

GRAMSCI EDUCADOR DE “RELAÇÕES HEGEMÔNICAS”

Giovanni Semeraro*

Uma imagem bastante difusa no senso comum apresenta Gramsci como sendo essencialmente um político, um homem de partido voltado para as estratégias de lutas e a conquista do poder, ainda que das classes subalternas. Ao reduzir Gramsci a tais aspectos, essa visão considera as questões educativas nele presentes como componentes secundárias, pensadas em função da esfera mais elevada da política. Entre outros argumentos, tal estereótipo chega a se valer do fato que Gramsci não seria propriamente um pedagogo “profissional” e que a sua filosofia não passaria de um pensamento “ocasional”. No entanto, as inúmeras reflexões e o retrato incontroverso que emerge da sua biografia revelam um ser poliédrico e unitário, onde a política, a filosofia, a educação, a cultura, a vida pessoal e social, embora distintas, andam entrelaçadas inseparavelmente, de modo que não seria possível compreender nenhum desses aspectos fora da relação dialética que os fecunda reciprocamente e da personalidade peculiar que os unifica sem formalismos. E, como veremos, a própria concepção de hegemonia, cerne do seu pensamento, acabaria sendo mutilada e distorcida se fosse analisada apenas no âmbito de uma ação política desligada da original concepção de educação delineada por Gramsci. Aqui, portanto, procuraremos ver como o seu pensamento se traduz em termos pedagógicos e, por sua vez, de que forma a sua proposta de educação e de escola muda profundamente o sentido convencional de política.

Como sugere o título desse texto, a componente educativa em Gramsci expressa uma condição contínua, abrangente, não redutível apenas a alguns episódios ou às anotações concentradas no notório *Caderno 12*, onde encontram-se reunidas diversas reflexões sobre educação, intelectuais e escola unitária. Tanto é assim, que é do *Caderno 10*, § 44, dedicado à filosofia, que vamos partir para analisar a sua visão de educação estritamente vinculada a um novo conceito de hegemonia que Gramsci elabora:

“Este problema pode e deve ser aproximado da configuração moderna da doutrina e da prática pedagógicas, de acordo com as quais a relação entre mestre e aluno é uma relação ativa, de reciprocidade, onde, portanto, todo mestre é sempre aluno e todo aluno mestre. Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares”... Esta relação existe em toda sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais.

Portanto, é possível dizer que a personalidade histórica de um filósofo individual é também dada pela relação ativa entre ele e o ambiente cultural que ele quer modificar, ambiente que reage sobre o filósofo e, obrigando-o a uma permanente autocrítica, funciona como “mestre”... e na realidade só assim se realiza ‘historicamente’ um novo tipo de filósofo que se pode chamar de ‘filósofo democrático’, isto é, do filósofo consciente de que a sua personalidade não se limita à sua personalidade física, mas é uma relação social ativa de modificação do ambiente cultural... a unidade entre ciência e vida é precisamente uma unidade ativa, somente nela se realizando a liberdade de pensamento; é uma relação entre mestre-aluno, filósofo-ambiente cultural no qual agir, de onde extrair os problemas necessários a serem enfrentados e resolvidos; quer dizer, é a relação filosofia-história”¹.

Embora extensa, a citação torna-se necessária porque mostra de perto como educação-política-filosofia, hifenadas pelo próprio Gramsci, encontram-se inseparavelmente entrelaçadas, cada uma tornando-se o terreno onde dialeticamente a outra se confronta, se explicita e enriquece. Além disso, nessas poucas linhas, somos colocados diante de uma visão unitária e global de educação que vai desde a escola e as relações intersubjetivas até a complexidade das relações políticas “hegemônicas” que se travam no âmbito nacional e internacional. Mas, aqui, é possível observar também o posicionamento de Gramsci frente às propostas então recorrentes da educação elitista e da escola ativa.

1 A LUTA CONTRA A EDUCAÇÃO ELITISTA, DUALISTA E AUTORITÁRIA

Como se sabe, em 1923, era introduzida na Itália a Reforma Gentile que reservava a “escola humanista” para a formação de segmentos restritos da classe dominante, enquanto a

* Professor associado da Universidade Federal Fluminense (UFF), atua nos cursos de Graduação e Pós-graduação da Faculdade de Educação. É coordenador do Núcleo de Filosofia Política e Educação (NUFIPE), autor de vários artigos e livros e pesquisador do CNPq.

¹ De agora em diante, as referências aos *Cadernos do Cárcere* são a tradução pessoal da edição crítica GRAMSCI, A., *Quaderni del Carcere*, a cura di V. Gerratana, 4 vol., Ed. Einaudi, Torino, 1975, e estarão sinalizados com a letra Q, seguida pelo número do parágrafo e o número da página, o que poderá permitir a localização nas traduções brasileiras.

