas situações, com base em teorias mal compreendidas ou aplicadas em situações diversas daquelas de que eram a expressão. Cai-se, inclusive, em formas de estatolatria; na realidade, cada elemento social homogêneo é ‘Estado’, representa o Estado, na medida em que adere a seu programa; de outro modo, confunde-se o Estado com a burocracia estatal. Todo cidadão é um ‘funcionário’ se é ativo na vida social, na direção traçada pelo Estado-governo, e é tanto mais funcionário quanto mais adere ao programa estatal e o elabora de forma inteligente (Cd. 3-XX, p. 34).

Também essas reflexões revelam motivos das cartas, além dos que já foram recordados: a aplicação mecânica de teorias educativas nascidas em situações diversas, que já se achava na carta à mulher de 30 de dezembro de 1929; a afirmação de que todo elemento social é Estado, que também já tinha sido feita da forma direta para a mulher ("tu compreendes que és um elemento do Estado") na carta de 27 de julho de 1931, e que aqui se amplia para a afirmação de que todo cidadão é funcionário, análoga à afirmação de que todo homem é intelectual, é filósofo, é artista, recorrente nos cadernos. Mas deve ser salientada, sobretudo, como dizíamos, a astúcia dialética com que Gramsci rejeita a estatolatria, identificando-a com a renúncia libertária que, aparentemente, é o seu oposto. É estatolatria esquecer-se que cada elemento social individual é Estado e, por isso, demandar do Estado, como se fosse um organismo exterior aos indivíduos, a tarefa educativa que, ao invés, cada indivíduo deveria exercer na sua própria esfera; é estatolatria, em suma, dissociar-se aquilo que é molecular daquilo que é universal. O paradoxo – se podemos

dizer assim – da pedagogia gramsciana está todo aqui: a personalidade faz-se tanto mais livre e mais rica, quanto mais, subtraída aos influxos casuais do ambiente, é obrigada a disciplinar-se; a liberdade individual é tanto mais ampla e real, quanto mais o indivíduo age como elemento do Estado.

Ligadas ao aprofundamento dos mesmos temas, sobre a base de uma análise política atual, estão também algumas notas em que Gramsci examina a política educativa da Igreja e a relação entre a Igreja e o Estado. Por exemplo, uma nota sobre o valor educativo da primeira comunhão, em evidente coincidência de pensamento (e provavelmente de tempo) com a carta à mulher, escrita a 27 de julho de 1931, por ocasião dos sete anos de Délio:

> A primeira comunhão. Uma das medidas mais importantes imaginadas pela Igreja para reforçar as suas fileiras nos tempos modernos é a obrigação imposta às famílias de levar seus filhos a fazer a primeira comunhão aos sete anos. Compreende-se o efeito psicológico que deve causar sobre crianças de sete anos o aparato cerimonial da primeira comunhão, seja como acontecimento familiar individual, seja como acontecimento coletivo, e a fonte de terror que ele representa e, portanto, de adesão à Igreja. Trata-se de 'comprometer' o espírito infantil tão logo ele comece a refletir (Cd. 5-IX, p. 30 bis).

É aqui novamente evocada aquela experiência de propaganda e de organização que a Igreja Católica acumulou através dos milênios, culminada no decreto de Pio X, Quam singulari, de 8 de agosto de 1910, e do qual Gramsci já havia falado na carta à mulher (e também na carta, que veremos ainda, ao Comitê Central do Partido Comunista da União Soviética, de outubro de 1926). Trata-se de uma experiência e um campo de atividades aos quais o Estado moderno contrapôs sua própria iniciativa; e Gramsci recordará, a esse respeito, sobretudo a experiência jacobina da instituição do culto do Ente Supremo, e toda a luta por uma atividade autônoma, política e moral, do Estado leigo. A essa luta, Gramsci já

dedicou atenção particular nas suas notas sobre os intelectuais e sobre sua história no século XIX, e a esse assunto ele retorna agora, observando que a luta entre Estado e Igreja

> na fase moderna [...] é luta pela hegemonia na educação popular [...] É uma luta, portanto, entre duas categorias de intelectuais, luta para subordinar o clero, como uma categoria típica de intelectuais, às diretivas do Estado, isto é, à classe dominante (liberdade de ensino – organizações juvenis – organizações femininas – organizações profissionais) (Cd. 7-VII, p. 50).

Uma luta – e Gramsci certamente tem em mente a recente Concordata, à qual dedicou outras notas – a propósito da qual ele registra repetidamente a contínua renúncia dos leigos e, em particular, do idealismo, incapaz de 'mover-se em direção ao povo', de converter a própria filosofia em um elemento educativo já desde as escolas elementares. Se, em suma, ele denuncia o 'compromisso' – isto é, a coerção no sentido negativo – do espírito infantil imposto pela Igreja, nem por isso aprecia a debilidade das filosofias imanentistas, incapazes de criar a unidade ideológica entre o baixo e o alto, entre os intelectuais e as massas:

> As tentativas de movimentos culturais 'voltados para o povo' – Universidade popular e semelhantes – sempre degeneraram em formas paternalistas; além disso, faltava-lhes qualquer organicidade, seja de pensamento filosófico, seja de centralização organizativa. Tinha-se a impressão de que se assemelhavam aos contatos entre os mercadores ingleses e os negros da África: davam-se contas e bijuterias em troca de pepitas de ouro. Entretanto, a tentativa é estudada: ela teve êxito, isto é, correspondia a uma necessidade popular (Cd. 8-XXVIII, p. 68).

E a propósito dessa mentalidade aristocrática e colonialista, ele se indaga – e a resposta está implícita – se um movimento filosófico caracteriza-se como tal somente na medida em que elabora uma cultura especializada, ou na medida em que encontra, no contato com os 'simples', a fonte dos problemas a serem estudados e resolvidos pela elaboração de um pensamento superior e cientificamente organizado. Em suma, a renúncia dos leigos, a deserção dos intelectuais, o colonialismo pedagógico – imitação barata do conformismo gramsciano – são os alvos recorrentes de seus dardos polêmicos.

Todos esses motivos reaparecem, ademais, em outra nota interessante. Gramsci parte da resposta que, segundo o testemunho de Croce, Antonio Labriola teria dado a um estudante que lhe perguntava como educar um papua: 'Provisoriamente o faria escravo'. Gramsci relaciona essa declaração à atitude colonialista assumida por Labriola, em 1902, com referência à Líbia, e com o modo de pensar de Gentile, ao justificar a introdução do ensino religioso nas escolas; trata-se, em ambos os casos, de 'um pseudo-historicismo, de um mecanismo bastante empírico e muito próximo do evolucionismo mais vulgar'. O problema a ser colocado historicamente é, para ele, outro: uma nação ou uma classe mais evoluída pode acelerar, com sua intervenção, o 'processo de educação' de outros povos ou classes? E, não obstante o seu forte eurocentrismo, objeta que o modo de pensar de Labriola e de Gentile não é nem dialético, nem progressista; ele o considera, ao invés, francamente reacionário no plano político, assim como no pedagógico:

> A introdução da religião nas escolas elementares supõe, com efeito, a concepção da 'religião boa para o povo' (povo = criança = fase atrasada da história que corresponde à religião, etc.), isto é, a renúncia a educar o povo (Cd. 8-XXVIII, p. 62).

É característico do modo de pensar de Gramsci que ele, uma vez mais, converta a acusação de colonialismo, mecanicismo, escravismo etc., na acusação oposta de 'renúncia a educar'. Para ele, as duas atitudes

coincidem, e manter a sujeição significa simplesmente impedir, e não certamente favorecer, todo desenvolvimento autônomo. Por isso, à necessidade afirmada por Labriola (e correspondentemente por Gentile) de um dogmatismo 'escravista', ele move duas objeções: a primeira, que, de qualquer forma, a escravidão deve ser considerada uma necessidade histórica e não absoluta; a segunda que, contextualmente, deve-se afirmar a oposta necessidade histórica da rebelião. Escravidão e rebelião são dois termos análogos a autoridade e liberdade e a todos os outros sinônimos que já encontramos para a pedagogia. E tal é, com efeito, nele o nexo entre pedagogia e política, que seu discurso retorna diretamente à escola:

> Que nas escolas elementares seja necessária uma exposição 'dogmática' das noções científicas, não significa que se deva entender por dogma o 'religioso confessional' (Ibid.).

O dogmatismo escolar no campo da instrução, isto é, do aprendizado das noções concretas, de que Gramsci havia falado na nota sobre o princípio educativo, é aqui ulteriormente delimitado às noções científicas – as matérias que não comportam juízos subjetivos, teria dito Marx –, enquanto vem de novo assinalada a incongruência da pedagogia idealista, que sustenta verbalmente as expressões de liberdade da criança, mas disposta, na prática, a deixá-la cair nas mãos do mais intransigente dos dogmatismos. Portanto, Gramsci adverte-nos aqui, uma vez mais, que há dogmatismos e dogmatismos – a palavra está destinada, ademais, a ser repetidamente inserida na segunda redação das notas orgânicas sobre a escola e a encontrar aí um adjetivo, 'dinâmico', a caracterizar a acepção gramsciana –, se por dogmatismo se exprime a necessidade histórica de disciplina, ainda que exterior e coercitiva até o limite máximo, isso não significa, porém, escravidão, "a menos que se pense que toda coerção estatal significa escravidão". E quando ele acrescenta que

> há uma coerção do tipo militar inclusive para o trabalho, que se pode aplicar também à classe dominante, e que não é 'escravidão',

> mas a expressão adequada da pedagogia moderna voltada para educar um elemento imaturo (Ibid., p. 62 bis),

esse seu imprevisto retorno à política, caracteristicamente expresso numa terminologia pedagógica, remete-nos, sem nenhuma dúvida, ao discurso que já lemos no Caderno 4-XIII, sobre os exércitos do trabalho de Trotski e sobre o princípio em si justo, mas comprometido pelas soluções práticas brutais. Gramsci transferiu-se em pensamento à União Soviética; só dessa forma, efetivamente, pode ser interpretada a alusão à classe dominante que se submete à disciplina militar coercitiva até mesmo para o trabalho; para esclarecermos inequivocamente o significado disso, podemo-nos socorrer das notas sobre Trotski e o americanismo, que já conhecemos, e também – se quisermos – da carta (mais recuada no tempo: de outubro de 1926) que Gramsci, em nome do Birô Político do Partido Comunista Italiano, havia enviado ao Comitê Central do Partido comunista soviético, e na qual assinalava a excepcionalidade da experiência histórica do proletariado russo, que se encontrava na condição de classe dominante e, todavia, estava submetido a condições de vida inferiores às da classe dominante: uma coerção exercida, por escolha autônoma do proletariado, sobre si mesmo. Mas, precisamente: nem toda coerção estatal é escravidão. Não existe necessidade histórica de escravidão que não implique a necessidade histórica da rebelião. Pode haver uma opção autônoma pela coerção como parte de uma ação e como momento de uma perspectiva de liberdade mais verdadeira; trata-se de todo um conjunto de argumentos que viemos colhendo esparsamente nesses cadernos de miscelâneas, e que nos trazem agora um maior esclarecimento sobre o que Gramsci entende por Estado e sociedade.

Todas essas páginas, embora estreitamente ligadas entre si, não representam nada mais, por ora, do que reflexões escassamente organizadas; mas, nesses cadernos de ‘miscelâneas’, particularmente no 6-VIII e no 8-XXVIII, o problema retorna e se aprofunda sistematicamente; podemos inclusive assinalar-lhes os termos, remetendo-nos a uma nota em que, comentando o pensamento de Guicciardini de que a um Estado

são necessárias ‘as armas e a religião’, Gramsci traduz essa oposição em uma série de fórmulas equivalentes:

> força e consenso; coerção e persuasão; Estado e Igreja; sociedade política e sociedade civil; política e moral [...]; direito e liberdade; ordem e disciplina; ou, com um juízo implícito de sabor libertário, violência e fraude (Cd. 6-VIII, p. 39 bis).

Como se vê, é um primeiro e sumário catálogo dos termos recorrentes em sua reflexão político-pedagógica, que – após os catálogos que já encontramos nesses mesmos cadernos, sobre as estruturas da ideologia e sobre as qualidades negativas do italiano – além de sublinhar a forte presença desse tema em sua reflexão, nos confirma a utilidade que teria um léxico gramsciano redigido de maneira sistemática. Trata-se de termos e de conceitos relativos à ética, à política, ao direito e também à pedagogia – embora com menor pertinência, dada a ausência dos termos especificamente pedagógicos que já conhecemos, como autoridade, conformismo, voluntarismo e espontaneidade etc. –, os quais expressam todos uma mesma relação, igualmente presente em todos esses campos. Mas, entre todos esses termos e conceitos, aquele que, em primeiro lugar, nos interessa agora aprofundar, inclusive porque a falta de compreensão de seu significado real em Gramsci poderia comprometer gravemente a compreensão de toda a sua reflexão pedagógica, é precisamente o de Estado e os termos que a ele imediatamente se referem, os de sociedade política e sociedade civil etc.

Recordar-se-á que, na carta a Tatiana, de 3 de agosto de 1931, Gramsci declarava que seu interesse pela questão dos intelectuais – da qual a escola é uma parte, considerada na mesma série de notas – havia nascido ‘do desejo de aprofundar o conceito de Estado’; ver como ele entende esse conceito é, portanto, uma condição preliminar para esclarecer também o modo segundo o qual ele apresenta o problema pedagógico. Já encontramos, nos cadernos, o tema da relação entre Estado e sociedade civil, hegelianamente entendida como a sua ‘trama privada’; lemos

também, na carta a Tânia, de 1931 e de 1932, como Gramsci, às comuns concepções do Estado como sociedade política ou ditadura ou aparato coercitivo, opunha uma concepção do Estado como equilíbrio da sociedade política e da sociedade civil, e como ele fazia uma distinção entre hegemonia, consenso, direção cultural, de um lado, e força, coerção, intervenção estatal, de outro. Do mesmo modo, no Caderno 4-XIII (p. 12), precisamente no discurso sobre os intelectuais, ele havia, uma vez mais, distinguido 'dois planos superestruturais': sociedade civil ou organismos privados e sociedade política ou Estado (como escreve ainda), a primeira voltada para exercer a hegemonia e a segunda voltada para exercer o domínio ou governo 'jurídico' (hegemonia e domínio não são separáveis entre si, salvo abstratamente, como irá observar depois). Podemos ainda recordar que, no início do Caderno 6-VIII (p. 11), ele distinguia a sua concepção da sociedade civil, derivada de Hegel, como "hegemonia política e cultural de um grupo social sobre a sociedade inteira, como conteúdo ético do Estado", do sentido que lhe dão os católicos, que a entendem como família e Igreja, em oposição à sociedade civil, identificada com a sociedade política.

Deve-se reconhecer, preliminarmente, que nem sempre, nem mesmo nesses cadernos, em que seu discurso sobre o Estado se torna contínuo e denso, Gramsci consegue manter um significado unívoco para os termos que usa e resolver até o fundo as dificuldades de uma pesquisa que exigiria uma meditação documentada e repousada. Entretanto, pode-se distinguir uma linha de pesquisa claramente orientada e uma conclusão, de qualquer modo, solidamente ancorada na perspectiva marxiana da extinção do Estado e do advento de uma sociedade autorregulada. O primeiro ponto de sua busca é a crítica da concepção do Estado como puro governo político e a proposta de uma noção geral de Estado, em que seja entendido em sentido orgânico e mais amplo; já o escutamos, de resto, afirmar que o Estado não se identifica com a sociedade política ou o governo, mas compreende, como sua trama privada, também a sociedade civil, ou melhor, ele é o equilíbrio entre a sociedade política e a sociedade civil, sobre a qual, dirá agora, "é também ela o Estado, ou melhor, é o próprio

Estado". Na nota citada anteriormente, Gramsci coloca o problema numa perspectiva histórica, indagando-se se a concepção do Estado como guarda-noturno – isto é, aquela que reduz o Estado ao puro momento da força, confiando-lhe a função única da tutela da ordem pública e excluindo-o das intervenções morais ou econômicas – não será a única que supera a concepção corporativo-econômica. Mas,

> estamos sempre no terreno da identificação do Estado com o governo, identificação que é justamente uma representação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política (Cd. 6-VIII, p. 40).

Esse apelo à realidade histórica atual, identificando Estado e governo e confundindo sociedade política – recorde-se que Gramsci, na carta a Tânia, havia falado de 'equilíbrio', e não de 'confusão' de sociedade política e sociedade civil –, não expressa – observe-se bem a – posição de Gramsci, o qual estabelece a distinção, como já em uma das cartas que enviou a Tânia, entre duas diferentes noções de 'Estado', uma mais restrita e específica e a outra mais geral e abrangente:

> Na noção geral de Estado entram elementos que devem ser referidos à noção de sociedade civil (no sentido, poder-se-ia dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia encouraçada de coerção) (Ibid.).

Hegemonia – ou então persuasão, como havia dito a propósito da fórmula de Guicciardini – e coerção, e todos os outros termos dessa oposição, como que se somam na noção geral de Estado, tendendo, assim, historicamente, a coincidir e a desaparecer como oposições, com o desaparecer da oposição entre as classes, sobre a qual se fundamenta a existência do Estado. Mas, acrescenta, evocando a doutrina (de Marx!) que concebe o Estado como tendente a se extinguir e a se dissolver na sociedade civil:

> O elemento Estado-coerção pode ser imaginado como se extinguindo na medida em que se afirmam elementos sempre mais conspícuos da sociedade regulada (ou Estado ético ou sociedade civil) (Ibid.).

É claro que essa doutrina do Estado é a doutrina de Marx e de Lênin, aquela doutrina que Gramsci já tinha em mente quando, ao abrir, nas colunas do Ordine Nuovo, a discussão sobre a escola, em junho de 1919, prefigurava uma 'democracia comunista internacional' que absorvesse a ditadura do proletariado. E é ainda essa a doutrina a que ele se refere logo depois, continuando seu discurso:

> Na doutrina do Estado > sociedade [38] regulada, de uma fase em que 'Estado' será igual a 'governo' e 'estado' se identificará com 'sociedade civil', dever-se-á passar a uma fase de Estado-guarda-noturno, isto é, de uma organização coercitiva que tutelará o desenvolvimento dos elementos da sociedade regulada em contínuo crescimento e, portanto, reduzindo gradativamente as suas intervenções autoritárias e coercitivas (Ibid., p. 40 bis).

Embora o discurso de Gramsci não pareça sempre rigorosamente coerente – no trecho antes citado, a 'sociedade civil' se identificava com a sociedade regulada, como momento último ou ponto de chegada da dissolução do Estado; aqui, a identificação entre Estado e sociedade civil é um momento que precede a passagem à sociedade regulada etc. –, entretanto, o trecho, em seu conjunto, é claro.

Pode, por outro lado, servir para torná-lo ainda mais claro uma observação – contida na mesma nota, em que era citado Guicciardini – sobre o sentido da iniciativa jacobina de instituir o culto do Ente Supremo, que consistia justamente em uma tentativa para criar uma identidade entre o Estado e a sociedade civil, unificando ditatorialmente os elementos constitutivos do Estado, no sentido orgânico e mais amplo (Estado propriamente dito e sociedade civil ou – como também dirá – aparato

governamental e aparato ‘privado’ de hegemonia). O trecho significa, portanto, que, de uma fase em que ‘Estado’ será igual a ‘governo’, ou seja, um Estado intervencionista e ético, identificando-se, por isso, com o aparato privado ou sociedade civil – será, ao mesmo tempo, uma e outra coisa –, passar-se-á a uma fase transitória em que o Estado será pura organização coercitiva, isto é, a ditadura de classe, dirigida a tutelar os elementos da sociedade regulada em seu desenvolvimento, sem intervir diretamente neles, sem ser mais um Estado ético ou intervencionista – nenhum culto do Ente Supremo, nenhuma atividade ético-educativa, em suma, mas pura tutela da ordem pública –; mas essa será, precisamente, uma fase transitória, em que as intervenções coercitivas e autoritárias se reduzirão e crescerá, ao invés, a autorregulação social. Pense-se em Marx, que, na Crítica ao Programa de Gotha , escrevia que

> entre a sociedade capitalista e a sociedade comunista existirá um período de transformação revolucionária de uma para outra. A ela corresponde também um período político transitório, em que o Estado não pode ser outra coisa que a ditadura revolucionária do proletariado (Marx; Engels, 1948, p. 241);

pense-se no comentário de Lênin a esse respeito, enfatizando que

> no período de transição do capitalismo ao comunismo, a repressão é ainda necessária, [que] finalmente, só o comunismo torna o Estado completamente supérfluo, porque não há necessidade de reprimir ninguém, [ninguém] no sentido de classe, no sentido de luta sistemática contra uma parte determinada da população (Lênin, 1954, p. 100-101).

Mas a referência óbvia a Marx e a Lênin não pode fazer perder de vista a peculiaridade da reflexão de Gramsci, que define os termos e distingue os períodos com base em sua reconstrução histórica. Ele já mencionara o exemplo dos jacobinos e a sua ‘busca desesperada de controle de toda a

vida popular e nacional'; agora, assinala como característica da burguesia, em sua fase revolucionária, justamente essa 'vontade de conformismo', que implica na natureza ética do direito e do Estado, frente à indiferença das classes dominantes anteriores, de nenhum modo inclinadas a abrir seus limites de casta:

> A classe burguesa coloca-se a si mesma como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a a seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado é transformada: o Estado transforma-se em 'educador' etc. (Cd. 8-XXVIII, p. 3).

É a concepção hegeliana do Estado ético, o qual se opõe à ingerência eclesiástica de herança medieval, e assume tarefas educativas e morais. Mas Gramsci prossegue, neste ponto, a sua análise histórica, e se pergunta por que ocorre uma interrupção e se retorna à concepção do Estado como pura força; e responde que a classe burguesa, já saturada, torna-se incapaz de assimilar novos elementos sociais, desassimilando-se, inclusive, a si mesma. E, frente a esse fechamento da classe da burguesia, uma vez passada sua fase revolucionária, ele olha para a perspectiva da nova classe revolucionária, o proletariado:

> Uma classe que se coloque a si mesma como passível de assimilar toda a sociedade, e seja ao mesmo tempo realmente capaz de exprimir esse processo, leva à perfeição essa concepção do estado e do direito, de tal modo a conceber o fim do Estado e do direito, tornados inúteis por terem esgotado sua função e terem sido absorvidos pela Sociedade civil (Cd. 8-XXVIII, p. 3 bis).

Tal como havia feito com relação à política e à moral, assim também repete, com relação ao Estado, a perspectiva de seu 'esgotamento'. Portanto, a vontade de conformismo, o Estado educador, isto é, que governa e se identifica com a sociedade civil, contribuindo para a

assimilação – outro sinônimo de conformismo etc., a acrescentar ao catálogo já visto – de toda a sociedade à classe dominante, são resultados e momentos da revolução burguesa, dos quais a burguesia retrocede tão logo se revele incapaz de converter todos em burgueses, em capitalistas – do mesmo modo que a sociedade escravista não podia converter todos os elementos sociais em proprietários de escravos, nem a sociedade feudal podia converter todos os seus elementos sociais em senhores feudais –, sem destruir a si própria. Essa exigência revolucionária não realizada pela burguesia poderá ser realizada tão somente pelo proletariado, o único que não tem necessidade de manter diferentes classes para explorar e de perpetuar a distinção entre dominantes e dominados.

No mesmo caderno, Gramsci voltará ainda a esclarecer essa perspectiva, fazendo uma referência explícita à escola:

> Todo Estado é ético na medida em que uma de suas funções mais importantes é a de elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível ou tipo que corresponde à necessidade de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. A escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes nesse sentido; mas, na realidade, para tal fim tende uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades ditas privadas, que formam o aparato da hegemonia política e cultural das classes dominantes (Cd. 8-XXVIII, p. 56 bis-57).

Ao lado da renovada alusão ao desenvolvimento objetivo das forças produtivas, é interessante aqui – e também novo – o paralelo entre escola e tribunais, e a alusão às outras iniciativas, que recorda as 'outras vias', sempre presentes, desde os anos da juventude, nas reflexões de Gramsci; somente que, aqui, trata-se de vias 'privadas', ao lado das duas vias 'estatais' – escolas e tribunais – que caracterizam o momento hegeliano da natureza ética do Estado educador, típico da fase revolucionária da

burguesia, quando afirma que ‘todo o gênero humano será burguês’. Mas essa perspectiva de universalidade poderá ser realizada – Gramsci salienta mais uma vez – somente por uma outra classe:

> Na realidade somente o grupo social que coloca o fim do Estado e de si próprio como um objetivo a atingir pode criar um Estado ético, tendente a colocar um fim nas divisões internas de dominados, etc., e a criar um organismo social unitário técnico-moral (Ibid., p. 57).

Assim, a concepção hegeliana do Estado ético, revisada pelo idealismo gentiliano e apropriada pelo fascismo e pelas correntes de direita (que, da crítica ao Estado que ‘não intervém’, deduzem – como Gramsci observa em uma outra nota – a exigência de um reforçamento do executivo sobre a sociedade civil) é adotada por Gramsci na perspectiva de um ‘Estado sem Estado’. Se ele fala de ‘Estado educador’, como o faziam os idealistas, ou seja, Gentile e Lombardo Radice, o sentido dos dois discursos, para além da identidade de termos, é muito diferente; ademais, nos idealistas que refutaram depois o fascismo, como é o caso de Lombardo Radice, não se vai além da afirmação de princípio da coincidência entre Estado e indivíduo, isto é, entre autoridade e liberdade (e de todos os outros sinônimos dos quais Gramsci nos deu um primeiro catálogo).

> A educação – escrevia por exemplo Lombardo Radice – deve ser não um arbítrio individual, mas obra consciente do Estado, na qual o indivíduo é superado, na qual, precisamente, adquirem historicamente sua existência concreta os indivíduos (Radice, 1925, p. 73),

e é difícil não somente encontrar uma coerência entre essa afirmação e as afirmações sobre a individualidade e liberdade da criança ou do professor, que constituíam a constante mais autêntica de sua pedagogia, mas também compreender o que se entende por Estado e como realmente se exerce sua relação com os indivíduos, os quais mais parecem destinados a

serem absorvidos pelo Estado em uma história sem história. Em Gramsci, ao contrário, é precisamente a perspectiva histórica que emerge, ancorada nas relações reais das classes em evolução na sociedade; e, para diminuir o risco do arbítrio e da utopia, propõe-se novamente o elemento objetivo das relações reais de produção, que, embora apenas aludido na definição da futura sociedade sem classes, concebida como um organismo social unitário técnico-moral, tem, porém, por detrás de si todo o pano de fundo cultural do marxismo-leninismo e das considerações, que já vimos serem desenvolvidas por Gramsci, sobre as relações de produção como base objetiva da universalidade.

Desse pano de fundo faz parte também um outro aspecto da tendência perene de Gramsci à universalidade: o seu internacionalismo. Pode ser, portanto, interessante ler, neste contexto, como conclusão desses cadernos de miscelâneas, uma outra nota, também ela sem referências pedagógicas diretas, mas, todavia, apropriada para situar todo o pensamento de Gramsci, e também sua opção pedagógica, tão ligada ao caráter concreto do trabalho humano e tão contrária à tradição retórica nacional (mas não 'nacional-popular'). Ele se pergunta se o lema que levou à unificação nacional com o Risorgimento deveria necessariamente desembocar – como ocorreu com o fascismo – no nacionalismo e no imperialismo militarista; e a sua resposta, como é óbvio, é firmemente negativa: 'esse resultado é anacrônico e anti-histórico (isto é, artificial e de pouco alcance)'. As tradições italianas são, ao invés, cosmopolitas e todas as tendências nacionalistas que apareceram na Itália, como a de Mazzini ou de Gioberti, não souberam senão criar mitos verbais e retóricos. Ao falar dessa forma, Gramsci corrige, de fato, sua primeira tomada de posição sobre o 'assim chamado 'internacionalismo'' e sobre o 'vago cosmopolitismo' do povo italiano, que – no Caderno 3-XX, p. 26 – ele se havia, todavia, proposto como um 'elemento a examinar'. E prossegue:

> A expansão moderna é de origem capitalista-financeira. O elemento 'homem', no presente italiano, ou é homem-capital, ou é homem-trabalho. A expansão italiana é do homem-trabalho, não do

> homem-capital, e o intelectual que representa o homem-trabalho não é o tradicional, inflado de retórica e de recordações mecânicas do passado (Cd. 9-XIV, p. 92 bis).

Parecem ressurgir, aqui, as polêmicas da juventude contra os professores Monti e Paolo Boselli, porém mais solidamente ancoradas numa visão histórica e numa perspectiva de futuro; retorna, numa outra formulação, a figura do novo intelectual, ligado aos desenvolvimentos modernos da relação ciência-trabalho. E Gramsci pode concluir com a indicação da tendência que lhe parece emergir do encontro da tradição com as exigências atuais:

> O cosmopolitismo italiano não pode deixar de tornar-se um internacionalismo [...] O povo italiano é aquele que 'nacionalmente' mais se interessa pelo internacionalismo [...] A 'missão' civilizadora do povo italiano consiste na retomada do cosmopolitismo romano e medieval, mas em sua forma mais moderna e mais avançada (Ibid., p. 93).

Já ouvimos Gramsci falar, anteriormente, da abertura das posições nacionais a posições continentais e da tendência de um partido moderno a 'unificar toda a humanidade', e falar, nesses cadernos, da "luta pela unificação cultural do gênero humano" (Cd. 8-XXVIII, p. 56 bis). O elemento pedagógico de sua política, o seu conformismo educativo, baseado na objetividade das relações de produção e no processo de cientifização e racionalização das atividades humanas produtoras da vida coletiva, busca agora, também por meio de uma fundamentação historicista, definir o caráter universal e de futuro de seus fins.

# CADERNO 12-XXIX (1932)

## Intelectualização = industrialização

Em 1932, Gramsci retoma, no Caderno 12-XXIX, as notas orgânicas sobre a escola, redigidas no final de 1930 no Caderno 4-XIII. Além de uma colocação às vezes diferente das notas em seu discurso, e além de algumas correções menores, algumas das quais já tivemos ocasião de assinalar – como o acréscimo de 'formativa' a 'humanística', ou de 'dialética' a 'histórica, de movimento', ou a substituição de 'dogmático' por 'receptivo' etc. –, encontramos algumas complementações, em certos casos notavelmente amplas, que, sem modificar o sentido geral do pensamento de Gramsci, acentuam-lhe, entretanto, significativamente os motivos, que já vimos tratados esparsamente nos outros cadernos de miscelâneas, da relação entre liberdade e dogmatismo, de um lado, e entre instrução e trabalho, atividade intelectual e manual, cultura e profissão, do outro [39].

## A organização da escola

Tínhamos visto, no Caderno 4-XIII, o discurso sobre a escola nascer do discurso sobre os intelectuais, e ao lado dele, ressurgir o discurso sobre o americanismo; mas, aqui, os dois discursos aparecem ainda mais

profundamente entrelaçados; a breve nota sobre Braço e cérebro e a outra sobre o Novo intelectualismo – em que corrigirá 'especialista em política' por 'especialista + político' – aparecem incorporadas imediatamente no início do discurso geral, e a ele se seguem, sem solução de continuidade, algumas páginas de redação nova, em que o discurso sobre a escola, como instrumento para formar os novos intelectuais, é desenvolvido com base num paralelismo pontual entre as estruturas escolares e as estruturas industriais. Organização escolar e americanismo, em suma, aparecem unidos, como nunca até agora, em uma consideração única de suas estruturas e de suas finalidades sociais. Essas novas páginas merecem, portanto, ser examinadas.

A formação dos próprios intelectuais orgânicos, por parte de uma classe que se coloque em posição dominante e que, por isso, busque a conquista dos intelectuais tradicionais, exige um instrumento específico; pois bem, 'o instrumento para formar os intelectuais de vários graus' é justamente a escola, cujo enorme desenvolvimento testemunha a importância assumida pelas categorias e funções intelectuais. As instituições escolares de diversos graus e as instituições de alta cultura buscam tanto aprofundar a 'intelectualidade' de cada indivíduo, quanto multiplicar e aperfeiçoar as diversas especializações:

> A complexidade das funções intelectuais nos diversos Estados pode ser medida objetivamente pela quantidade de escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa é a 'área' escolar e quanto mais numerosos os 'graus verticais' da escola, tanto mais complexo é o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. Pode-se encontrar um termo de comparação na esfera da técnica industrial: a industrialização de um país mede-se pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas e pela sua fabricação de instrumentos cada vez mais precisos a fim de construir máquinas e outros instrumentos que construam máquinas, etc. (p. 2).

O discurso sobre a extensão, que chamarei de ‘horizontal’, da área escolar, e sobre a série de seus graus ‘verticais’, repete o esquema do discurso inicial sobre a organização da escola (toda atividade prática tende a criar seu próprio tipo de escola e, ademais, escolas para aqueles que ensinam nessas escolas). Mas o paralelo com a indústria para a construção de máquinas é novo; e pressupõe o aprofundamento dos temas ‘americanistas’ nos cadernos de miscelâneas. "Assim é na preparação dos intelectuais e nas escolas dedicadas a essa preparação: escolas e institutos de alta cultura são assimiláveis" (Ibid.).

Além disso, ao lado da comparação escola-indústria, emerge aqui o outro tema, da necessidade democrática de responder à multiplicação de especializações, pela extensão da instrução de base:

> A uma especialização técnico-cultural mais refinada não pode deixar de corresponder a maior ampliação possível da difusão da instrução primária e o maior empenho para estender os graus intermediários ao maior número possível (p. 2-2a).

Essa criação da base mais ampla possível para a seleção dos intelectuais, isto é, essa estrutura democrática da cultura, pode acarretar o inconveniente da desocupação entre as camadas intelectuais médias, "como, de fato, ocorre em todas as sociedades modernas". Gramsci registra o fato, sem, todavia, dele deduzir nem hipóteses de malthusianismo intelectual, nem propostas corretivas. Ao contrário, faz notar que, na realidade, essa elaboração de camadas intelectuais ocorre com base não em esquemas democráticos abstratos, porém em tradições históricas concretas; como na Itália, onde – ele observa, retomando suas caracterizações históricas dos intelectuais – tradicionalmente, o norte produz, sobretudo, técnicos e o sul, sobretudo, funcionários e profissionais.

Concluídas essas novas páginas sobre a relação escola-indústria, Gramsci retoma o discurso sobre os intelectuais, distinguindo ainda os dois planos superestruturais nos quais eles operam, o da ‘sociedade civil’, isto é,

o do conjunto dos organismos ‘privados’ para o exercício da hegemonia, e o da ‘sociedade política ou Estado’, para o exercício do ‘domínio direto’ e do governo ‘jurídico’. Ele está consciente do caráter fragmentário e aproximativo dessa elaboração, à qual dedicou os anos de cárcere; tanto isso é verdade que escreve: "todas essas notas devem ser consideradas simplesmente como ideias e motivos para a memória, que devem ser controlados e aprofundados" (p. 4-4a).

Mas, enquanto isso, continua a ordenar mentalmente e a esquematizar os variados aspectos da questão a serem examinados; ademais, a certa altura, traçando uma linha sobre toda a página, recopia (e corrige um pouco) aquela lista que havíamos definido como um catálogo ou – como diz ele – um ‘esquema orgânico’ ou ‘registro’ dos aspectos da atividade intelectual:

> Aspectos diversos da questão dos intelectuais. Torna-se necessário elaborar um esquema orgânico, sistemático e racional. Registro das atividades de caráter predominantemente intelectual. Instituições ligadas à atividade cultural. Método e problemas de método do trabalho intelectual e cultural, tanto criativo como divulgativo. Escola, academias, círculos de diversos tipos como instituições de elaboração colegiada da vida cultural. Revistas e jornais como meios para organizar e difundir determinados tipos de cultura (p. 6).

Escolas, academias, círculos, revistas e jornais são, portanto, as instituições que ele se propõe a examinar. E, neste ponto, retoma, sem correções, nem complementações, toda a formulação inicial sobre a prática que se faz complexa e a ciência que se liga à vida, sobre o surgimento da nova escola de cultura técnica, ao lado da tradicional, de cultura clássica, com a crise do velho princípio educativo, e sobre a solução ‘racional’ dessa crise.

O que ele desenvolve aqui é, ao invés – como já havíamos previsto – precisamente aquela ‘digressão’ sobre o duplo aspecto, deliberativo e

técnico-cultural, em que tende a cindir-se a atividade dos órgãos deliberativos. Agora, Gramsci torna preciso que o novo corpo de funcionários competentes que prepara o material técnico para os corpos deliberativos provém da indústria, dos bancos e das finanças, e que "agora o mecanismo se vai estendendo organicamente e absorve em seu círculo os grandes especialistas da atividade prática privada, controlando assim regimes e burocracias" (p. 6-7).

E acrescenta uma observação que, ao mesmo tempo que confirma o realismo de sua pesquisa, marxianamente rejeita lamentos retrógrados e ilusões utópicas, e torna preciso o sentido da exigência de homens que sejam especialistas + políticos.

> Uma vez que se trata de um desenvolvimento orgânico necessário, que tende a complementar o pessoal especializado na técnica política com o pessoal especializado nas questões concretas de administração das atividades práticas essenciais das grandes e complexas sociedades nacionais modernas, toda tentativa de exorcizar estas tendências, a partir de fora, não produz outro resultado que não sermões moralistas e gemidos retóricos (p. 7).

Nessa situação, é necessário modificar a preparação do pessoal técnico-político, até agora baseada essencialmente na tradição retórica humanística:

> O tipo tradicional do ‘dirigente’ político, preparado somente para a atividade jurídico-formal, torna-se anacrônico e representa um perigo para a vida estatal; o dirigente deve possuir aquele mínimo de cultura geral técnica que lhe permita, senão ‘criar’ autonomamente a solução justa, pelo menos saber julgar entre as soluções propostas pelos especialistas e escolher, consequentemente, a que for mais justa do ponto de vista ‘sintético’ da técnica política (p. 7).

Recordemos que, nessa segunda redação, Gramsci corrigiu a fórmula que definia o dirigente como 'especialista da política', escrevendo que é igual a 'especialista + político'. Pois bem, no nível do dirigente, essa exigência de plenitude dupla – técnica mais política – repete a união entre trabalho intelectual e técnico-manual, que se acha na perspectiva da escola única, e torna ainda mais evidente a relação entre essa escola e as instituições culturais da sociedade adulta. Pode ser também interessante notar como a 'digressão' que se seguia, sobre as redações de revista como exemplo de um colegiado deliberativo de círculo de cultura, conclua-se agora com um exemplo histórico do que possa ser um método democrático de atividade coletiva para a elevação cultural de todos os membros de uma comunidade de trabalho, um exemplo que já o ouvimos citar mais vezes:

> Assim, é útil o princípio dos 'anciões de Santa Zita' de que fala De Sanctis em suas memórias sobre a escola napolitana de Basílio Puoti: isto é, é útil uma certa 'estratificação' da capacidade e das atitudes, e a formação de grupos de trabalho sob a orientação dos mais experientes e desenvolvidos, que acelerem a preparação dos mais atrasados e imaturos (p. 7).

Uma espécie de ensino mútuo, portanto, para realizar aquilo que se poderia chamar de conformismo não imposto do alto, mas surgindo da colaboração democrática de iguais, em níveis diversos de amadurecimento cultural; o exemplo vincula imediatamente o discurso sobre as revistas ao da escola.

Um novo acréscimo diz respeito não mais à metodologia do trabalho educativo desenvolvido por vias 'outras' que a escola, mas, precisamente, à ampliação da função do Estado no campo da educação, que era o tema com o qual Gramsci havia retornado, na primeira redação, ao discurso diretamente escolar. A propósito da fixação da idade escolar obrigatória, a alusão ao orçamento estatal a ser destinado à escola, que pode condicionar-lhe os limites, amplia-se e se radicaliza:

> A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, para a manutenção dos escolares, isto é, que se transforme inteiramente o orçamento da educação nacional, ampliando-o de modo extraordinário e tornando-o mais complexo; a inteira função da educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem distinções de grupos ou de castas (p. 7a).