“escola profissional” era destinada a qualificar a mão-de-obra dos trabalhadores para impulsionar a produção e modernizar o país. Tratava-se de um projeto abertamente elitista, dualista e autoritário em função do regime fascista que se instalava no poder. Em diversos escritos (1974, pp. 164ss; 1975, pp. 39ss), o filósofo do fascismo dedicava-se a questionar a dialética do processo histórico com uma interpretação distorcida da “filosofia da práxis”, de modo a dissolver a consistência da realidade objetiva e enaltecer a iniciativa do sujeito e de seu “ato puro”. Ao afirmar que “objeto da filosofia é ela mesma”, reduzia as contradições da realidade a “pura dialética conceitual” (Q7, 35, 886) e desqualificava as lutas sociais voltadas para a superação de classe delineada pelo materialismo histórico de Marx.

Entende-se, portanto, porque no texto acima citado, ao conferir a ênfase na relação inseparável entre mestre-aluno, filósofo-ambiente, ciência-vida, Gramsci se coloca frontalmente contra a proposta educativa imposta pelo fascismo. Em linha de continuidade com o pensamento inaugurado por Marx, Gramsci contrapõe à filosofia e à concepção pedagógica de Gentile o “ato impuro”, o “ato histórico”, a unidade entre “o homem e a realidade, o instrumento de trabalho e vontade”. Sustenta que “o racional e o real” são inseparáveis e que “sem ter compreendido essa relação não se pode compreender a filosofia da práxis, a sua posição diante do idealismo e do materialismo mecânico, a importância e o significado das superestruturas” (Q 11, 20, 1420). Dessas premissas Gramsci deriva a concepção de escola única (ou unitária), dialética, concreta, onde sujeito e objeto, pensar e agir, intelectual e trabalhador, escola e sociedade não podem ser separados, porque se determinam mutuamente. Como Marx, Gramsci está convencido de que “as circunstâncias” e o educador estão entrelaçados dialeticamente e que reagem ativa e continuamente, um em relação ao outro. Portanto, se “não se pode dividir a sociedade em duas partes, uma das quais está acima”, e se “a essência do homem não é uma abstração inerente ao indivíduo isolado, mas, na realidade, ela é o conjunto das relações sociais” (Marx, 1998, pp.101-102), também a educação se constitui no âmbito de um processo histórico, dentro de dinâmicas relações sociais e de uma visão unitária de mundo.

A escola imposta na Itália pelo fascismo - argumenta Gramsci - servia para confirmar a divisão de trabalho e reproduzir as divisões de classe existentes na sociedade. O fenômeno da multiplicação das escolas profissionais, em detrimento da escola geral formativa e desinteressada, tido “como democrático, na realidade, é apenas destinado a perpetuar as diferenças sociais”. Para

Gramsci, ao contrário, “a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo”, assegurando o aprendizado gratuito da preparação necessária para essa finalidade (Q 12, 2, 1547). Por isso - continua Gramsci - a escola unitária deveria se preocupar não apenas em preparar gente ativa e disciplinada, mas principalmente em formar pessoas autônomas, criativas e socializadas, “especializados + políticos”, em condição de “pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (Q 12, 3, 1552). Isto quer dizer que a escola unitária que Gramsci propõe não se limita apenas a produzir profissionais e a modernizar o país, mas deve estar organizada para uma formação ampla e integral que prepare os jovens a tornar-se “dirigentes” da própria sociedade.

Na verdade, já em 1916 (aos 25 anos de idade), em sintonia com a revista “Clarté” de Henri Barbusse e o movimento internacional por uma cultura proletária promovido por Lunaciarskij, Gramsci havia escrito diversos artigos denunciando a separação entre “escola clássica” (humanista) e “escola do trabalho”, onde esta última acabava sofrendo um ulterior processo de “mecanização” impedindo o proletariado de melhorar e de “elevar-se” (Cronache, 1980, p.440). No mesmo ano, Gramsci denunciava a escola “desinteressada” como “um privilégio de quem pode pagar” enquanto ao operário absorvido pelo trabalho extenuante da fábrica eram negadas as condições de estudar seriamente (Cronache, 1980, pp.536-7). Sobre o assunto Gramsci voltava a escrever em 24 de dezembro de 1916 com um artigo intitulado *Homens ou máquinas?* (Scritti Giovanili, 1972, pp. 57-59). Nesse celebre artigo, associando-se às posições do professor de filosofia Zino Zini, vereador da prefeitura de Turim, que combatia a separação entre ensino humanista e profissional, Gramsci reitera a necessidade de uma perspectiva ‘unitária’ nos métodos de ensino capaz de relacionar teoria e prática: “Antes do operário – escrevia – existe o homem, ao qual não se deve fechar a possibilidade de se abrir aos amplos horizontes do espírito, no lugar de escravizá-lo logo à máquina”. Para o proletariado - observava - “é necessária uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de se formar, de tornar-se homem, de adquirir critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter... uma escola que não hipoteque o futuro da criança obrigando a sua vontade, a sua inteligência, a sua consciência em formação a seguir dentro de uma bitola com

estação já marcada”. Neste sentido, Gramsci combate a escola exclusivamente técnico-especialista entendida como ‘laboratório’ para treinar funções, uma “incubadora de pequenos monstros... sem idéias gerais, sem cultura, sem alma”, voltada a preparar apenas instrumentos com “olho infalível e mão firme”, “operários-máquinas” no lugar de “operários-homens” (p. 59).