Sem dúvida, são precisamente as notas sobre o Estado, que lemos nos cadernos de miscelâneas que ficam entre a primeira e a segunda redações dessas notas orgânicas sobre a escola, que ajudam a compreender o 'estatismo' dessa nota. Para além da óbvia ênfase no compromisso financeiro estatal, para fazer frente à extraordinária ampliação da organização escolar e da estrutura de escola-internato que ela deverá assumir, coloca-se aqui a relação entre função 'privada' e função 'pública', que pode ser bem compreendida examinando justamente tudo o que Gramsci escreveu sobre a concepção burguesa-hegeliana do Estado educador – Estado leigo, ético, intervencionista –, desenvolvida em oposição à ingerência eclesiástica de tradição medieval e à desagregação corporativa. A tarefa de 'envolver todas as gerações' e de conformá-las homogeneamente, superando as distinções de classe em uma formação unitária, não pode ser deixada à iniciativa privada de grupos corporativos, associações etc., que perpetuariam inevitavelmente as desigualdades sociais por meio de itinerários educacionais parciais e desiguais, sendo necessária, ao invés disso, a iniciativa de todo o Estado em seu conjunto (que aqui podemos pensar como estando ainda na fase em que é igual a governo e se identifica com a sociedade civil).

Interessantes por causa da relação entre espontaneísmo e autoritarismo são, ademais, os acréscimos que Gramsci introduz no discurso a seguir, em que define, juntamente com os níveis, também o conteúdo da escola unitária, uma concepção do mundo que entra em luta com as concepções folclóricas. Depois de haver afirmado que a escola elementar

deveria, sobretudo, desenvolver a parte, hoje descurada, dos direitos e deveres, isto é, as primeiras noções sobre o Estado e a sociedade, ele acha agora oportuno tornar explícita, ao lado dessa exigência 'autoritária', também a oposta exigência libertária: "O problema didático a resolver é o de equilibrar e tornar fecunda a orientação dogmática que não pode deixar de ser própria desses primeiros anos" (Ibid.).

É o problema da relação liberdade-disciplina, que havia tratado de maneira esparsa nas notas dos cadernos precedentes; ao mesmo tempo que reafirma a exigência dogmática 'para os primeiros anos', como o ouvimos repetir tão frequentemente em suas cartas aos familiares. Gramsci adverte que ela deve, todavia, encontrar a oportuna mediação didática (que consiste, de resto, no fato de que toda a escola, desde os seus primeiros graus, deve se apresentar como escola ativa). Mas, por outro lado, justamente depois dessa afirmação libertária, ele insere um adendo que parece ser, ao contrário, de caráter autoritário: "embora seja necessário colocar limites às ideologias libertárias nesse campo e reivindicar com uma certa energia o dever das gerações adultas, isto é, do Estado, de 'conformar' as novas gerações" (p. 8-8a), temperar o dogmatismo e, ao mesmo tempo, limitar o libertarismo, portanto.

Estamos em 1932: Gramsci já passou, na correspondência com a família, do tema da microcoerção ao da macrocoerção, e, nos cadernos de miscelâneas intermediários, vimo-lo em busca de uma mediação entre conformismo e individualismo. E também aqui, após aquela reflexão aprofundada, o traço característico está precisamente no contrabalançar a exigência autoritária com a exigência libertária. Gramsci chega a isso, seja estabelecendo uma distinção entre as diversas idades dos sujeitos da educação, seja relacionando tudo com uma sólida perspectiva social. A escola criativa é a coroação da escola ativa, havia escrito dois anos antes; agora acrescenta:

> na primeira fase, tende-se a disciplinar e, portanto, também a nivelar, a obter uma certa espécie de 'conformismo' que se poderia chamar de 'dinâmico'; na fase criativa, tendo como fundamento a

> ‘coletivização’ do tipo social, já atingida, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma sólida e homogênea consciência moral e social (p. 8a).

São justamente as reflexões contidas nos cadernos intermediários que permitem agora, a Gramsci, propor essa nova fórmula – ‘conformismo dinâmico’ (análoga ao ‘contato dinâmico’ entre marxismo e povo) – para exprimir o nexo dialético entre autoritarismo e espontaneísmo, característico da relação pedagógica no que respeita à primeira idade. Tão somente com base nessa coletivização do tipo social, pode-se desenvolver a personalidade de forma responsável, afirma ele agora, retomando o tema da relação liberdade-responsabilidade-disciplina, já tratado justamente nos cadernos intermediários, e repetindo, em termos mais gerais, a observação de que somente sobre a base de uma personalidade formada se manifestam as verdadeiras e profundas inclinações individuais, já antes feita em carta à mulher (C. 232, 14/12/31).

Os adendos feitos sobre esse importantíssimo ponto da relação autoridade-liberdade reforçam, no seu conjunto, a clara oposição a toda forma de espontaneísmo, e enfatizam a tarefa do Estado na organização da função educacional; mas, ao mesmo tempo, buscam também uma reavaliação do momento da liberdade individual, subtraída, porém, ao jogo da casualidade pura e do espontaneísmo, e desenvolvida como responsabilidade com base numa intervenção inicial, dirigida para conformá-la dinamicamente. E já sabemos que a garantia da não arbitrariedade dessa intervenção – de qualquer maneira, não exorcizável: o conformismo é algo que sempre existiu – é a relação com o mundo da produção e suas exigências, com o critério do ‘máximo utilitarismo’.

É justamente a esse mundo da produção – e não esqueçamos a identificação entre trabalho e civilização, entre trabalho industrial e trabalho intelectual – que nos conduzem os adendos seguintes. Recordar-se-á que Gramsci, depois de haver descrito a metodologia didática da escola criativa, caracterizada pela atividade nos laboratórios, nos seminários, nas bibliotecas, havia passado, sem transição, a tratar das

academias. A metodologia do trabalho intelectual nos dois níveis era, portanto, o nexo que ligava então um discurso ao outro. Mas agora, depois do discurso sobre a metodologia da escola criativa, ele faz um acréscimo, que cria um nexo novo e mais estreitamente vinculado ao discurso de fundo da relação intelectualismo-industrialismo, escola-sociedade:

> O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial, não somente na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário refletir-se-á, portanto, em todos os organismos de cultura, transformando-os e dando-lhes um novo conteúdo (p. 8a).

Embora já no Caderno 4-XIII – na nota sobre o princípio educativo – ele dissesse que, na escola elementar, a concepção de leis naturais e de participação ativa do homem na vida da natureza se 'unifica' no trabalho, a fórmula aqui usada, do 'princípio unitário', e a identificação desse princípio nas novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial – e o próprio fato de que o trabalho, num contexto de metodologia escolar, seja definido simplesmente como industrial – são, todavia, fatos novos, com respeito ao Caderno 4-XIII, mas já encontrados na elaboração dos cadernos intermediários. Esse princípio unitário transcende a escola propriamente dita, envolvendo todo o conjunto dos organismos culturais da sociedade civil. É certo que Gramsci já havia antecipado essa fórmula quando, a propósito da Sociedade Italiana para o Progresso da Ciência, havia falado na união entre teoria e prática, entre trabalho intelectual e industrial, que poderia encontrar sua raiz na escola única. E agora ele retoma o motivo mais uma vez, nas linhas imediatamente seguintes, introduzindo o discurso sobre as academias, não mais com uma simples referência à escola unitária, mas com uma abertura para essa dimensão produtiva e social mais ampla: "Em uma nova situação de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial" (p. 8a), as academias deveriam tornar-se a organização do trabalho cultural para aqueles que passam à profissão e o terreno de encontro entre estes e os universitários (supérfluo

repetir o sentido que tem para Gramsci o adjetivo ‘nova’). Dessa forma, sempre no mesmo sentido, são feitos os adendos e a correção de poucas linhas mais adiante, em que Gramsci propõe não somente a unificação das organizações culturais existentes – academias, institutos, círculos etc. –, mas também a complementação de seu trabalho tradicional, que se expressa na sistematização do saber existente, "com as atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho" (p. 9).

Gramsci, finalmente, ao mesmo tempo que simplifica o esquema organizativo bastante minucioso, traçado na primeira redação, para essas instituições, reafirma, mais uma vez, a necessidade de colaboração entre academias, universidades e institutos especializados (militares, navais etc.) para obter um impulso da cultura nacional e uma centralização que – acrescenta – "fossem superiores aos da Igreja Católica" (Ibid.).

Essa é uma alusão em que ressurgem as reflexões sobre a milenária experiência propagandística e organizativa da Igreja, e sobre a relação entre Estado e Igreja, intelectuais leigos e intelectuais da casta, que já vimos tratada nas notas dos cadernos intermediários. E, finalmente, ele agrega entre parênteses algumas linhas em que, salientada a exigência de uma sólida organização, conclui com uma indicação de trabalho: uma pesquisa sobre o tema do americanismo, que adquire valor precisamente pelo fato de servir como conclusão das páginas mais orgânicas dedicadas à escola: "estudar com atenção a organização e o desenvolvimento do Rotary Club" (Ibid.).

A Igreja e o Rotary, portanto, e não por acaso, após as notas dos cadernos intermediários que haviam frequentemente proposto tanto um como o outro tema: diretamente relacionado, o primeiro, com as relações com o Estado, diretamente relacionado, o segundo, com o problema do desenvolvimento industrial e do americanismo. E já vimos como Gramsci passara de uma apressada identificação – com as devidas diferenças – do Rotary com a maçonaria à interpretação de sua filiação histórica ao saint-simonismo: ‘o rotarianismo seria um saint-simonismo de direita moderno’. Igreja e Rotary: esses dois modelos de organização do consenso, elaborados pelas classes dominantes do passado ou do presente, não

podem deixar de constituir, para Gramsci, o objeto de um interesse que não seja meramente histórico; assim, desde as cartas aos familiares, havia proposto o exemplo da comunhão, aos sete anos, ou do puritanismo americano, como modelos da capacidade de propaganda e de organização dos velhos grupos dominantes, que 'a classe que aspira a tornar-se dominante' não pode certamente desprezar.

## O princípio educativo

Também nas outras páginas do Caderno 4-XIII, dedicadas ao Princípio educativo e retomadas agora no Caderno 12-XXIX, as intervenções são do mesmo tipo e, frequentemente, com os mesmos termos.

Toda a parte inicial, relativa aos dois elementos da educação da criança, isto é, as noções científicas e as noções de direitos e deveres, em luta contra o folclore e a concepção do trabalho, encontra-se sensivelmente reelaborada e ampliada. Enquanto, na primeira redação, Gramsci havia, com uma certa assimetria, enfatizado predominantemente a função das noções científicas, aqui ele restabelece o equilíbrio e, depois de haver dito que as noções científicas entravam em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza, que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore, acrescenta, praticamente retomando o itinerarium mentis que havia traçado nos cadernos intermediários: "do mesmo modo as noções de direitos e deveres entram em luta com as tendências à barbárie individualista e localista, que também é um aspecto do folclore" (p. 9).

Aqui, deve notar-se a passagem do imperfeito – para as ciências – para o presente (para as noções de direitos e deveres), que não tem em si mesma nenhuma justificação, mas é tão somente uma indicação de que ele já falara sobre isso em um texto precedente, esquecendo-se, como frequentemente acontece, de fazer a devida adaptação; e também do fato

de que, de qualquer maneira, Gramsci se dá conta de que está falando não tanto do ser quanto do dever ser da escola elementar. Seja como for, todo o novo discurso reforça a atitude de Gramsci contra o folclore:

> A escola, com seu ensino, luta contra o folclore, com todas as suas sedimentações tradicionais de concepções do mundo, para difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência das leis da natureza como sendo algo objetivo e rebelde, mas às quais é necessário adaptar-se a fim de poder dominá-las, e das leis civis e estatais, que são um produto da atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser transformadas pelo homem, visando o seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado à dominação das leis da natureza, isto é, de modo a facilitar o seu trabalho, que é a forma própria do homem de participar da vida da natureza, a fim de transformá-la e socializá-la sempre mais profunda e extensamente (p. 9-9a).

Também aqui os dois elementos formativos, que se apresentavam assimetricamente na primeira redação – a concepção de leis naturais e de participação do homem na vida da natureza –, são colocados agora em simetria (leis da natureza, leis civis e estatais), e essas últimas adquirem relevo, tornam-se inclusive o elemento unificador e motor, chegando mesmo a deslocar o equilíbrio para seu lado, pois é sobretudo por meio delas que a natureza torna-se socializada pelo homem. Toda a concepção de Gramsci adquire, desse modo, um novo equilíbrio, o conceito de novo humanismo concretiza-se, assim, como humanismo do trabalho, um trabalho que tem uma dimensão bastante mais ampla que a dimensão didático-moral habitual nas escolas ativas; não foi por nada que ele, examinando o panorama das escolas ativas europeias traçado por Washbume, propusera-se a aprofundar o conceito de escola unitária, em que a teoria e o trabalho estão estreitamente unidos. Assim, todo o discurso que se segue, sobre o trabalho como princípio educativo, amplia-

se e aprofunda-se e dá novo vigor, neste contexto escolar tradicional, ao tema que já identificamos como ‘americanismo’:

> Pode-se dizer, portanto, que o princípio educativo que fundamentava as escolas elementares era o conceito do trabalho, que não pode ser realizado em toda a sua potência 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, ordem essa que deve ser respeitada por convicção [40] espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta pelos próprios homens e não por mera coerção (p. 9a).

Estamos de volta ao imperfeito, dando, inadvertidamente, crédito ao princípio educativo da escola elementar existente, ou melhor, passada (e não é improvável que Gramsci tivesse em mente a sua avaliação positiva da Lei Casati, considerada como funcional, em contraposição às intervenções que a seguiram).

De qualquer forma, as relações, isto é, as relações ordenadas entre os homens, são, em seu conjunto, e mais do que o conhecimento das leis naturais, a condição da potência do trabalho humano; e a sua ordem é apresentada ainda como nexo entre espontaneidade e coerção, entre necessidade e liberdade, entre coisa proposta e coisa imposta, segundo uma terminologia há muito consolidada em Gramsci, e que traz, também ela, a precisão e o caráter concreto das recentes notas dos cadernos intermediários. Também as linhas seguintes acham-se em parte corrigidas, com um aprofundamento oportuno do conceito de trabalho: "a educação elementar está centrada [...] no conceito e no fato do trabalho, pois que a ordem social (conjunto dos direitos e deveres) é inserida na ordem natural pelo trabalho", e havia definido o trabalho como "a atividade prática do homem". Agora, corrige:

> O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, pois que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho (Ibid.).

É novo aqui o adjetivo ‘teórico’, acrescentado para definir a atividade do homem, inicialmente definida como somente ‘prática’; o conjunto remete-nos à unidade do trabalho intelectual e manual, e faz dessa atividade teórico-prática o instrumento pelo qual a ordem social é introduzida na ordem natural. Ele conclui, ademais, com um último adendo:

> Esse é o fundamento da escola elementar; que ele tenha dado todos os seus frutos, que no corpo de professores tenha existido a consciência de seu dever e do conteúdo filosófico desse dever, é uma outra questão, ligada à crítica do grau de consciência civil de toda a nação, de que o corpo docente não é mais que uma expressão, ainda amesquinhada, e não certamente uma vanguarda (Ibid.).

Aparece aqui resolvida a incerteza do discurso entre escola existente e escola hipotética: Gramsci falava de um princípio implícito, mais ou menos conscientemente percebido pela consciência, seja do legislador, seja do professor, o qual é aqui considerado como ‘corpo docente’, certamente que não apenas por uma absorção casual de uma expressão corrente, mas precisamente em clara oposição à concepção do professor individual genial, tão cara à pedagogia ativista. Também às linhas seguintes, em que, a propósito do nexo instrução-educação, havia falado do ‘trabalho vivo do mestre’, e em que havia dito que ‘a luta contra a velha escola era justa, mas se tratava de uma questão de homens’, acrescenta agora uma referência antiindividualista: "e não dos homens que são imediatamente professores, mas de todo o complexo social do qual os homens são a expressão" (p. 10).

Isto é, ele desloca a ênfase dos professores como indivíduos singulares para todo o complexo social. E o seu discurso adquire, com isso, força diferente e se concretiza: veremos, ademais, que também seus outros discursos, inclusive aqueles aparentemente mais técnicos e internos à escola, como o que versa sobre o latim, serão, nessa análise de 1932, conscientemente enquadrados em uma perspectiva social mais ampla, do mesmo modo que a relação entre escola única e academias, inicialmente desenvolvida no plano da metodologia didática, fundamenta-se agora no nexo escola-produção. Parece reviver aqui, em um nível mais elevado, o Gramsci de 1924, quando afirmava que o discurso sobre a escola era, ao mesmo tempo, técnico e político e que, por isso, nas condições sociais existentes, constituía pura enxadrística mental desenvolvê-lo simplesmente sobre bases técnicas. Desapareceu a intolerância extremista daquele momento de luta aberta, e na reflexão für ewig, recuperou-se o sentido profundo e voltado para o futuro, da relação escola-sociedade.

Também as considerações sobre o nexo instrução-educação (adiantamo-nos um pouco, com a última citação) são profundamente reelaboradas e ampliadas. A Gramsci – como já vimos – parece contraditório que a pedagogia idealista, embora negue que o discípulo seja um recipiente mecânico, insista em distinguir entre instrução e educação; ele retoma aqui o discurso, adotando os termos ‘certo’ (para a instrução) e ‘verdadeiro’ (para a educação), próprios de Vico:

> O ‘certo’ torna-se ‘verdadeiro’ na consciência da criança. Mas a consciência da criança não é algo ‘individual’ (e muito menos individualizado), é o reflexo da fração da sociedade civil de que participa a criança, das relações sociais tais como elas se concentram na família, na vizinhança, na aldeia, etc. A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são representadas pelos programas escolares; o ‘certo’ de uma cultura evoluída torna-se ‘verdadeiro’ nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica,

> não há unidade entre escola e vida e, por isso, não há unidade entre instrução e educação (p. 9a).

Portanto, o dado da instrução (o certo) assume um valor apriorístico, de verdade universal, na consciência da criança; em suma, uma vez que essa consciência, como já ouvimos tantas vezes Gramsci repetir em sua correspondência com os familiares, não é senão o reflexo de um ambiente, com frequência, restrito e, de qualquer maneira, na média, atrasado em relação à organização escolar, o dado de fato, objeto de filologia, converte-se em verdade filosófica, mas de uma filosofia ideológica ou mitificada. Pense-se aqui na polêmica juvenil de Gramsci contra o nocionismo das Universidades populares, colecionadores de preciosas inutilidades, distribuidores de pérolas, nas quais, faltando ao aluno a ordem espiritual que somente pode ser amadurecida pela disciplina do tirocínio escolar, os dados da cultura, as noções (em resumo, o 'certo'), são aceitos como dogmas (como um 'verdadeiro' mitológico). Aqui Gramsci acrescenta a relação escola-vida, que domina toda essa nova redação de 1932, e que lhe serve para superar toda atitude individualista na consideração da relação educacional. Nesse sentido, ele amplia também o discurso sobre o nexo instrução-educação, que pode ser representado pelo trabalho vivo do professor,

> na medida em que o professor tem consciência dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, e tem consciência, além disso, de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação do jovem, tendo em vista o tipo superior em luta com o tipo inferior (p. 9 a-10).

A deficiência do corpo docente, se exalta verbalmente a educatividade, leva a resultados ainda mais inconsistentes, à retórica, "porque faltará a corporalidade material do certo e o verdadeiro será o verdadeiro de palavras, justamente a retórica" (p. 10).

O ponto seguinte desenvolvido por Gramsci, na primeira redação, dizia respeito à eficácia educativa da velha escola, que para ele residia não tanto na vontade declarada de educar, quanto nas disposições e programas da Lei Casati. Também aqui ele amplia novamente a perspectiva, da escola para a vida, e reinsere, nesse quadro, todo o seu discurso sobre o latim, que com isso adquire uma significação bem maior. A organização e os programas estabelecidos pela Lei Casati, diz ele,

> eram a expressão de um modo tradicional de vida intelectual e moral, de um clima cultural difundido em toda a sociedade italiana por tradições antiquíssimas. Que um tal clima e uma tal maneira de viver tenham entrado em agonia e que a escola se tenha separado da vida foram os fatores que determinaram a crise da escola. Criticar os programas e a organização disciplinar da escola significa menos do que nada, se não se levam em consideração tais condições. Assim retorna-se à participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida (Ibid.).

Esse adendo está pleno de determinações fundamentais; observe-se como o próprio Gramsci chama nossa atenção para a falta de sentido, o 'menos do que nada', de toda crítica aos programas e à organização escolar, como, de resto, de todo projeto de escola ativa ao qual falte um enquadramento do problema escolar em toda a vida da sociedade – ademais, fora assim que formulara o problema da Universidade no Caderno 3-XX. Temos aqui, também, a razão profunda de sua desconfiança para com as escolas ativas e seu esnobismo: não é o professor individual, mas o complexo social a que ele pertence; não é o aluno individual, mas a relação real escola-vida que transcende, seja o indivíduo, sejam suas boas intenções, que podem tornar verdadeiramente ativa a escola. E, sem menosprezar a bravura e a dedicação de tantos apóstolos da escola ativa, não se deve, talvez, ver, justamente nessa falta de uma relação mais ampla

com toda a sociedade real, que inclusive era uma hipótese de princípio do ativismo, a razão de sua crise histórica?

De qualquer maneira, justamente por essas considerações sobre a mudança social e cultural e sobre o imobilismo da escola, sobre a agonia do velho princípio educativo e sobre a separação entre a escola e a vida, começa nessa segunda redação o discurso sobre o latim, muito frequentemente lido como uma defesa, ao invés de como um epitáfio dessa escola. O ideal do estudo gramatical do latim e do grego, escreve agora Gramsci, usando o tempo passado,

> era um princípio educativo na medida em que o ideal humanista que se personifica em Atenas e em Roma, estava difundido em toda a sociedade, ou seja, era um elemento essencial da vida e da cultura nacionais. Inclusive o caráter mecânico do estudo gramatical era vivificado pela perspectiva cultural (Ibid.).

E continua substituindo, quase sempre, o tempo presente, usado às vezes na primeira redação, pelo imperfeito, indicativo da atitude de quem faz uma avaliação histórica, e não de quem faz uma proposta atual de ensino do latim. Ele havia escrito que o estudo em si mesmo 'parece' desinteressado, e agora corrige: 'parecia'; havia escrito que não 'se aprendem' o latim e o grego para falá-los, mas 'se os aprendem' para conhecer a civilização dos dois povos, e agora corrige: 'aprendiam-se'; havia escrito que 'se aprendem' segundo a gramática e corrige agora: 'aprendiam-se'. Além disso, sente necessidade de reconfirmar sua polêmica contra a escola jesuítica, ainda que depois de haver feito uma avaliação comedida de sua 'mecanicidade' necessária:

> podem-se todavia, melhorar muitas coisas nesse campo, com o auxílio de subsídios científicos adequados, sem retornar aos métodos escolares dos jesuítas (p. 10a).

‘Sem retornar’, a metodologia ‘dogmática’ de Gramsci não é, de forma alguma, um retomo a metodologias superadas, mesmo que, na avaliação que se segue, ressurja, para dizer a verdade, o tempo presente e, mais do que isso, seja mantida toda a concepção positiva do latim como matéria formativa, que habitua a raciocinar, velha e nunca rejeitada convicção de Gramsci. Pode-se, ademais, destacar um desenvolvimento mais amplo das alusões à gramática formal e ao desenvolvimento da consciência histórica:

> E avalie-se o significado educativo da contínua comparação entre o latim e a língua que se fala: A distinção e a identificação das palavras e dos conceitos, toda a lógica formal, com as contradições dos opostos e a análise das distinções, com o movimento histórico do conjunto linguístico, que se modifica no tempo, que evolui e não é apenas uma forma estática (Ibid.).

Em suma, depois de haver explicado que o latim ‘instrui’, habitua a raciocinar, acrescenta agora que ele ‘educa’, porque a antiga tradição cultural escolástica fez dele ‘o elemento ideal de um programa escolar’. E, depois de haver desenvolvido um pouco esse discurso sobre o caráter ao mesmo tempo histórico e formal do estudo do latim, conclui com uma caracterização adicional da educação historicista do jovem que

> mergulhou na história, adquiriu uma intuição histórica do mundo e da vida, que se converte em uma segunda natureza, quase uma espontaneidade, porque não é inculcada pedantemente por uma ‘vontade’ extrinsecamente educativa (p. 11).

Uma conclusão em que se entrelaçam dois motivos diferentes, que Gramsci tem presentes ao reescrever essas notas: o valor educativo por ele atribuído à lógica formal e ao historicismo, ponto de chegada de seu itinerarium mentis, por um lado, e, pelo outro, a necessidade da participação ativa do educando, que aqui, na renovada contraposição entre o espontaneísmo e o voluntarismo, surge novamente como condição

imprescindível da educação; aquilo que é voluntário e extrínseco torna-se, por meio do processo educativo, espontâneo e intrínseco, até mesmo – segundo o provérbio russo – uma 'segunda natureza'. São – como já vimos – os dois temas desenvolvidos nos cadernos intermediários.

Portanto, Gramsci, ao reescrever seu discurso, que originalmente tinha sido provocado pela crítica da distinção entre instrução e educação, enriquece-o agora com outros elementos – a lógica, o historicismo, a oposição entre espontaneísmo e voluntarismo –, que o tornam mais intricado e complexo. Intervém, entretanto, acima de tudo, um elemento que dá o tom e esclarece a escolha de Gramsci: assim como, no início, ele havia inserido a alusão à transformação do modo de viver e da cultura tradicionais, – modificação a que a escola havia permanecido alheia, entrando em crise justamente por isso, tendo dado, dessa forma, uma dimensão e um fundamento sociais a todo o seu discurso pedagógico-didático sobre o latim como princípio educativo –, também agora, ao concluir o discurso, ele retorna à dimensão social:

> É toda a tradição cultural, que vive também e especialmente fora da escola, que, em um dado ambiente, produz tais consequências. Vê-se, por outro lado, de que forma, mudada a intuição tradicional da cultura, a escola entrou em crise e entrou em crise o estudo do latim e do grego (Ibid.).

Em suma, tenha ou não tido em grau máximo a virtude formativa e educativa – mas tendo-lhe sido negada, de qualquer modo, qualquer virtude 'taumatúrgica' –, o latim, bem como a escola de que ele era o princípio educativo, encontra-se em crise porque não soube mudar, enquanto se transformavam a sociedade e a concepção do mundo ao seu redor. Essa ampliação dos horizontes leva Gramsci a expressar mais claramente a sua discordância com relação ao velho princípio educativo, depois de ter-lhe repetido o elogio. Já havia escrito: "Pode-se substituir o latim e o grego e eles serão substituídos de forma útil"; agora escreve, de

forma mais precisa: "será necessário substituir o latim e o grego como fulcro da escola formativa e eles serão substituídos" (Ibid.).

É verdadeiramente paradoxal que esse discurso de Gramsci, tão ferreamente encerrado entre uma abertura e uma conclusão em que se fala abertamente da crise da escola clássica por ter ocorrido a sua separação da vida e da cultura viva, e tão claramente rematado pela constatação objetiva – isto é, algo mais do que um simples desejo – da necessidade de seu abandono, seja, todavia, interpretado por muitos como uma 'defesa' do latim. Uma defesa? Repetimos: mais que tudo, um epitáfio. Ou, se quiserem, uma serena avaliação histórica da função que teve o latim, mas que não tem mais e não poderá mais ter. De resto, tudo quanto Gramsci escreveu anteriormente sobre a busca do princípio educativo, não propõe, por acaso, de forma inequívoca, 'o conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática)' como princípio educativo da escola elementar? E a nota precedente sobre a organização da escola não propõe, por acaso, de forma inequívoca, como solução racional da crise, a hipótese de uma escola única, inicial, de cultura 'humanística, formativa', esclarecendo logo o significado desses dois adjetivos por meio da definição que vem em seguida: 'que equilibre o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) com o desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual?'.

E não especificou Gramsci, a propósito da formação humanística, que esse termo deveria ser entendido em sentido amplo e não apenas no sentido tradicional? Não indicou, como valores fundamentais do humanismo, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias para a ulterior especialização profissional? Não falou de uma nova situação de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial e de um novo intelectualismo, em que a educação técnico-industrial – hoje diríamos, de preferência: a tecnologia – é a base formativa do novo intelectual?

Por mais enraizada que seja nele – como o vimos mesmo agora – a avaliação da escola clássica como escola ideal, ou, mais exatamente, 'racional', em um dado momento do desenvolvimento histórico-social,

como base formativa dos intelectuais tradicionais da casta, nada autoriza a ver, nessa avaliação a defesa da validade permanente do latim como fulcro da escola formativa dos novos intelectuais, orgânicos à classe que se coloca agora como dominante.

Poder-se-á admitir que, constatada a crise histórica do velho princípio educativo, dos velhos conteúdos do ensino, Gramsci não vai além da afirmação da necessidade e da dificuldade de sua substituição adequada. Ele indicou, porém, a direção 'racional' do desenvolvimento, a nova relação que vai se estabelecendo entre trabalho intelectual e trabalho industrial, entre universidade e academias, como ponto de encontro de pesquisa e produção, de cultura e profissão; é uma escolha 'moderna', que exclui toda nostalgia pelo humanismo tradicional, quaisquer que possam ter sido seus valores históricos. Não foi por acaso que, nas notas dos cadernos intermediários, vimos enfatizadas, de forma tão frequente, a referência ao mundo da produção para toda reforma das instituições intelectuais, a afirmação do 'máximo utilitarismo' e a explícita definição de um 'novo intelectualismo', de um 'novo humanismo', com seu itinerarium mentis particular.

Outros acréscimos de menor importância, mas dignos, de qualquer forma, de atenção, aparecem nas últimas páginas dessa nota. O primeiro encontra-se no discurso sobre o caráter não democrático inerente à existência de um grande número de múltiplas escolas profissionais, em comparação com a escola desinteressada, e sobre a função social da escola, que consiste não na formação da capacidade diretiva, mas na formação diferenciada para os diversos grupos sociais. A escola para o povo – tinha escrito ele – é organizada de modo a restringir a base da 'classe governante' (ou melhor – corrige aqui aquele conceito equívoco devido à estada em Moscou – da 'camada governante'), tecnicamente preparada, 'isto é, com uma preparação universal crítico-histórica'; agora, abandonada esta última definição ('isto é'...), ele a substitui por um discurso mais longo:

> em um ambiente social político que restringe ainda mais a ‘iniciativa privada’ no sentido de dar essa capacidade e preparação técnico-política, de forma que se retorna, na realidade, às divisões em ordens ‘juridicamente’ fixadas e cristalizadas, ao invés da superação das divisões em grupos; o multiplicar-se das escolas profissionais cada vez mais especializadas desde o início da carreira escolar é uma das manifestações mais visíveis dessa tendência (p. 11a).

Como se vê, o discurso agregado é um tanto confuso: trata-se de uma primeira redação, que teria exigido algumas correções, dado que pelo menos duas expressões não têm um significado evidente ‘no sentido de dar’ talvez fosse melhor lido como ‘ao dar’; ‘ao invés da superação’ talvez fosse melhor lido como ‘ao invés de levar à superação’. Mas, de qualquer modo, fica claro o sentido geral: restringir a base popular na escola formativa e multiplicar, desde o início, as escolas profissionais conduz a uma cristalização ‘jurídica’ (já conhecemos o significado conservador e autoritário desse termo) dos grupos sociais, justamente do tipo medieval corporativo.

Há ainda uma intervenção, algumas linhas depois. Ele havia escrito que o novo currículo pedagógico empobrece o ensino da filosofia; insere agora, entre parênteses, uma outra referência ao motivo da determinação ambiental, para cuja superação se dirigem tão tenazmente a sua exigência de dogmatismo, de conformismo, de austeridade pedagógica, e a sua crítica ao espontaneísmo como renúncia à educação e abandono aos encontros fortuitos do ambiente. A pobreza a que o novo currículo pedagógico reduz o ensino da filosofia lhe parece grave,

> ao menos para aqueles alunos, que são a imensa maioria, que não recebem auxílios intelectuais fora da escola, na família ou no ambiente familiar, e devem formar-se tão-somente com as indicações que recebem em classe (Ibid.).

E, tendo repetido a sua defesa da filosofia descritiva, formal, contra a hipótese de que os instrumentos lógicos sejam inatos, ao invés de serem adquiridos historicamente, tendo afirmado uma vez mais que, por mais abstrata que seja, a lógica formal é adquirida de maneira viva, porque o aluno não é

> um disco de vitrola, não é um recipiente passivamente mecânico, [acrescenta:] ainda que a convencional idade litúrgica dos exames às vezes faça com que pareça ser assim. A relação desses esquemas educativos com o espírito infantil é sempre ativa e criativa, como ativa e criativa é a relação entre o operário e seus utensílios de trabalho; um paquímetro é um conjunto de abstrações, também ele e, todavia, não se produzem objetos reais sem medição, objetos reais que são relações sociais, e que contêm ideias implícitas (p. 12).

É um conjunto bastante denso de pensamentos, no qual reaparecem a avaliação positiva do ativismo (não espontaneísta), a crítica da liturgia dos exames (talvez uma retificação implícita da importância excessiva que atribui a eles na carta ao sobrinho Franco, em confronto com a liturgia da primeira comunhão?) e, sobretudo, a identificação metodológica entre trabalho intelectual e trabalho técnico-manual, e o trabalho como portador de ideias.

# ÚLTIMOS CADERNOS DE MISCELÂNEAS (1932-1933)

## Conformismo = socialidade

Após a reelaboração orgânica, efetuada em 1932, no Caderno 12-XXIX, das notas sobre a escola, e também da 'série sobre os 'intelectuais' e o problema escolar', seguem-se, intercalados aos cadernos especiais, outros dois cadernos de miscelâneas, o 14-I e o 15-II, aos quais se acrescentará depois o 28-III, nos quais também estão contidas notas que aprofundam motivos já desenvolvidos e antecipam motivos que serão desenvolvidos mais tarde, de grande interesse para nossa perspectiva pedagógica; em particular, sobre a relação entre pedagogia e política, entre liberdade e disciplina, entre indivíduo e Estado e sociedade, entre a natureza humana e as relações de produção, por meio deles nos ligamos também ao tema do americanismo, que será retomado mais tarde, em um dos últimos cadernos especiais.

Alguns desses temas são tratados de forma incidental, naturalmente, também em outros cadernos especiais, em que, inclusive, os vemos enunciados, às vezes, com um relevo significativo, como, por exemplo, ocorre com referência à relação entre liberdade, automatismo e racionalidade, em uma nota do primeiro dos cadernos especiais, dedicado à filosofia de Benedetto Croce. À indagação sobre se a liberdade e o assim chamado automatismo estão em oposição, Gramsci responde:

> O automatismo está em oposição ao arbítrio, não à liberdade. O automatismo é uma liberdade de grupo, em oposição ao arbítrio individualista (Cd. 10-XXXIII, p. 2a).

Esse é um desenvolvimento coerente das reflexões já desenvolvidas nos primeiros cadernos de miscelâneas sobre espontaneidade e direção. E continua:

> Dada a atividade solidária e coordenada de um grupo social que aja – segundo certos princípios aceitos por convicção (livremente), em vista de certos fins, tem-se um desenvolvimento que se pode chamar automático e se pode tomar como experiência de certas leis reconhecíveis e isoláveis através do método das ciências exatas (Ibid.).

O automatismo é, em suma, como a 'segunda natureza' das cartas e das outras notas, o resultado da aquisição de hábitos para um sistema de vida que seja adequado a relações de produção mais avançados, isto é, relações dos homens com a natureza e relações dos homens entre si.

Uma outra nota do mesmo caderno dá uma importância significativa e uma formulação original à relação pedagogia-política. Colocada a filosofia não como elaboração individual, mas como luta cultural para transformar a mentalidade popular, Gramsci conclui daí que 'a questão da linguagem e da língua, tecnicamente, deve ser colocada em primeiro plano' (o que o leva a discutir as ideias dos pragmatistas sobre a linguagem, antecipando os temas de sua última pesquisa), e acrescenta:

> Esse problema pode e deve ser aproximado à formulação moderna da doutrina e da prática pedagógicas, segundo a qual a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de relações recíprocas e portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor (Cd. 10-XXXIII, p. 30-31).

Essa é uma observação interessante, não somente porque confirma qual é o momento ativista que ele incorpora na sua pedagogia – não havia dito, de resto, que 'toda a escola é ativa'? –, enquanto rejeita seus aspectos puramente espontaneístas e esnobes, mas também e acima de tudo, porque amplia a dimensão propriamente pedagógica. Com efeito, ele continua:

> Mas a relação pedagógica não pode estar limitada às relações especificamente 'escolares', através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem-lhes as experiências e os valores historicamente necessários, 'amadurecendo' e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Essa relação existe em toda sociedade em seu conjunto e para todo indivíduo com referência aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército (Ibid., p. 31).

Nunca antes a existência da relação pedagógica na sociedade tinha sido afirmada tão peremptoriamente, embora se deva logo salientar que essa afirmação não é feita no sentido óbvio da identidade entre pedagogia e política – sublinhado com tanta força por Lênin –, isto é, do inevitável condicionamento político de todo ato educativo, porém no sentido oposto, do aspecto educativo inerente a toda relação política; e também se deve acrescentar, aqui, que nem por isso a relação escolar é tomada como modelo da relação política, mas, em vez disso, ela se apresenta como um aspecto reduzido e parcial dessa última, não justificando nenhum triunfalismo pedagógico. Fica com isso, de qualquer forma, consolidada toda a formulação da pesquisa gramsciana sobre a escola como parte da pesquisa sobre os intelectuais, estimulada pelo desejo de aprofundar o conceito de Estado, isto é, justamente a dimensão política. A leitura dos

primeiros cadernos de miscelâneas já nos havia preparado para essa conclusão, que encontrará bem cedo novas determinações.

E é justamente nessa dimensão que devem ser lidos todos os discursos de Gramsci, inclusive os mais especializados, como, por exemplo, aquele sobre a linguagem, que retorna, no caderno seguinte, como elemento de um discurso em que a relação entre pedagogia e política se apresenta como exigência de ordem intelectual e moral, de um lado e, de 'ordem pública', do outro, envolvendo os temas já conhecidos da originalidade e da disciplina. Comentando uma máxima de Vauvenargues, já citada (Cd. 8-XXVIII, p. 60) sem qualquer comentário ("é mais fácil dizer coisas novas do que colocar em acordo as que já foram ditas"), ele observa agora:

> Necessidade de uma ordem intelectual, ao lado da ordem moral e da ordem [...] pública. Para se criar uma ordem intelectual há necessidade de uma 'linguagem comum' (contra o neolalismo intelectual e o bohemismo). Originalidade 'racional': também o filisteu é um original, assim como o libertino. Na pretensão de originalidade há muita vaidade e muito individualismo, e pouco espírito criador, etc. (Cd. 11-XVIII, p. 65).

Teremos ocasião de ver como essa observação, relativa à necessidade de uma linguagem comum para se criar uma ordem intelectual, que já se achava em outras notas, será retomada mais tarde, no último caderno. Agora, devemos salientar, acima de tudo, a fórmula 'originalidade racional', na qual se percebe a complexidade das exigências de Gramsci, que são, ao mesmo tempo, de originalidade e de racionalidade, de espontaneidade e de disciplina; não importa de que outra forma ele possa definir esses conceitos alternativos, trata-se sempre de uma fórmula 'dialética', análoga ao 'conformismo dinâmico', que havíamos encontrado na segunda redação das notas sobre a escola.

Pois bem, esses problemas da relação pedagogia-política e originalidade-racionalidade, já tratados nos primeiros cadernos de miscelâneas e

presentes também nos primeiros cadernos especiais, estarão no centro das notas dos dois cadernos de miscelâneas seguintes.

O mesmo âmbito de problemas é tratado em uma nota do primeiro desses novos cadernos de miscelâneas, na qual, retomando uma ideia que já figurava na carta à mulher, na qual lhe dizia que, como mãe, ela era um elemento do Estado, e também em uma nota do Caderno 3-XX, em que, generalizando, dizia que todo elemento social homogêneo é Estado, Gramsci observa: "Uma vez que todos são 'homens políticos', todos são também legisladores [...] Um pai é legislador para os próprios filhos" (Cd. 14-1, p. 7).

Isto é, uma vez mais, a relação pedagógica existe em toda a sociedade em seu conjunto, ou então, como disse em outra parte, o conformismo sempre existiu, há sempre uma relação entre dirigentes e dirigidos etc. Mas, nessa nota, o discurso reforça, sobretudo, o fato de que são legisladores ou dirigentes não somente os homens mais especificamente legisladores, mas 'a comunidade dos homens', e que o que caracteriza como tais os legisladores propriamente ditos é o fato de que, além de elaborar as diretivas, elaboram os instrumentos para 'impô-las', ou então, para obter o 'consenso espontâneo' das massas, que devem colaborar na elaboração das diretivas, 'viver' tais diretivas, modificando os próprios hábitos. E a conclusão é a mesma conclusão 'dialética', difícil para as mentes abstratas e esquemáticas, que já o escutamos enunciar em um contexto não muito diferente deste:

> Se cada um é legislador no sentido mais amplo do termo, cada um continua a ser legislador até mesmo quando aceita diretivas de outros, e ao segui-las cuida para que também os outros as sigam, e tendo-as compreendido em seu espírito, as divulga (Ibid., p. 7-7 bis).

Do mesmo modo, havia dito que todos são filósofos, todos são artistas, todos são intelectuais e, em particular, que é intelectual todo membro de

um partido político, na medida em que participa de uma concepção do mundo e contribui para divulgá-la.

Portanto, na medida em que todos elaboram as diretivas, todos são igualmente legisladores, 'no sentido mais amplo do termo', sejam aqueles que elaboram também os instrumentos para impô-las, sejam aqueles que lhes dão seu consentimento espontâneo. A relação permanente entre governantes e governados para realizar uma vontade coletiva não pode ser passiva e mecânica, mas se apresenta como uma disciplina que limita o arbítrio e a impulsividade irresponsável:

> A disciplina, portanto, não anula a personalidade e a liberdade; a questão da 'personalidade e liberdade' não deve ser examinada tendo como referência a disciplina, mas a 'origem do poder que ordena a disciplina'. Se essa origem é 'democrática', isto é, se a autoridade é uma função técnica especializada e não um 'arbítrio' ou uma imposição extrínseca e exterior, a disciplina é um elemento necessário de ordem democrática, de liberdade (Cd. 14-1, p. 24-24 bis).

É significativa aqui a transferência do problema da ética para os problemas sociais concretos: da mesma forma, havíamos escutado Gramsci indicar, como critério de caracterização do trabalho intelectual ou manual, o contexto social no qual ele se desenvolve ou, ainda, negar um caráter aristocrático à velha escola humanística, pelo fato de tender a criar dirigentes, mas atribuir-lhe esse mesmo caráter pelo fato de ser a escola de um determinado grupo social. O mesmo ocorre aqui: não é a existência de uma disciplina que compromete a liberdade, mas o tipo de poder que a ordena. Gramsci havia já falado de um método da liberdade, em que a 'nova construção' deve surgir de baixo, e havia já falado de um novo conformismo, isto é, de autodisciplina, de autocoerção exercida pela elite de uma classe sobre a própria classe; nesse caso, a autoridade se reduz a uma 'função técnica', isto é, à preparação dos 'instrumentos' para impor as

diretivas elaboradas pela ‘comunidade dos homens’, todos legisladores. No fundo está a extinção do Estado e o crescimento da ‘sociedade regulada’.

Todos esses são motivos que confluem e encontram sua expressão talvez mais incisiva em uma nota com o título Sinceridade (ou espontaneidade) e disciplina. A sinceridade ou espontaneidade tem valor para Gramsci somente se for disciplinada; há, diz ele, um significado romântico para a originalidade e a personalidade, que é justificado historicamente na medida em que nasceu em oposição a um determinado conformismo essencialmente ‘jesuítico’, que é o que já havia observado na carta em que resolveu a dúvida sobre o espontaneísmo e na nota sobre a organização da escola, a propósito do ativismo, de sua fase romântica e da fase clássica que deveria ser atingida. Analogamente, retomando o conceito de ‘dogmatismo dinâmico’, contido naquela nota, ele é agora mais preciso:

> O indivíduo é historicamente original quando dá o máximo de ênfase e de vida à ‘socialidade’, sem a qual ele seria um ‘idiota’ (no sentido etimológico, que todavia não se afasta do sentido vulgar e comum) (Cd. 14-1, p. 29 bis).

O desprezo de Gramsci por essa originalidade idiota é o mesmo que o vimos expressar em sua polêmica contra o bohemismo, quando, citando a expressão de Turgueniev sobre o ‘lugar-comum às avessas’, jogava água sobre o fogo das veleidades de originalidade do libertino, comparável à ‘originalidade’ do filisteu. Assim como havia dito que o problema não está na existência de uma disciplina, mas em sua origem social, diz agora que o problema não está no conformismo, mas na sua qualidade e na sua gestão, por assim dizer; se o conformismo jesuítico era artificioso, isso não exclui a possibilidade de um ‘conformismo racional’, e a disciplina de um tal conformismo deve converter-se em ‘espontaneidade’ e ‘sinceridade’. Nesse sentido, de resto, já tinha falado da coincidência entre automatismo e racionalidade. Aqui insiste, carregando de sarcasmo sua definição:

> Conformismo significa, por outro lado, nada mais do que ‘socialidade’, mas agrada utilizar precisamente a palavra ‘conformismo’, para chocar os imbecis (Ibid.).

É realmente uma definição lapidar, que responde à indagação (feita no Caderno 9-XIV) sobre se o conformismo proposto poderia realmente ser chamado de conformismo, e que desaconselha toda interpretação demasiado fácil do conformismo racional ou do dogmatismo dinâmico de Gramsci no sentido de um conformismo mecânico, de uma disciplina imposta etc. Esse seu conformismo não se opõe à originalidade, somente a torna mais séria e difícil, distinguindo-a da originalidade arbitrária, libertina e irresponsável, como a do filisteu. Reapresenta-se a sua concepção dialética, difícil para as mentes esquemáticas e abstratas:

> Colocar a ênfase sobre a disciplina, sobre a socialidade, e pretender, todavia, sinceridade, espontaneidade, originalidade, personalidade: eis o que é verdadeiramente difícil e árduo [...] Portanto, a socialidade, o conformismo, é o resultado de uma luta cultural (e não somente cultural); é um dado ‘objetivo’ e universal, assim como não pode deixar de ser objetiva e universal a ‘necessidade’ sobre a qual se ergue o edifício da liberdade (Ibid., p. 30).

O conformismo, portanto, que nos é apresentado mais frequentemente como o inevitável processo educativo, sempre existiu, seja na relação molecular entre os indivíduos, seja na relação universal entre gerações ou entre classes, isto é, como o instrumento para o fim, aqui proclamado com inegável clareza, da formação da personalidade; esse conformismo é aqui indicado como o resultado da conformação dos indivíduos ao modelo social.

Poucas páginas depois, discutindo o ‘racionalismo’ que é normalmente aceito na arquitetura, mas rejeitado na literatura – na polêmica contra a literatura ‘funcional’ –, ele repisa esses motivos:

> A coerção social! Quanto se deblatera contra esta coerção! [...] Seria interessante saber se a coerção não existiu sempre! Por ser exercida inconscientemente pelo ambiente e pelos indivíduos e não por um poder central e por uma força centralizada, não será, por acaso, coerção? [...] A coerção só é tal para aquele que não a aceita; se a coerção se desenvolve segundo o desenvolvimento das forças sociais não é coerção, mas 'revelação' de verdade cultural, obtida por um método acelerado (Cd. 14-1, p. 31 bis).

Se a coerção é, de qualquer forma, levada a efeito, talvez por obra do arbítrio individual ou da casualidade ambiental, ela não deve ser rejeitada, já que então é 'racionalismo', desde que esteja em conformidade com o desenvolvimento objetivo das forças sociais. O que Gramsci salienta aqui, portanto, é o verdadeiro critério de racionalidade do conformismo: sua correspondência com o desenvolvimento social. Dessa mesma forma, havia indicado, nas notas dos precedentes cadernos de miscelâneas, a objetividade das relações de produção, e do máximo utilitarismo. Por outro lado, na polêmica concreta dessa nota – em que a alusão à União Soviética é transparente –, ele torna preciso que a coerção em palavras é combatida pelos intelectuais tradicionais porque consiste em uma luta dirigida contra eles, na medida em que eles se opõem a toda 'revelação', e preferem que 'as novidades abram caminho pouco a pouco'.

A mesma polêmica contra os intelectuais tradicionais e a mesma busca de uma base objetiva para o conformismo, necessário ao desenvolvimento da personalidade, retornam em uma nota do segundo desses novos cadernos de miscelâneas, em que Gramsci discute a relação entre a natureza humana e as condições sociais, com as estruturas materiais que as sustentam, a propósito de um tema de que já tratara, isto é, o individualismo, ou a atitude de cada período histórico com respeito à posição do indivíduo no mundo. Isso que se chama individualismo – diz ele – teve origem na revolução cultural do Renascimento e da Reforma, mas o individualismo que importa hoje é essencialmente aquele que se manifesta na apropriação individual da riqueza, frente à socialização da produção,

isto é, o individualismo liberal burguês. E, assim como a crítica ao individualismo rousseauniano em pedagogia era por ele associada à recusa de um retorno ao conformismo jesuítico, também aqui ele objeta que a crítica a esse individualismo burguês não pode certamente ser feita em nome da sociedade corporativa medieval, que sempre fez coincidir personalidade e propriedade, atribuindo direitos políticos somente a quem tinha patrimônio; e então, se é homem somente quem possui, e se se tornou impossível que todos possuam, por que os católicos consideram como antiespiritual uma forma de propriedade em que as forças materiais contribuem para constituir não algumas somente, mas todas as personalidades?

> Na realidade, implicitamente se reconhecia que a 'natureza' humana estava não dentro do indivíduo, mas na unidade entre o homem e as forças materiais; portanto a conquista das forças materiais é um dos modos, e o mais importante, de conquistar a personalidade (Cd. 15-11, p. 18).

Já dissera anteriormente que o programa de reforma econômica é o modo concreto pelo qual se apresenta toda reforma intelectual. Agora, redobrando a sua vis polemica contra o corporativismo medieval e o individualismo burguês moderno, não lhes contrapõe um abstrato dever ser, mas, partindo da mesma verdade implícita naquelas posições historicamente superadas – isto é, a coincidência entre o homem e as forças materiais – contrapõe-lhes, desmitificando as bases reais pudicamente ocultadas, uma perspectiva realista. Mas, o que nos interessa ainda mais, essa relação entre personalidade e forças materiais ilumina, mais uma vez, todo o discurso de Gramsci sobre a escola única do trabalho e sobre o trabalho como princípio educativo. Já tínhamos visto como, ao longo das páginas, o conceito de trabalho ampliava-se, marxistamente, para o modo próprio do homem de participar ativamente da vida da natureza a fim de transformá-la e socializá-la – uma concepção que podia parecer inclusive desproporcional à modesta tarefa da instrução elementar

–; aqui, reencontramos uma outra motivação dessa mesma exigência, isto é, que o homem, a sua individualidade, a sua personalidade, se desenvolvem unicamente na apropriação da natureza, levada a efeito no contexto social, com os outros homens, tornada possível pelas leis civis e estatais que ordenam os homens de modo historicamente conforme.

Por outro lado, se a conquista das forças materiais é uma outra expressão daquela exigência de fundamentar objetivamente o conformismo, ancorando-o nas relações de produção e no desenvolvimento efetivo da vida social, Gramsci não ignora que a construção da personalidade, ou então, a 'construção de um homem coletivo', isto é, o conformismo inevitável, não é coisa simples, é uma luta que pode ter o seu custo.

Ele já vira isso no caso do fordismo, quando considerou o problema do ponto de vista do sacrifício das classes subalternas; agora, o considera pelas dificuldades que pode acarretar também no caso em que o conformismo é exercido por uma classe sobre si própria: na União Soviética. O problema já havia sido colocado repetidamente nas cartas, desde o fim de 1930 e, em particular, no período de fevereiro e março de 1932, a propósito dos distúrbios psíquicos que se haviam manifestado na mulher, por sua excessiva dedicação ao trabalho político-social. E Gramsci havia notado que se tratava de um fato normal especialmente para aqueles grupos sociais que se fazem uma 'mística' a respeito do novo tipo humano a ser alcançado. Agora, ele retorna ao tema em uma nota que justifica o 'freudismo', precisamente no que se refere ao estudo desses 'contragolpes' nos indivíduos das classes elevadas (enquanto os indivíduos das classes subalternas, menos responsabilizados, têm menos problemas e menos 'remorsos' morais):

> Apresenta-se o problema de saber se é possível criar um 'conformismo', um homem coletivo, sem desencadear uma certa medida de fanatismo, sem criar 'tabus', criticamente, em suma, como consciência de necessidade livremente aceita, porque

> ‘praticamente’ reconhecida como tal, através de um cálculo de meios e fins a serem adequados, etc. (Cd. 15-II, p. 40 bis).

O conselho dado à mulher (C. 364, 8/8/33), de conseguir ‘pensar historicamente’ e de ‘identificar a própria tarefa’, torna-se aqui um problema, como era um problema, ainda sem resposta, a validade ou não da linha Ford.

O conformismo, entendido como socialidade, como socialização organizada, como processo levado a efeito por uma força centralizada, supõe, ademais, inevitavelmente, para quem, como Gramsci, sempre percebeu a cultura como um fato de organização, o tema dos instrumentos para realizá-lo. E justamente esses instrumentos ideológicos, ou estruturas materiais da ideologia, ou – como diz em uma dessas notas – os serviços públicos intelectuais e o aparato de cultura, são, também nesses cadernos, um tema da sua reflexão:

> Seria interessante estudar concretamente, para um único país, sua organização cultural [...] A escola, em todos os seus graus, e a igreja, são as duas maiores organizações culturais em todos os países, pelo número de pessoas que ocupam. Os jornais, as revistas e a atividade livreira, as instituições escolares privadas, seja na medida em que complementam a escola do Estado, seja como instituições de cultura do tipo da Universidade Popular (Cd. II-XVIII, p. 21 bis).

O ponto de vista que o interessa é sempre aquele da relação intelectuais-massas, entre os quais constata a existência de uma grande fratura em todos os países, ainda quando se trate dos intelectuais mais numerosos e mais próximos à periferia, como os professores e os padres. De qualquer maneira, temos aqui um novo elenco ou catálogo dessas instituições, depois daquele que havíamos visto no Caderno 3-XX e no Caderno 4-XIII; e esse é um discurso que ele retoma ainda:

> Serviços públicos intelectuais: além da escola, em seus vários graus, que outros serviços não podem ser deixados à iniciativa privada, mas, em uma sociedade moderna, devem ser assegurados pelo Estado e pelas organizações locais (comunais e provinciais)? (Cd. 14-1, p. 27, bis).

E, ressaltado assim o caráter público da escola, de que havia tratado em suas notas orgânicas, redige um novo elenco das outras vias educacionais:

> O teatro, as bibliotecas, os museus dos gêneros mais variados, as pinacotecas, os jardins zoológicos, os jardins botânicos etc. É importante fazer uma lista de instituições que devem ser consideradas de utilidade para a instrução e a cultura pública e que são, efetivamente, assim consideradas em uma série de países, as quais não poderiam ser acessíveis ao grande público (e se crê que, por razões nacionais, elas devem ser acessíveis) sem uma intervenção estatal (Ibid.).

Pouco antes havia falado no Conselho Nacional de Pesquisas e nas Seções Científicas da Academia da Itália. Quando, portanto, havia escrito, nas notas orgânicas sobre a escola, que 'a inteira função da educação e formação das novas gerações, de privada torna-se pública', ele tinha em mente, junto com a escola, todos os 'serviços públicos intelectuais'.

> Esses elementos a serem estudados como vínculos nacionais entre governantes e governados, como fatores de hegemonia – Beneficência I – elemento de 'paternalismo'; serviços intelectuais – elementos de hegemonia, ou seja, de democracia, no sentido moderno (Ibid.).

Nessa passagem, 'beneficência' evoca as atividades de outorga cultural, que vão desde as escolas tradicionais para o povo até as universidades

populares, enquanto os serviços intelectuais e a democracia, no sentido moderno, se referem, em sua criptografia transparente, à experiência cultural soviética, que Gramsci tivera sempre presente nos anos de sua militância política ativa, e à perspectiva socialista. O mesmo apelo à necessidade de organização cultural retorna algumas páginas depois, em uma nota na qual, tratando do autodidatismo sob um aspecto diferente daquele que havíamos visto em outra parte, Gramsci observa que o lugar-comum segundo o qual todos os doutos são autodidatas é tendencioso, porque serve como pretexto para não organizar nenhum aparato de cultura e para negar aos pobres o tempo para dedicar ao estudo; serve, em suma, para coonestar a renúncia dos leigos à educação das camadas subalternas, precisamente como a concepção de que 'todos são filósofos' (que Gramsci faz sua, mas para refutar o corolário idealista da renúncia à educação):

> Para educar-se [41] é necessário um aparato de cultura, através do qual a geração mais velha transmite à geração jovem toda a experiência do passado (de todas as velhas gerações passadas) e lhes faz adquirir determinadas inclinações e hábitos (também físicos e técnicos, que se assimilam com a repetição) e transmite enriquecido o patrimônio do passado (Cd. 14-1, p. 34).

Não se podem rejeitar a experiência ou, como havia já dito, a herança do passado, os valores historicamente necessários, os valores instrumentais, ainda que se deva rejeitar a concepção anti-histórica e antidialética de que os intelectuais representem uma continuação ininterrupta da história:

> Existem 'valores instrumentais' que não podem deixar de ser acolhidos integralmente para que continuem a ser elaborados e aperfeiçoados (Cd. 11-XVIII, p. 28).

Trata-se, para Gramsci, daqueles 'instrumentos do progresso científico' ou 'instrumentos intelectuais' – de ordem intelectual, metodológica e também política – a respeito dos quais repete, com Engels, que não são inatos no homem, mas historicamente adquiridos, e que ele se recusa a confundir, como faz o materialismo vulgar – tanto de um Loria como de um Bukarin – com os 'instrumentos materiais' da ciência. Com referência a esses últimos, que se desenvolveram com o advento do método experimental, dando lugar a uma ciência particular dos instrumentos, isto é, a tecnologia – a alusão encontra-se no Caderno 7-VII (p. 54), mas a palavra 'tecnologia' é acrescentada na segunda redação, Caderno 11-XVIII (p. 35) –, ele não lhes atribui virtudes determinantes do progresso, seja intelectual (dos instrumentos intelectuais), seja econômico-social. Adversário decidido de todo determinismo econômico e de toda obsessão do tipo místico-religiosa pelas ciências, ele insiste, não obstante, sobre a necessidade de uma organização cultural, de um aparato de cultura, para a transmissão da herança do passado e de todos os seus valores instrumentais, que compreendem tanto os instrumentos materiais, isto é, a herança tecnológica propriamente dita, quanto os instrumentos intelectuais, não inatos, mas a serem adquiridos historicamente, no curso das vidas dos indivíduos, e que são os verdadeiros instrumentos do progresso científico.

São temas que se reapresentam insistentemente nesses últimos cadernos, tanto de miscelâneas, como especiais: patrimônio cultural, instrumentos organizativos para transmiti-lo, tarefa educativa das gerações adultas para com as gerações jovens, ou então, tarefa de hegemonia da classe dirigente sobre as classes ainda subalternas, e da vanguarda de uma classe que se prepara para ser dirigente, sobre a massa dessa mesma classe e sobre o restante da sociedade. E, precisamente nesse quadro, adquire importância adicional a renovada denúncia da deserção dos intelectuais leigos modernos, inertes frente à tarefa histórica de arrebatar à 'casta' dos intelectuais medievais a hegemonia cultural, tornando-se divulgadores, além de produtores de cultura. Croce e todo o idealismo italiano tornam-se cada vez mais claramente o alvo dessa polêmica, na

qual está envolvida toda a tradição cultural italiana, desde o Humanismo e o Renascimento em diante:

> Mas Croce não 'foi ao povo', não quis tornar-se um elemento 'nacional' (como tampouco se tornaram os homens do Renascimento, diferentemente dos luteranos e dos calvinistas), não quis criar um pelotão de discípulos que, em sua substituição (dado que ele pessoalmente quisesse reservar sua energia para a criação de uma alta cultura), pudessem popularizar sua filosofia, tentando torná-la um elemento educativo para o simples operário e o camponês, isto é, para o homem simples do povo). Talvez isso fosse impossível, mas valia a pena que tivesse sido tentado e o próprio fato de não havê-lo tentado tem um significado (Cd. 10-XXXIII, p. 18a).

E novamente, no mesmo caderno dedicado a Croce, ele desmistifica o conteúdo dogmático real do aparente libertarismo dos idealistas, que – para repetir a observação que já havíamos lido nas cartas – equivale ao abandono da massa dos educandos às influências fortuitas do ambiente historicamente determinado:

> Croce deveria explicar por que a concepção do mundo da liberdade não pôde jamais se converter em elemento pedagógico do ensino das escolas elementares, e por que ele próprio, quando ministro, havia introduzido nas escolas elementares o ensino da religião confessional (Ibid., p. 48 a).

Deve-se assinalar, nessa passagem, também a admissão implícita da superioridade da 'religião da liberdade' crociana sobre a religião confessional, e essa é a escolha indubitável inerente ao conformismo gramsciano, ainda que, para Gramsci, se trate obviamente de uma liberdade 'não liberal', de uma originalidade 'não idiota', mas que – como já o escutamos dizer – coincide com a sociedade.

Os cadernos seguintes também voltam a propor o tema, que se repete, às vezes, com as mesmas palavras. Assinalando a debilidade das filosofias imanentistas, que não souberam criar uma unidade ideológica entre os de cima e os de baixo, Gramsci comenta:

> Essa debilidade manifesta-se na questão escolar, uma vez que as filosofias imanentistas não tentaram sequer construir uma concepção que pudesse substituir a religião na educação infantil, o que dá origem ao sofisma pseudo-histórico pelo qual pedagogos não-religiosos (não-confessionais) e, na realidade, ateus aceitam o ensino da religião porque a religião é a filosofia da infância da humanidade que se renova em cada infância não metafórica. O idealismo mostrou-se também contrário aos movimentos culturais que se manifestavam por 'ir ao povo' (Cd. II-XVIII, p. 14-14 bis).

São os mesmos argumentos já encontrados nas cartas – conforme Carta 269 de 6 de junho de 1932, provavelmente próxima, no tempo, dessa nota –; é a mesma acusação de contradição entre as afirmações antidogmáticas e a prática dogmática, dirigida à pedagogia gentiliana no Caderno 4-XIII (e que reencontraremos, quase com as mesmas palavras, também no Caderno 17-III – M.S., p. 182). Mas deve ser assinalado que a essa crítica do libertarismo dos leigos, Gramsci, retomando as observações sobre ciência, ideologia e marxismo, que havíamos lido no início do Caderno 4-XIII, associa a clara distinção entre o conformismo 'mecânico' do catolicismo e o conformismo 'dinâmico' do marxismo:

> Enquanto aquela [a filosofia da práxis] mantém um contato dinâmico e tende a elevar continuamente novos estratos de massa a uma vida cultural superior, o outro [o catolicismo] tende a manter um contato puramente mecânico (Cd. 16-XXII, p. 14).

Deve-se também assinalar que esse juízo sobre a abdicação dos leigos em relação à tarefa da educação envolve também o juízo sobre o conteúdo

de sua cultura, distanciada do mundo real, desconhecedora das exigências técnicas, excluída do progressivo entrelaçar-se das ciências com a vida, que ele havia considerado uma das características do mundo moderno:

> As correntes filosóficas idealistas (Croce e Gentile) determinaram um primeiro processo de isolamento dos cientistas (tanto das ciências naturais como das exatas) com relação ao mundo da cultura. A filosofia e a ciência foram separadas e os cientistas perderam muito de seu prestígio. Um outro processo de isolamento deu-se graças ao novo prestígio dado ao catolicismo e à formação do centro neo-escolástico. Desse modo, os cientistas 'laicos' têm contra si a religião e a filosofia mais difundida; não pode deixar de ocorrer sua perda de capacidade e uma 'desnutrição' da atividade científica, que não se pode desenvolver isolada do mundo da cultura geral (Cd. 14-1, p. 18 bis-19).

A constatação da 'desnutrição' da atividade científica – que é geralmente interpretada pelos leitores de Gramsci como carência de cultura científica, mas que significa mais propriamente separação entre as duas culturas, com o consequente empobrecimento de ambas, mas aqui essencialmente com o empobrecimento da cultura científica –, implica, todavia, uma reabilitação ou revalorização das ciências. Não se trata mais, em suma, de criticar o cientificismo positivista, a obsessão pelas ciências, a pretensão de fazer das ciências uma ideologia ou uma concepção do mundo. É predominante, aqui, a sua oposição ao idealismo, que, ao criticar o papel dominante que o positivismo tinha atribuído às ciências e às suas metodologias, em comparação com a filosofia e toda a vida cultural, fora demasiado longe, voltando as costas à ciência e determinando sua cisão da filosofia e o consequente empobrecimento. A exigência reivindicada agora por Gramsci é, portanto, claramente, de uma retomada da cultura científica como parte integrante da cultura geral e da formação do homem novo. Não pode haver cultura sem ciência. Do mesmo modo, havia dito (Cd. 3-XX, p. 30) que a incapacidade dos leigos para se vincular ao mundo

da tecnologia e da ciência acarretava seu fracasso na elaboração de um novo humanismo; do mesmo modo, havia definido (Cd. 8-XXVIII, p. 59) como 'reacionários' – pelo menos em comparação com as massas populares – o Humanismo e o Renascimento, porque, deixando que a cultura fosse função da Igreja, haviam sancionado o caráter 'antieconômico', isto é, contrário ao desenvolvimento do capitalismo nascente, de sua cultura. A incapacidade educativa coincide, portanto, com o atraso e abstração da cultura das elites, com sua separação das massas e do mundo real da produção. O vínculo tão reafirmado entre economia e cultura volta a propor, assim, nessas notas, de uma perspectiva diferente, o unitário itinerarium mentis que vai do trabalho à técnica e à ciência e à concepção crítico-histórica do mundo; ele reforça a identificação entre a exigência técnica e a exigência moral, entre o americanismo e o conformismo. O traço mais original da pesquisa de Gramsci pode ser talvez indicado precisamente pelo fato de que, seja qual for o momento ou o nível da relação pedagógico-política por ele tratado – a tecnologia, a ciência, a história, a lógica, a moral – tudo se coordena em um nexo homogêneo, em que cada aspecto implica necessariamente no outro.

# CADERNO 22-V (1934)

## Um americanismo não americano

Em 1934, assim como dois anos antes havia retomado as suas notas fundamentais sobre a organização da escola, Gramsci retoma as que havia escrito sobre o americanismo, contidas nos Cadernos 1-XVI, 3-XX, 4-XIII e 9-XIV.

Em geral, também aqui a redação primitiva é acolhida em seu conjunto, com apenas algumas correções e algumas complementações e, sobretudo, com uma ordem diferente. Mas é interessante, outrossim, notar como todos os adendos e correções vão claramente no sentido de acentuar e motivar melhor a perspectiva que, com um adjetivo marxista hoje muito difundido – mas raro em Gramsci –, se poderia chamar de 'tecnológica' do problema da formação do homem, isto é, uma solução moderna unitária, 'utilitarista', que toma em consideração essencialmente o desenvolvimento objetivo das forças produtivas, frente às quais a posição corporativa artesanal, assim como a retórica intelectualista, como representantes, tanto uma quanto a outra, de soluções educacionais parciais e discriminantes, constituem o inimigo que deve ser combatido, não obstante a permanência de um forte componente 'humanista' no pensamento de Gramsci [42].

Em uma nota de seu primeiro caderno, Gramsci havia falado da elaboração de um novo tipo humano, tentada na América, para corresponder às exigências produtivas, e da ação 'anacrônica' que os sindicatos opunham a ela; agora, reafirma que o sindicato operário

americano é a expressão corporativa da propriedade dos ofícios, frente à qual a exigência de ruptura dessa situação por parte dos industriais tem um aspecto ‘progressista’. Esse é um juízo que adquire maior relevo na comparação com a reevocação, que o precede de algumas linhas, do americanismo do Ordine Nuovo (p. 17).

Em uma nota posterior, justamente na qual havia recordado, pela segunda vez, a atitude progressista das corporações operárias italianas, as quais não se opuseram jamais à racionalização do trabalho, como, ao contrário, sucedera na América, e a tentativa de Agnelli de absorver o Ordine Nuovo, ele especifica agora que se havia tratado também de uma tentativa "para instituir assim uma escola de operários e de técnicos especializados, com a finalidade de uma transformação industrial e do trabalho por meio de sistemas ‘racionalizados’" (p. 27).

Ele recorda também os cursos de ‘americanismo’ abstrato que a Associação Cristã de Moços tinha tentado abrir, mas sem qualquer êxito, não obstante as grandes somas despendidas. Seu pensamento, em suma, se bem que o problema mais propriamente escolar não seja diretamente tratado, dirige-se, entretanto, para a relação escola-indústria.

Também à nota que, no final do primeiro caderno, apresentava claramente a unidade entre os dois temas e definia o industrialismo como uma luta contra os instintos, a fim de formar hábitos de ordem e de exatidão, Gramsci acrescenta agora um longo adendo, denso de termos e de conceitos que já encontramos anteriormente como elementos permanentes de seu discurso pedagógico. Trata-se – como ele já dissera – de formar ‘hábitos de ordem, de exatidão, de precisão’; e agora acrescenta:

> que tornem possíveis as formas sempre mais complexas de vida coletiva que são a consequência necessária do desenvolvimento do industrialismo. Essa luta é imposta de fora para dentro e até agora os resultados obtidos, se bem que de grande valor prático imediato, são puramente mecânicos em grande parte, não se transformaram em uma ‘segunda natureza’ (p. 32).

Ele havia dito: ‘há uma mecanização e o aspecto de uma mecanização. Mas todo novo modo de viver não parece ser uma mecanização?’; agora, abandonada totalmente a primeira frase, tão semelhante à sua intervenção de 1922 no Congresso da Federação de Juventudes Comunistas, corrige da forma seguinte, e prossegue:

> Mas todo novo modo de viver, no período em que lhe é imposta a luta contra o velho, não foi sempre, durante um certo tempo, o resultado de uma compressão mecânica? Também os instintos que hoje devem ser superados como demasiado ‘animalescos’, na realidade, constituíram um progresso notável sobre os instintos anteriores, ainda mais primitivos; quem poderia descrever o ‘custo’, em vidas humanas e em dolorosas subjugações dos instintos, na passagem do nomadismo à vida sedentária e agrícola? Isso inclui as primeiras formas de escravidão da gleba, e das corporações de ofício, etc. (Ibid.).

A luta imposta, a coerção mecânica, o resultado formativo concebido como uma segunda natureza – segundo o provérbio russo –, em que, portanto, espontaneidade e necessidade acabam por coincidir, o objetivo da formação do homem coletivo etc., são termos e conceitos que já havíamos encontrado mais vezes nos últimos cadernos de miscelâneas. É interessante que Gramsci os reforce neste contexto, fazendo uma avaliação, ao mesmo tempo, decidida e prudente do industrialismo, cujo modo de vida, na medida em que imposto de fora, dá resultados de grande valor, mas puramente mecânicos, ‘em grande parte’; (com o que Gramsci limita o valor absoluto daquele ‘puramente’). Mas a mecanicidade, a compressão parecem-lhe ser o momento historicamente inevitável, o ‘conformismo que sempre existiu’, o custo a pagar por todo progresso. E não há dúvida de que, apresentando aqui, na costumeira criptografia, os conceitos de revolução ‘o período em que se impõe a luta contra o velho’ e de ditadura ‘a compressão mecânica’, Gramsci tinha em mente, mais que a América, a União Soviética, em particular no período em que se conclui o

primeiro grande plano quinquenal de industrialização e de coletivização dos campos. Como havia dito com relação à disciplina, não é o conformismo o problema, mas sim quem o exerce. Justamente nesse sentido, já no final da primeira redação dessa nota, ao discutir ainda uma vez a questão sexual, Gramsci havia projetado uma coerção de tipo novo, aquela exercida pela elite de uma classe sobre a própria classe – 'Alfieri que se fazia amarrar à cadeira' –, uma coerção aceita por consenso, em que necessidade e espontaneidade coincidem, e a propósito da qual havia reafirmado a sua crítica às posições iluministas e libertárias na esfera das relações sexuais, e afirmado a exigência de criar elites capazes de ampliar sua função, dessa esfera, a todas as esferas da atividade humana.

O mesmo motivo retorna sintomaticamente em um adendo à nota sobre Trotski, que se achava no Caderno 4-XIII e é agora oportunamente inserida nesse contexto de notas do Caderno 1-XVI. Já escutamos Gramsci afirmar a validade das iniciativas 'puritanas' de Ford e, todavia, assinalar nele o total descaso pela humanidade do trabalhador; convicto como está de que essa humanidade – ou melhor, humanidade em geral – pode realizar-se somente no mundo da produção e do trabalho – não havia, por acaso, escrito que o desenvolvimento da personalidade está na conquista das forças materiais? –, ele não se opõe certamente à racionalização industrial, ainda que reconheça que a personalidade, que era máxima no artesanato, graças ao vínculo entre arte e trabalho – máxima em um ambiente restrito, teria dito Marx –, é esmagada pelo novo industrialismo, o qual objetiva somente estabelecer um certo equilíbrio psicofísico. Mas acrescenta, agora, repetindo quase textualmente o adendo precedente:

> Esse equilíbrio não pode ser senão puramente exterior e mecânico, mas poderá tornar-se interior se for proposto pelo próprio trabalhador e não imposto de fora, [proposto] por uma nova forma de sociedade, com meios apropriados e originais (p. 37).

'Puramente mecânico' – aqui, sem o acréscimo retificador, 'em grande parte' – é, portanto, o equilíbrio psicofísico perseguido pelo fordismo para

impedir o colapso fisiológico do trabalhador, esgotado pelo novo método de produção; a perspectiva de Ford não supera, efetivamente, o interesse, meramente econômico, da conservação da eficiência muscular e nervosa do trabalhador, considerado como nada mais que uma máquina, que não deve ser desmontada com muita frequência. Mas – diz agora Gramsci – esse equilíbrio poderá converter-se em equilíbrio interior, desde que 'proposto pelo próprio trabalhador', por 'uma nova forma de sociedade'; e assim, afastada agora toda cautela criptográfica – em uma nota sobre Trotski –, expressa inequivocamente a perspectiva 'nova' do socialismo, que é o fundo permanente de todas essas reflexões.

Um outro adendo deve ser finalmente assinalado, importante porque é a resposta dada a uma pergunta que vimos ter ficado em suspenso na primeira redação, a solução de uma dúvida, que, não obstante a clara orientação de todas essas notas, subsistia ainda em Gramsci. Ele havia escrito: 'apresenta-se o problema de saber se o tipo de organização fordiana do trabalho é racional e pode ser generalizado com a pressão material e moral da sociedade e do Estado'; e não havia dado uma resposta. O sentido da pergunta era transparente: a hipótese bem específica da transposição, sob novas formas, de um dado tipo de organização do trabalho – que implica um dado tipo de formação do homem –, da sociedade capitalista para a sociedade socialista. Pois bem, eis a resposta, escrita alguns anos depois, em 1934:

> Parece que se pode responder que o método Ford é 'racional', isto é, que deve generalizar-se, mas que para isso é necessário um processo longo, no qual ocorra uma mudança das condições sociais e uma mudança dos costumes e dos hábitos individuais, o que não pode realizar-se com a 'coerção' sozinha, mas apenas através de um equilíbrio entre coerção (autodisciplina) e persuasão, sob a forma inclusive de salários elevados, isto é, da possibilidade de um melhor sistema de vida, ou talvez, mais exatamente, da possibilidade de realizar o sistema de vida adequado aos novos meios de produção e

> de trabalho, os quais exigem um dispêndio particular de energias musculares e nervosas (p. 45).

Trata-se de uma resposta clara e explícita, em sentido afirmativo, seguida, todavia, imediatamente, por um 'mas'. O método é 'racional' – e já conhecemos o significado desse termo em Gramsci –, mas é necessária uma revolução social e uma transformação dos indivíduos por meio de um longo processo, no qual – como em toda a pedagogia-política gramsciana – devem equilibrar-se a coerção, não exercida de fora, e a persuasão, a unidade entre as quais fora o tema dominante dessa segunda redação das notas sobre esses problemas.

Mas a função específica que o tema do americanismo exerce no pensamento de Gramsci, exprimindo, além de um interesse pessoal, um motivo dominante da revolução soviética – já havíamos recordado o slogan 'atingir e superar o mundo capitalista' –, e respondendo à necessidade de uma criptografia carcerária, fica ainda mais clara na última nota, que, retomada do Caderno 3-XX, encerra este caderno. Trata-se da entrevista de Alvaro a Pirandello, na discussão da qual Gramsci introduz algumas variantes de particular significado, porque evidenciam um distanciamento mais marcado do americanismo, não certamente para regredir às posições corporativas ou retóricas, mas para avançar em direção a projeções de que o americanismo é uma premissa histórica (do ponto de vista objetivo) e um pretexto teórico (do ponto de vista subjetivo). Em suma: Gramsci interessa-se, sim, pelo americanismo e fala do americanismo; mas tem em mente ainda mais o socialismo, de que no cárcere não pode falar; e o americanismo é o único meio possível de falar no socialismo.

Ele havia escrito que

> não é dos estratos condenados pela nova ordem que se pode esperar a reconstrução, mas da classe que cria as bases materiais dessa nova ordem, e deve encontrar o sistema de vida para converter em 'liberdade' aquilo que hoje é 'necessidade' [agora completa e corrige] Não é dos grupos sociais condenados pela nova

> ordem que se pode esperar a reconstrução, mas daqueles que se acham no processo de criar, por imposição e através do próprio sofrimento, as bases materiais dessa ordem; eles 'devem' encontrar o sistema de vida 'original' e não de cunho americano, para converter em 'liberdade' aquilo que hoje é 'necessidade' (p. 51).

Os adendos (as ênfases são minhas) sublinham a recusa de uma imposição externa, exercida por uma classe sobre outra, e remetem, assim, à 'transformação social'; e ademais, nos dizem, pela primeira vez explicitamente, que, se Gramsci resolveu no sentido positivo a sua dúvida sobre o americanismo, todavia, como disse já a propósito do Ordine Nuovo e dos operários italianos, trata-se de 'seu próprio' americanismo, de um americanismo não americano, o que vale dizer, pois, soviético ou socialista.

Esse distanciamento consciente e explícito do americanismo 'americano', substituído por 'seu próprio' americanismo, por um americanismo 'não americano', é confirmado também por outras pequenas mas significativas variantes. Tinha escrito que 'as primeiras reações intelectuais e morais ao estabelecer-se de um novo método produtivo são devidas mais às ruínas das velhas classes em desagregação que às novas classes cujo destino se acha ligado aos novos métodos': agora corrige e completa:

> Tanto as reações quanto as exaltações superficiais do americanismo são devidas às ruínas dos velhos estratos em desagregação e não aos grupos cujo destino está ligado a um desenvolvimento ulterior do novo método (p. 52, A ênfase é minha).

Isto é, agora toma em consideração não somente as críticas pequeno-burguesas ao americanismo, mas também as suas exaltações superficiais, das quais pretende distinguir sua avaliação crítico-histórica; e, paralelamente, não coloca mais ou menos no mesmo plano ('mais... que') as ruínas da burguesia e a classe operária, como críticos lamentosos ou exaltadores superficiais do americanismo, mas acusa de ambas as atitudes

tão somente os burgueses e define a classe operária como classe ligada não ao novo método americano, mas a ‘um desenvolvimento ulterior’ – socialista! – do novo método.

Mais ainda: ele havia denunciado o fato de que o americanismo não é um novo tipo de civilização, uma vez que não muda nada no caráter e nas relações entre os grupos fundamentais, isto é, nas relações de classe; agora, completa que isso vale para todos os aspectos do americanismo, de qualquer forma que se o entenda: "o americanismo, entendido não apenas como vida de café, mas também como ideologia do Rotary Clube" (p. 52).

Em suma, essa segunda redação é toda um sublinhamento crítico do americanismo, o discurso sobre o qual parece agora um pretexto ou a única maneira possível, nas condições do cárcere, para tratar do problema do industrialismo da perspectiva socialista. Não se pode realmente dizer que Gramsci não haja falado do americanismo; o fenômeno é demasiado sério e real para que ele possa ignorá-lo; falou dele, do mesmo modo que Marx e Lênin haviam falado da ‘função civilizadora do capital’, mas para projetar uma solução mais avançada. Ele rejeita a crítica conservadora ao americanismo, mas estuda as suas contradições e projeta as soluções racionais. Sabe bem, de resto, que a crítica ao americanismo, enquanto materialista, utilitarista, não é diferente – como havia escrito em um de seus primeiros cadernos – do revide polêmico da cultura feudal contra a burguesia em desenvolvimento, hoje reprisado pela cultura burguesa europeia, por um lado, contra um capitalismo mais desenvolvido que o europeu e, pelo outro, contra a atividade prática dos grupos sociais subalternos (Cd. 11-XVII, p. 28 bis).

Trata-se, portanto, de uma crítica que visa apenas frear as tendências concretamente inovadoras do proletariado moderno. É nesse sentido que ele a refutou. Mas, ao mesmo tempo, foi mais além, assinalando claramente seu distanciamento em relação à ‘brutalidade inaudita’ de um método voltado apenas para o condicionamento do homem ao interesse imediato da fábrica, e buscando perspectivas racionais de solução para essas contradições.

# CADERNO 29-XXI

## O conformismo linguístico (e tecnológico)

O último caderno do cárcere, o 29-XXI, escrito em 1935, com nove páginas no total, contém algumas notas sobre a questão da gramática e da língua nacional [43] Gramática, linguística e lógica eram um antigo interesse de Gramsci, sua especialização universitária, realmente, e um dos primeiros temas de estudo que se fixara no cárcere, e que se acha, com efeito, com muita frequência, em seus cadernos. É por isso significativo que ele se contente, por assim dizer, nos últimos anos, com o estudo desse tema aparentemente desinteressado. Mas será realmente justo considerá-lo como desinteressado? À parte a observação que ele fazia à mulher, ao confessar-lhe que lia suas cartas também do ponto de vista gramatical – escritas, de resto, em um italiano um tanto aproximativo –, isso, porque 'também a gramática é uma fração da vida' (C. 191, 15/5/31), ele sempre considerou a linguagem como figurando entre os 'valores instrumentais intelectuais' que constituem a herança do passado, que se deve adquirir historicamente e que, de qualquer modo, 'nenhuma situação histórica nova, mesmo a mais radical pode transformar completamente. Recordar-se-á que, na nota do Caderno 10-XXXIII, em que identificava pedagogia e política, considerando a filosofia 'especialmente como luta cultural para transformar a mentalidade popular', ele havia concluído que 'a questão da

linguagem e das línguas, tecnicamente, deve ser posta em primeiro plano', dado que ela significa 'atingimento' coletivo de um mesmo 'clima cultural'.

É também significativo que Gramsci continue a se propor esse tema no quadro de toda a sua pesquisa pedagógica e, em particular, das duas vertentes centrais, que procuramos caracterizar como conformismo e americanismo (ou então, como sociedade e industrialismo).

Por outro lado, o pretexto utilizado, desta vez, é o ensaio de Croce: Esta mesa redonda é quadrada, que era o penúltimo ponto dos dezesseis 'assuntos principais' que ele se tinha proposto a estudar em seu primeiro plano de trabalho, escrito na data de 8 de fevereiro de 1929, na primeira página do primeiro caderno. Trata-se de um retorno, portanto, a interesses do tempo universitário, mas também, o cumprimento de um propósito de trabalho do tempo carcerário.

Ele argumenta que o ensaio de Croce é equivocado até mesmo do ponto de vista crociano, e que "o problema é aqui, portanto, colocado de outra forma, em termos de 'disciplina à historicidade da linguagem'" (Cd. 29-XXI, p. I).

Em relação à questão preliminar que Croce propõe e que não está em condições de responder: 'que é a gramática?', Gramsci responde que ela é a história, a 'fotografia' de uma fase determinada de uma linguagem nacional, mas que a questão prática, o que realmente nos interessa aqui, refere-se ao objetivo dessa fotografia, que pode ser o de conhecer ou o de modificar um dado aspecto da civilização. É a mesma formulação histórico-concreta que havia sugerido para o estudo do folclore, um outro exemplo de seu constante remetimento às relações sociais. E, aqui, ele indaga quantas formas de gramática podem existir, e responde: além da gramática 'imanente' em toda linguagem, existem uma ou mais gramáticas 'normativas'. Em primeiro lugar, existe uma gramática normativa 'espontânea', que consiste no controle, ensino ou 'censura' recíprocos, exercido por cada falante sobre os demais com a finalidade de uma possibilidade real e exatidão da comunicação; e trata-se de uma gramática que opera espontaneamente em toda sociedade, tendendo a unificar-se territorial e culturalmente segundo a ação de uma classe dirigente. Na

verdade, existe inclusive uma multiplicidade, uma ‘desagregação’ de gramáticas normativas espontâneas, tanto que, no limite, poder-se-ia afirmar que cada um tem a sua própria gramática; e existem as gramáticas normativas escritas, que

> tendem a abraçar todo um território nacional e todo o ‘volume linguístico’, para criar um conformismo linguístico nacional unitário, que, por sua vez coloca em um plano mais elevado o ‘individualismo’ expressivo linguístico nacional, de que cada indivíduo é o reflexo e o intérprete (Sistema Taylor e autodidatismo) (Ibid., p. 3).

Eis, portanto, também a propósito da gramática, o ressurgir dos conhecidos temas do conformismo e do industrialismo. O conformismo, como base de uma forma mais elevada de individualismo, que era um conceito já expresso na nota de um dos últimos cadernos de miscelâneas, em que dizia justamente que a dificuldade consiste em colocar ênfase na sociedade e exigir a personalidade. O aprofundamento dessa relação socialidade-personalidade constitui o esforço constante de Gramsci, que recusa, sim, o espontaneísmo em sua forma romântica, historicamente superada, mas o busca em sua forma clássica. Tem o mesmo sentido a alusão ao sistema Taylor e ao autodidatismo; sistema Taylor quer dizer organização científica, inclusive da atividade intelectual, enquanto autodidatismo significa um trabalho mal-feito, improvisação, ausência de tirocínio intelectual; Gramsci não identificara, por acaso, de forma definitiva, racionalidade com automatismo? Não falara, por acaso, de hábitos, inclusive lógicos, que não são inatos, mas que devem ser aprendidos por meio de uma conformação, que converte em uma ‘segunda natureza’ aquilo que se adquire historicamente? O problema é, portanto, em última instância, o de saber se deve ou não ‘centralizar o que já existe em forma difusa, disseminada, mas inorgânica e incoerente’; e a resposta – mais uma vez – é que não seria ‘racional’ opor-se a isso, mas que se deve colaborar na criação de uma língua nacional, já que ‘se trata, em suma, de

um incremento na luta contra o analfabetismo', isto é, de uma elevação geral do nível cultural das massas subalternas – uma conclusão para a qual convergem todas as alusões, tão numerosas nas cartas e nos cadernos, à relação entre língua e dialeto.

Posta, assim, a racionalidade dessa 'colaboração' para criar uma língua nacional, quais são os instrumentos mais idôneos dessa intervenção no processo espontâneo, e como se pode influir sobre eles? Em um elenco que recorda as tentativas precedentes de catalogar o 'material ideológico', Gramsci relaciona:

> 1) a escola; 2) os jornais; 3) os escritores de arte e os populares; 4) o teatro e o cinema sonoro; 5) o rádio; 6) as reuniões públicas de todos os gêneros, incluindo as religiosas; 7) as relações de 'conversação' entre os vários estratos da população mais ou menos cultos; 8) os dialetos locais (p. 4-5).

A intervenção por meio desses instrumentos será eficaz na medida em que não seja utópica e resultado de uma veleidade, mas parta da consciência de todo o processo espontâneo em seu conjunto: "obter-se-á uma língua unitária se ela for uma necessidade, e a intervenção organizada acelerará o ritmo de um processo já existente" (Ibid.); que é o modo em que ele sempre colocara o problema da absorção dos elementos espontâneos na ação consciente e organizada, como, por exemplo, a propósito do Ordine Nuovo.

Em uma outra nota, ele distingue entre duas instâncias da gramática normativa: a forma com que deve ser ensinada aos jovens das escolas, ou às pessoas cultas; e seu discurso é, mais uma vez, uma reflexão sobre coerção e persuasão:

> Na realidade, a diferença é devida aos níveis diferentes de desenvolvimento intelectual dos leitores ou estudiosos e, portanto, à técnica diferente que se deve empregar para ensinar aos jovens a língua nacional ou para intensificar seu conhecimento orgânico da

> mesma. Com relação aos jovens, não se pode didaticamente deixar de usar uma certa rigidez autoritária, peremptória (‘é assim que se deve dizer’). Quanto aos outros, ao invés, deve-se ‘persuadi-los’ a aceitar livremente uma determinada solução como a melhor (p. 6).

Além disso, é necessário ter presente um outro ponto, que diz respeito ao conteúdo historicamente determinado desses ensinamentos gramaticais no nível escolar: "No estudo tradicional da gramática normativa estão inseridos outros elementos do programa didático de ensino geral, como os de certos elementos da lógica formal" (Ibid.), a propósito dos quais podemos nos indagar se se trata ou não de uma inserção oportuna, justificada. E a resposta é a de que essa inserção

> parece justificada, e parece também justificado que acompanhe a gramática, e não a aritmética, etc., por causa da natureza semelhante e porque, junto à gramática, a lógica formal fica relativamente vivificada e facilitada (Ibid.).

Também aqui encontramos, portanto, velhos motivos, em particular dos cadernos de miscelâneas, com a supremacia conferida no itinerarium mentis à gramática, frente à matemática, não obstante todo o interesse pelo mundo moderno da ciência e da técnica. Mas, dado que também o trabalho intelectual não pode deixar de ser ‘taylorizado’, a insistência sobre valores mais propriamente humanísticos e históricos – permanecendo firme a sua convicção da necessidade de substituir o latim e o grego como fulcro educativo da nova escola – não corre certamente o perigo de projetar soluções retóricas ou estetizantes, mas é tão somente uma indicação para a busca de um ‘novo humanismo’. Que, nessa busca, Gramsci, enquanto se entrega a uma longa reavaliação histórica (ou epitáfio) do velho humanismo, conserve uma certa desconfiança com relação à abstração matemática, e não tenha conseguido ir além de sumárias indicações positivas do novo itinerariun mentis, é coisa que talvez se possa atribuir, pelo menos em parte, à peculiar situação cultural italiana,

que certamente não fornecia, e muito menos a quem se achava na prisão, estímulos e informações suficientes na direção de um humanismo tecnológico científico. Não foi por nada que ele havia denunciado o isolamento dos cientistas na cultura italiana e a consequente 'desnutrição' da atividade científica.

Pois bem, não obstante a clara consciência que ele tinha dessa desnutrição da atividade científica, também a sua pesquisa do conteúdo do 'novo humanismo' conhece, inevitavelmente, os mesmos limites.

Qualquer que seja a escolha a ser feita em relação à elaboração do programa didático, o ensino da gramática normativa é, portanto, um ato político; ela implica uma formulação correta de sua relação com a outra forma de gramática que é a gramática histórica (um tema sobre o qual Gramsci polemiza contra o esteticismo idealista de Bertoni, remetendo-nos às teses de seu mestre Domenico Bartoli, p. 6-7). Mas o problema para nós fundamental é aquele, já sugerido, de decidir se a gramática consiste ou não em uma técnica cujo ensino deve fazer parte do tirocínio escolar organizado:

> Com relação à gramática pode-se colocar a questão da mesma forma que para a 'técnica' em geral? A gramática é unicamente a técnica da língua? Em todo caso, justifica-se a tese dos idealistas, especialmente gentiliana, da inutilidade do ensino da gramática e de sua exclusão do ensino escolar? (p. 7).

Se essa pergunta – que retoma um tema já presente na nota sobre a organização da escola – já estava implícita na formulação dada por Gramsci ao problema, implícita está igualmente a resposta. Toda sociedade – ele já havia dito – cria espontaneamente uma gramática normativa, que é, por isso, 'um modo historicamente determinado' de falar; trata-se de centralizar o que, de qualquer modo, já existe em estado difuso:

> Admitindo-se que a gramática normativa tradicional fosse insuficiente, será essa uma boa razão para não ensinar nenhuma

> gramática, isto é, para não preocupar-se de forma alguma em acelerar a aprendizagem do modo determinado de falar de uma certa área linguística, mas, deixar que ‘a língua se aprenda através da linguagem viva’, ou qualquer outra expressão do gênero, conforme empregada por Gentile ou pelos gentilianos? (p. 7-8).

Certamente, Gramsci tem aqui, em comum com os idealistas, a concepção histórica da língua; se ele fala de um ‘modo historicamente determinado’ de falar, Lombardo Radice havia falado em uma ‘língua historicamente formada’, em relação à qual, porém, segundo dizia, "a gramática poderia, no máximo, tentar uma reflexão para que os que a aprendem assimilem as características que se fixaram como próprias da nação" (Radice, 1925, p. 184). Também aqui, não obstante a aparente coincidência, uma formulação semelhante seria inadequada para Gramsci, o qual, por outro lado, não nos diz de que maneira se deva ensinar a gramática nos primeiros graus da escola: se, para usar os termos de Lombardo Radice, como um quid prius ou como um quid posterius, com respeito à língua (Radice, 1925, p. 173). Mas deve-se pensar que ele não desprezava certas lições do ativismo, ainda que não renunciasse a considerar as teses gentilianas como ‘uma forma de ‘liberalismo‘ dos mais extravagantes e estrambóticos’, utilizando um juízo divertido que nos recorda o outro, das ‘curiosas involuções’, utilizado para definir a teoria do ‘desenvolvimento’.

Mas, uma vez comparada a gramática à técnica, Gramsci aprofunda a comparação e se indaga: ‘deve-se aprender sistematicamente a técnica?’ e, reconduzindo, pela segunda vez nessas páginas, o discurso da gramática, e também de seu ensino, ao fordismo e ao taylorismo, enumera os vários modos pelos quais se aprende a técnica industrial na fábrica moderna: pelo velho sistema artesanal, observando os outros trabalhar; pelas escolas profissionais, em que se aprende sistematicamente todo o ofício, ainda que nem tudo venha a ter utilidade; pela combinação de vários modos; pelo sistema Taylor-Ford, enfim, que, entretanto, parece restrito a uma única tarefa.

O discurso detém-se aqui, sem referências explícitas às possíveis metodologias do ensino gramatical; mas, de qualquer forma, deve-se assinalar que, na mente de Gramsci, os dois temas estão intimamente interligados. E eles são interligados também explicitamente, pelo menos no fato de que, assim como a tecnologia – nas escolas profissionais – deve tender a fazer aprender o ofício completo, também

> a gramática normativa, que somente por abstração pode ser concebida como separada da língua viva, tende a fazer aprender todo o organismo da língua determinada e a criar uma atitude espiritual que permita orientar-se sempre no ambiente linguístico (ver nota sobre o estudo do latim nas escolas clássicas) (p. 8),

em que, à parte a última alusão entre parênteses, que é uma confirmação da permanência, em Gramsci, de sua avaliação histórica do latim, é interessante ver como a relação entre gramática e linguagem é apresentada como um aspecto da relação entre conformismo e espontaneidade.

Mas, como já observara antes, a gramática normativa, ainda que não fosse ensinada na escola, não pode, todavia, ser excluída da vida real:

> Exclui-se unicamente a intervenção organizada unitariamente no aprendizado da língua e, na realidade, exclui-se do aprendizado da língua culta a massa popular nacional, uma vez que a camada dirigente mais alta, que tradicionalmente fala a 'língua', transmite-a de geração em geração, através de um lento processo, que começa com os primeiros balbucios da criança sob orientação dos genitores, e continua através da conversação (com seus 'é assim que se diz' e 'não se diz assim'), por toda a vida (p. 8-9).

São todas considerações que havíamos já lido em seus primeiros discursos aos familiares – após as concessões iniciais ao dialeto sardo, com relação, entretanto, à primeira infância – e nos cadernos, com as

observações repetidas sobre a condição restrita do dialeto, sobre a barbárie localista, sobre a maior amplitude e modernidade de uma língua nacional, sobre as diferenças no condicionamento ambiental dos jovens das camadas subalternas e das camadas privilegiadas, sobre o homem como formação histórica que vai se realizando desde o nascimento etc. A conclusão desse discurso tão denso de referências antigas é que 'na realidade, a gramática se estuda sempre', isto é – como dissera outras vezes – que a geração antiga educa sempre os jovens, que o conformismo e a coerção sempre existiram, e que renunciar a educar quer dizer, também aqui, deixar que cada um seja formado pelos influxos casuais do ambiente. Por isso, ele pensa que

> na posição de Gentile há muito mais política do que se acredita e muito reacionarismo inconsciente, como, de resto, se observou outras vezes e noutras ocasiões; há todo o reacionarismo da velha concepção liberal, há um 'deixar fazer, deixar passar', que não se justifica, como ocorria com Rousseau (e Gentile é mais rousseauniano do que crê) pela oposição à paralisia da escola jesuítica, mas converteu-se em uma ideologia abstrata e 'a-histórica' (p. 9).

Trata-se de um retorno, ponto por ponto – aqui, nas suas últimas páginas – às afirmações da longínqua carta que resolvia sua dúvida entre o espontaneísmo e o autoritarismo, um retorno tanto mais notável quanto nos chega em um contexto em que, além do nome de Rousseau, lemos também o de Ford e de Taylor. Conformismo e industrialismo, a propósito desse particularíssimo tema que é a gramática normativa e seu ensino escolar, aparecem novamente interligados nas reflexões de Gramsci.

# CONCLUSÃO

## A grande criptografia pedagógica gramsciana

O vínculo entre os dois temas – conformismo e americanismo – com que se encerram as últimas páginas do último caderno do cárcere, é, talvez, o traço mais original e mais autêntico da pedagogia gramsciana, o motivo constante e o ponto de chegada de sua busca do princípio educativo.

O conformismo – com todos os seus sinônimos (coerção, pressão, luta, imposição, direção etc.) e todos os termos em oposição ao catálogo que, para fins de compreensão, chamarei de 'guicciardiniano' – apresenta-se, de um lado, como a relação educativa, a intervenção no processo de formação do homem novo, a aceitação consciente de uma tarefa que, de fato, sempre existiu, embora sob formas diversas, entre os velhos e os jovens, entre a classe hegemônica e as classes subalternas. Mas o conformismo é, além disso, o objetivo buscado e o resultado obtido da conformação do indivíduo à sociedade; isto é, aquele homem coletivo ou homem-massa, cuja personalidade e originalidade, longe de ser anulada por essa inserção em uma coletividade orgânica, é, graças a ele, libertada das pressões casuais e mecânicas do ambiente, dos fósseis culturais que sobrevivem no indivíduo como natureza, magia, feitiçaria, folclore, bohemismo etc. A 'liberdade' de continuar imerso na natureza e no folclore, na barbárie localista e individualista, sem estar imerso no nível mais avançado da

sociedade atual, seria, de fato, o pior dos conformismos, um conformismo mecânico, bem diferente daquele conformismo dinâmico que não somente adapta o indivíduo ao ambiente, mas o educa para dominá-lo. Graças a esse conformismo, o automatismo converte-se em liberdade, a liberdade converte-se em responsabilidade e personalidade.

O americanismo – também aqui com os sinônimos que encontramos: industrialismo e industrialização, racionalização, exigência técnica, utilitarismo etc. – é a razão objetiva e a medida do conformismo. Se não houvesse história, se a própria natureza do homem não fosse história, se cada época não apresentasse, em relação à precedente, uma fase do ininterrupto processo de industrialização, isto é, de historicização da natureza e do homem como obra do própria homem, se, em suma, em cada momento dessa história não houvesse sempre um passado e um presente, colocados um frente ao outro, que sentido teria, e até mesmo como poderia subsistir, um conformismo ou uma coerção? A estagnação não requer esforço e luta. Mas a luta, a coerção social, o conformismo – com os quais somente os imbecis podem sentir-se chocados – constituem precisamente o processo não exorcizável de adequação do homem às exigências da produção, entendida marxianamente como a verdadeira história da natureza do homem; constituem a formação de homens contemporâneos à sua própria época, capazes de agir com o máximo de economia, de rendimento, de utilitarismo, governando conscientemente as forças da natureza com o objetivo de socializá-la. Nesse sentido, a reforma econômica é o modo concreto em que se apresenta toda reforma intelectual e moral; ou melhor, toda reforma se apresenta como um fato 'técnico-moral'.

Que, ademais, o industrialismo haja assumido, na reflexão de Gramsci, a figura e o nome do americanismo, explica-se pela razão objetiva de que, na América, se desenvolvia – ainda que de forma contraditória – o maior esforço coletivo pela formação de um homem novo, tanto que a própria revolução soviética voltava-se para ele como seu modelo; e se explica, além disso, pela razão subjetiva que, para Gramsci, significavam tanto uma séria dificuldade de informação quanto uma concreta impossibilidade de

exprimir-se livremente, sob o controle carcerário, sobre tudo que dissesse sobre a revolução soviética e o socialismo. Do sistema criptográfico a que Gramsci teve de recorrer para falar, já vimos as pequenas astúcias: Leone Davidovi em vez de Trotski (Lev Davidovitch Bronstein), Ilici ou Vilici em vez de Lênin (Vladimir Ilitch Ulianov), 'filosofia da práxis' em vez de marxismo, 'novo' em vez de socialista etc. Mas vimos também que as pequenas astúcias não eram senão o sinal de uma criptografia bem maior. Na realidade, no cárcere, Gramsci sempre escreveu de forma cifrada: tanto em geral, com relação a toda sua reflexão histórico-cultural e política, quanto, em particular, com relação à pedagogia, ele nos deixou uma grande criptografia a ser decifrada. Ele esboçou não apenas uma crítica – mas capaz de captar-lhe os aspectos avançados – da educação burguesa, mas também e acima de tudo, um projeto de educação socialista. E, dessa perspectiva, o vínculo entre os dois termos fundamentais de sua pesquisa é tal que eles se resolvem, em última instância, em uma única determinação: se o próprio Gramsci nos disse, com efeito, que conformismo significa socialidade, pode-se, por outro lado, acrescentar que seu americanismo (ou industrialismo) 'de cunho não americano' significa sovietismo (ou socialismo). Mas socialismo-socialidade não é, por acaso, a mesma coisa que o binômio técnica-moral, já encontrado antes em Gramsci?

Foi nesse núcleo de problemas que Gramsci desenvolveu, portanto, a sua busca do princípio educativo. O velho princípio – ele nos disse – que correspondia à divisão da sociedade em camadas intelectuais (isto é, dirigentes, em sentido lato) e camadas instrumentais (ou subalternas), exprimia-se na duplicidade das escolas – humanísticas e profissionais manuais – a uma só das quais era reservada a formação intelectual, reduzida à 'desinteressada' aquisição da cultura humanística tradicional. Nessa estrutura, o princípio cultural e educativo era, portanto, unitário: o problema é que era dado a alguns e negado aos outros, porque eram duplas as estruturas educativas. Mas a objetividade crescente da sociedade industrial contrapôs, à velha cultura humanística, a nova cultura tecnológica, fragmentando e desagregando a velha unidade e

exclusividade da cultura tradicional, levando, assim, à crise da escola e do princípio educativo. Dessa análise, surge a busca da solução 'racional' (que não significa, iluministicamente, produzida pela razão; mas objetiva, consistente com os fins), na qual Gramsci chega a delinear a nova organização e o novo princípio educativo, contraditoriamente emergentes da crise: a formação para a capacidade de agir, ao mesmo tempo intelectual e manualmente – isto é, no mundo contemporâneo, tecnicamente, industrialmente –, em uma organização educativa unitária, vinculada às instituições produtivas e culturais da sociedade adulta.

O trabalho industrial, que implica, do ponto de vista intelectual, o conhecimento das leis da natureza e da sociedade e, do ponto de vista moral, o hábito de um sistema de vida harmonicamente equilibrado, é, portanto, em última instância, o princípio educativo unitário que, marxianamente, Gramsci aponta. A sua é uma posição igualmente crítica com relação ao velho princípio dogmático e aristocrático e com relação às tentativas inovadoras, que, permanecendo no interior da prática educativo-escolar imediata, correm o risco de cair, em nome da liberdade, no abandono ao conformismo mecânico do ambiente, sem conseguir efetuar um vínculo real e não esnobe com a atividade produtiva social. A sua é uma perspectiva de futuro, à qual ele chega deixando para trás suas origens provincianas e meridionais e toda a cultura nacional contemporânea, por meio de uma experiência cultural e política que se ampliou do âmbito nacional ao internacional e que o leva a projetar a unificação do gênero humano sob o signo do trabalho e da ciência, o elemento que mais tem contribuído para unificar a humanidade. Em sua grande criptografia pedagógica, Gramsci nos deu, assim, aquilo que, com razão, reprovava às modernas filosofias não ter sabido dar: um programa educativo em acordo com sua concepção do mundo.

# ESQUEMA DOS CADERNOS DO CÁRCERE

## Cadernos de Miscelâneas

1. XVI 1929-30 (1º plano de trabalho, com data de 9 de fevereiro de 1929)
2. XXIV 1929-31 (Primeiras notas miscelâneas, fora do plano)
3. XX 1930
4. XIII 1930-32 (Filosofia I Série – Escola)
5. IX 1930-32
6. VIII 1930-32
7. VII 1931-32 (Traduções de Marx – Filosofia II Série)
8. XXVIII 1931-32 (2º plano de trabalho – Filosofia III Série – Intelectuais I)
9. XIV 1932 (Traduções e notas)

## Cadernos Especiais (exceto três)

10. XXXIII 1932-1935 (Benedetto Croce)
11. XVIII 1932-1933 (Filosofia, sociologia)
12. XXIX 1932 (Intelectuais II – Escola)
13. XXX 1932-1933 (Machiavelli)
14. I 1932-1933 (Miscelâneo)

15. II 1933 (Miscelâneo)
16. XXII 1933-1934 (Cultura I)
17. IV 1933-1934 (Lorianismo)
18. XXXII 1934 (Machiavelli)
19. X 1934-1935 (Sem título, Risorgimento)
20. XXV 1934-1935 (Ação católica)
21. XVII 1934-1935 (Literatura popular)
22. V 1934 (Americanismo e fordismo)
23. VI 1934 (Crítica literária)
24. XXVII 1934 (Jornalismo)
25. XXIII 1934 (História dos grupos subalternos)
26. XII 1935 (Cultura II)
27. XI 1935 (Folclore)
28. III 1933-1935 (Miscelâneo)
29. XXI 1935 (Gramática)

(Os Cadernos A-XIX, B-XV, C-XXVI e D-XXXI, escritos entre 1929 e 1932, são dedicados a traduções).

# ESCRITOS DE GRAMSCI

## Obras de Antonio Gramsci, Einaudi, Turim:

1. Lettere dal carcere (1948).
2. Il materialismo storico e la filosofia di Eenedetto Croce, 1948 (M. 5.).
3. Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura, 1949 (I).
4. Il Risorgimento, 1949 (R).
5. Note sul Machiavelli, sulla politica e sullo Stato moderno, 1949 (M).
6. Letteratura e vita nazionale, 1950 (L. V. N.).
7. Passato e presente, 1951 (P).
8. Scrilti giovanili (1914-1918), 1958 (5. G.).
9. L'OrdineNuovo (1919-1920),1958 (O. N.).
10. Solto la Mole (1916-1920), 1958 (5. M.).
11. Socialismo e Fascismo. L 'Ordine Nuovo (1921-1922), 1966 (5. F.).
12. La costituzione del Partito comunista (1923-1926).
13. Lettere dal carcere. Nova edição revista e completada de acordo com os originais, com 119 cartas inéditas, organizada por Sérgio Caprioglio e Elsa Fubini, 1965 (L. C.).

## Outras edições:

1. Duemila pagine di Gramsci, organizada por Giansiro Ferrata e Niccolo Gallo, 2 v., Il Saggiatore, Milão, 1964 (D. I e II).

2. Scritti 1915-1921, Novas contribuições, organizada por Sérgio Caprioglio, I Caderno de Il Corpo, Milão, 1968 (1915-1918).

# REFERÊNCIAS [44]


CUCCIA, C. Socialista a Catania. Riforma della scuola.

CUOCO, V. Scritti vari. Bari, 1924, parte II, Rapporto al re Gioacchino Murat per l' organizzazione della pubblica instruzione (1809).

GENTILE, G. Sommario di pedagogia. Sansoni, Firenzé, 1942.

KRUPSKAIA, N. K. Pedagoghiceskie socinenija. Moscou, 1957.

LA CITTA FUTURA. Ed. fac-simile. Casa Editrice Viglorigo, Turim, jun. de 1950.

_____. L'Educazione Nazionale, VII, 1925, n. 10.

LÊNIN, V. I. Stato e rivoluzione. Ed. Rinascita, Roma, 1954.

_____. Opere, 24. Editori Riuniti, Roma, 1966.

MANACORDA, M. A. Il marxismo e l'educaziohe. Armando. Roma, 1964.

_____. Marx e la pedagogia moderna. Roma, Editori Riuniti, 1966.

MARX, K.; ENGELS. F. Il partido e l'internazionale. Ed. Rinascita, Roma, 1948.

_____. Manifesto del partito comunista. Roma, 1962.

NUOVI DOVERI, I, 1907, n. 1.

PRATI, A. di G. In: Antologia critica sugli scrittori d'Italia. Firenze, 1928.

RADICE, Lombardo. In: NUOVI DOVERI, IV, 1910, n. 7-8.

_____. Educazione e diseducazione. Bemporad – La Voce, Firenze, 1923.

_____. Lezioni di didattica i ricordi di esperienza magistrale. Edizioni Sandron,
9ª ed., 1925.

RUSSO, V. Pensieri politici. In: GIACOBINI ITALIANI. Bari, 1956.

# NOTAS

1. A edição crítica foi publicada em 1975 (nota do 2º revisor).

2. Nas referências bibliográficas às obras de Gramsci, são utilizadas iniciais, que são indicadas na Bibliografia.
Nota do revisor técnico da 1ª edição brasileira: Nesta tradução, conservamos as iniciais correspondentes aos títulos em italiano, exceto para as repetidas referências, no interior do texto, às Cartas e aos Cadernos, aqui abreviados, respectivamente, por C. e Cd.

3. É a resposta de Gramsci ('sou meridional') a um aparte fascista durante o seu discurso no parlamento, em 16 de maio de 1925 (D., v. I, p. 756).

4. M. S., p. 199-200, onde se encontra a nota-confissão: 'eu era tendencialmente um tanto crociano', que é talvez da mesma época da carta a Tânia, de 17 de agosto de 1931, a qual contém uma avaliação análoga: 'parecia-me que tanto eu, quanto Cosmo e muitos outros intelectuais da época (pode-se dizer, nos primeiros quinze anos do século), nos encontrávamos em um terreno comum que era este: participávamos totalmente ou em parte do movimento de reforma moral e intelectual promovido na Itália por Benedetto Croce' (L. C., p. 466).

5. Carta a Giuseppe Lombardo Radice, de março de 1918, publicada em Rinascita, XXI, 1964, n. 10, p. 32. Deve-se notar que G. Lombardo Radice

opõe uma brusca resposta negativa: entre o jovem socialista, que tendia a se tornar comunista, e o ex-socialista intervencionista, não deveria se tornar possível qualquer colaboração.

6. Penso, em particular, em certas exaltações da virtude operária nos Manuscritos de 1844, de Marx, e na Situação da Classe Operária na Inglaterra, de Engels, descritas por mim em II Marxismo e l' educazione, Armando, Roma, 1964, v. I, p. 23.

7. Para essas comparações entre Gramsci e Lombardo Radice, remeto ao número especial de Riforma della scuola, XIV, 1968, n. 8-9, e, em particular, às contribuições de M. Raicich, O. Cives, L. Villari.

8. Com relação a Gentile e, implicitamente, a Lombardo Radice, refiro-me em particular à nota que justifica o ensino religioso na escola elementar, isto é, na verdade, na escola do povo, à qual também Gramsci se referirá com frequência. Com relação a Salvemini, ver a citação em Carteggi (1895-1911), Milão, 1967, p. 371-372, feita por M. Raicich no fascículo acima citado de Riformo della scuola, da carta a Gentile de 8 de outubro de 1907, ou seja, perto da época do congresso de Nápoles, da Federação dos Professores Secundários, no qual Gentile propôs o ensino religioso nas escolas elementares: 'Observa bem: estou contigo quanto a achar que nem todas as classes sociais são feitas para todas as ideias [...] É necessário, entretanto, ter prudência, tato e respeito com relação a tudo. Summa debetur puero reverentia: e o povo é uma criança'.

9. S. F., p. 13. A nota adverte que as linhas a que pertencem essa expressão provavelmente não são de Gramsci; mas deve-se, entretanto, dizer não apenas que a expressão coincide com aquela referida anteriormente ('todos são já cultos'), mas que é um motivo recorrente nas meditações posteriores de Gramsci (ver M. S., p. 3 e 24, e I., p. 6 etc.).

10. Gramsci exprimirá um juízo mais ponderado sobre Marinetti na carta a Trotski de 8 de setembro de 1922 e, mais tarde, nos Cadernos do Cárcere.

11. Veja-se o texto completo na minha antologia, Il marxismo e l' educazione, v. II, p. 36.

12. Citado por A. Elkin, A. V. Lunacharskij, Esteticeskie vzqliady, obscestvennolite- raurnaja i kriticeskaia dejatelnost, Moscou, 1961, p. 103. P. Spriano, em Gramsci e l'Ordine Nuovo, Roma, 1965, recorda que, no Grido del Popolo de 1º de junho de 1918, foi publicado um artigo de Lunacharski no qual se afirmava que 'a atividade cultural de autoeducação e criação proletária deve ser reconhecida e equiparada às outras três que são específicas do movimento operário, isto é, política, econômica e cooperativa'.

13. Veja-se minha antologia Il marxismo e l' educazione, v. I, p. 220, para o discurso de Lênin ao III Congresso da União Juvenil Comunista Russa (Komsomol), de 2 de outubro de 1920.

14. Veja-se, na mesma antologia, p. 223-224, o escrito de Lênin, de 8 de outubro de 1920, em que deplora e corrige a posição adotada por Lunacharski.

15. Carta à mulher, de Viena, de 13 de janeiro de 1924, em D., v. II, p. 28-29, e carta ao C. C. do Partido Comunista Soviético, da primeira metade de outubro de 1926, em D., v. I, p. 820-826.

16. Carta de Zino Zini, 2 de abril de 1924, publicada em Rinascita, XXI, 1964, n. 17, p. 32.

17. Ibid.

18. Para Gramsci (O. N., p. 446): 'As ideias do comunismo foram assimiladas também pelas camadas mais atrasadas da classe trabalhadora. É incrível quanto contribuiu para isso a guerra...', e ainda:

‘Na Rússia a guerra serviu para sacudir a vontade...’. Para Lênin (Sulla nostra rivoluzione. A proposito delle note di N. Suchanov. Em Opere complete. vol. XXXVII, Roma, 1967, p. 437): ‘Uma revolução ligada à primeira guerra imperialista mundial. Em uma revolução semelhante deverão manifestar-se caracteres novos...’ (escrito em 17 de janeiro de 1923).

19. Veja-se a carta já citada a Zino Zini.

20. O Congresso de Lione, o terceiro do Partido Comunista da Itália, que assinala a vitória da linha de Gramsci e Togliatti, ocorreu em janeiro de 1926.

21. Carta de 5 de janeiro de 1924, em O., v. II, p. 654-8. O artigo atribuído a Tasca aparece, ademais, no sumário provisório da revista, contido na carta a Terracini, do dia 12 do mesmo mês (P. Togliatti, La formazione del gruppo dirigente del PCI (1923-1924), Roma, 1962, p. 159).

22. Veja-se a carta citada, a Zino Zini.

23. Veja-se a minha coletânea ‘Il marxismo e l’educazione’, v. I., em particular Successi e di*ffi*coltà del potere sovietico, p. 202-207, e I compiti delle associzioni giovanili, p. 217-222 (respectivamente, de 17 de abril de 1919, e de 2 de outubro de 1920).

24. Carta de 20 de dezembro de 1923, em Rinascitá, XXIII, 1966, n. 4, p. 23-24.

25. Para as Teses de Lione, veja-se O., v. I, p. 700- 704. O texto está publicado em Trenta anni di vita e di lotte del PCI, II Quaderno di Rinascità, Roma, 1952, p. 53. A sua redação foi confiada a Togliatti, após dois dias de discussões com Gramsci (M. e M. Ferrara, Conversando con Togliatti, Roma, 1953, p. 152); não me parece que isso diminua o valor das coincidências acima expostas.

26. Meccano = nome comercial de um brinquedo de construção com elementos mecânicos em miniatura. Nota do Revisor.

27. Essa é a redação da edição da Einaudi e da única cópia que s conserva dessa carta, cujo original foi perdido; mas não parece que a expressão tenha sentido e, por outro lado, é difícil corrigi-la.

28. Ou talvez, como deveria ter escrito: 'de todas as atitudes'; mas também dessa carta não se possui o original, e isso poderia ser também aqui um engano de quem a transcreveu.

29. Veja-se L'estremismo, malattia infantile del comunismo, em Il marxismo e l'educazione, v. I, p. 214.

30. Veja-se Osservazione alle Tesi di N. K. Krupskaia, ibid., p. 155.

31. Veja-se Il marxismo e l' educazione, I, Doc. 42, n., e II, Doc. 15, n.

32. Todas as citações deste capítulo referem-se ao Caderno 1-XVI.

33. Esse 'não', devido a um evidente lapsus calami, não é repetido por Gramsci na segunda redação, e está ausente na edição dos Cadernos, onde deve ser reintegrado.

34. Na segunda redação, Gramsci acrescentará entre parênteses depois da palavra 'Hoje', a data '1929'; mas deve-se considerá-lo como um erro de sua memória, devido ao fato de que ele se refere precisamente a uma revista dos últimos meses daquele ano. Outras referências nos levam, de fato, a situar a data nos primeiros meses de 1930.

35. Todas as citações deste capítulo referem-se ao Caderno 4-XIII.

36. Deve-se assinalar, de qualquer maneira, que, na segunda redação, Gramsci percebeu, entretanto, a incoerência, mas corrigiu deixando a repetição da palavra 'campo', limitando-se a deslocar o 'isto é': 'quis derrotar o dogmatismo precisamente no campo da instrução, da aprendizagem das noções concretas, isto é, precisamente no campo em

que um certo dogmatismo é praticamente imprescindível' (I., 115). O resultado, entretanto, é apenas parcial, em termos de clareza, e de qualquer forma, deslocando a ênfase do problema do antes dogmático e do depois antidogmático para o problema do dogmatismo no campo específico da instrução, em antítese com a educação. Parece difícil tomar uma decisão a esse respeito, a não ser, talvez, repetindo que Gramsci segue um duplo curso de pensamento.

37. Veja-se K. Marx, Il Capitale, Livro Primeiro, Editori Riuniti, 5ª ed., 1964, cap. XXIV, par. 7, pp. 823-826, e também o que escrevi sobre Marx em Marx e la pedagogia moderna, Editori Reuniti, 1966, p. 50, n. 33, polemizando com uma interpretação de Vorlander .

38. No manuscrito, há um sinal >, muito nítido, que talvez possa ser interpretado como uma flecha, isto é, 'do Estado à sociedade regulada'.

39. Todas as citações deste capítulo referem-se ao Caderno 12-XXIX.

40. Na edição einaudiana dos Cadernos (I., p. 109): 'convenção', mas trata-se de evidente erro de imprensa.

41. No manuscrito, entre outros lapsus, 'para educar-se' é repetido duas vezes (na edição Einaudi aparece apenas uma vez). Mas talvez se devesse ler assim: 'para educar e para educar-se'.

42. Todas as citações deste capítulo se referem ao Caderno 22-V.

43. Todas as citações deste capítulo se referem ao Caderno 29-XXI.

44. Listam-se as referências a obras que não de Gramsci, as quais foram já anteriormente listadas

## Mario Alighiero Manacorda

Nasceu em Roma, em 9 de dezembro de 1914. Formou-se em Letras na Universidade de Pisa, onde estudou também Pedagogia. Após um ano de aperfeiçoamento na Universidade de Frankfurt, na Alemanha, passou a ensinar nos liceus e institutos de magistério, iniciando, ao mesmo tempo, suas atividades de tradutor e estudioso dos clássicos literários e histórico-políticos. Entre os anos de 1954 e 1957, como diretor das Edições Rinascita, deu sequência, especialmente, às coleções Os clássicos do marxismo, Pequena biblioteca marxista e Nova Biblioteca de Cultura.

Concomitantemente, especializou-se cada vez mais em questões pedagógicas e colaborou com numerosos jornais e revistas como Rinascita, Società, Il Contemporaneo, Rassegna Sovietica, Studi Storici, Ulisse, Il Calendario del Popolo e revistas pedagógicas, dentre as quais Voce della scuola democratica da qual foi diretor durante vários anos, Scuola e Costituzione e, de modo especial, Riforma della scuola que vinha dirigindo juntamente com Lucio Lombardo Radice.

Membro de associações de educadores, como a Associação de Defesa e Desenvolvimento da Escola Pública Italiana, e integrante da seção pedagógica do Instituto Gramsci e da Comissão Cultural do Partido Comunista Italiano, participou ativamente de todas as lutas educacionais da segunda metade do século XX. Tem gosto especial

pela filologia e, de forma feliz, soube combinar os estudos filológicos com a teoria e a história da educação.