Ainda no âmbito dos escritos juvenis, poderíamos analisar outros artigos como “Socialismo e cultura” (1972, pp. 22-25) e “A universidade popular” (1972, pp. 61-63). Nestes, além de denunciar o baixo nível das escolas reservadas aos trabalhadores, é possível ver como Gramsci traça as linhas para uma diferente concepção de escola. Mas, sua intervenção, como se sabe, não se restringe à atividade jornalística. No seu envolvimento com as lutas operárias, Gramsci organiza diversas iniciativas educativas dedicadas às classes populares: a “Associação de Cultura Socialista” (1917), o “Clube de vida moral” (1917), a “Escola de cultura e propaganda socialista” (1919), a fundação do Instituto de Cultura Proletária (1921) e principalmente o grande espaço de debate democrático que foi a redação da revista semanal *L’Ordine Nuovo*. Sequer na condição de preso político, nos diferentes cárceres pelos quais passou, Gramsci vai deixar de organizar cursos de formação para os prisioneiros (LC, 21/12/1926 e 02/01/1927)².

Tais iniciativas e o estilo peculiar de educador que o caracteriza permanentemente mostram uma nítida contraposição à visão “ ‘pedagógico-religiosa’ de Gentile, que não é mais do que uma derivação do conceito de que a ‘religião é boa para o povo’ (povo=criança=fase primitiva do pensamento ao qual corresponde a religião etc), quer dizer, a renúncia (tendenciosa) a educar o povo” (Q 11, 1, 1367). Esta mentalidade que leva a “manter os homens sempre crianças” não difere da velha pedagogia paternalista do intelectual italiano inflado de superioridade em relação aos “humildes” (Q 9, 135,1197). Criticando até posições expressas pelo pensador marxista A. Labriola (Q 11, 1, 1366), Gramsci mostra que a filosofia da práxis não deve manter os “simples” no atraso e no recinto dos lugares comuns, mas deve “tornar possível um progresso intelectual de massa e não apenas de reduzidos grupos intelectuais” (Q 11, 1, 1385).

Distante de uma educação elitista ou da concepção positivista de um saber enciclopédico e especialista, funcionais à divisão de classe, Gramsci resume nesses termos a sua proposta educativa: “O homem moderno deveria ser uma síntese daquelas que se tornaram as características 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 mesmo mantendo a sua forte personalidade e originalidade individual. Uma bagatela, como podes ver” (LC, 01/08/1932). Uma “bagatela”, no entanto, que tomou corpo em uma vida que soube entrelaçar dialeticamente política-filosofia-cultura-educação e que deixou seu registro extraordinário no projeto “for ewig” (de longa duração) dos *Cadernos* e das *Cartas do Cárcere*.

2 A CRÍTICA DA ESCOLA ATIVA

Mas, além de se opor à concepção elitista, dualista e autoritária de escola, Gramsci se defronta também o com as propostas provenientes das teorias da escola ativa e progressista que se apresentavam com o propósito de superar o dualismo e a visão tradicional de mundo. A estas teorias, reconhece as novidades introduzidas pelos princípios da “pedagogia moderna: a escola ativa, ou seja, a colaboração amigável entre mestre e aluno; a escola ao ar livre; a necessidade de deixar livre, sob o vigilante e não opressivo controle do mestre, o desenvolvimento das faculdades espontâneas do aluno” (Q 1, 123, 114). Frente à escola e aos métodos dos jesuítas – observa – a tradição genebrina de Rousseau foi uma reação e representou algum progresso, nada mais além disso. Limitada no âmbito das ideologias libertárias e idealistas, a sua “forma confusa de filosofia” deu lugar a “curiosas involuções (nas doutrinas de Gentile e de Lombardo-Radice). A espontaneidade é uma dessas involuções: imagina-se quase que na criança o cérebro seja como um novelo que o mestre ajuda a desdobrar” (Q 1, 123, 114;LC 30/12/1929).

Embora importante - argumenta Gramsci - o desenvolvimento da espontaneidade e da criatividade não são suficientes. Centrada na criança e na promoção dos talentos individuais, a escola ativa só inverte o centro das atenções pedagógicas do professor para o aluno. Na prática, quando se privilegiam os “interesses” do aluno acabam sendo desvalorizadas as relações com os outros e se cultivam premissas que o afastam dos problemas mais amplos da sociedade, da política e dos conflitos de classes. Paradoxalmente, acentuando em demasia a liberdade individual, a educação não diretiva leva ao seu contrário: a falta de direção. No lugar da abertura

² LC=Lettere dal cárcere (Cartas do cárcere). Nas referências traduzidas do original (ver bibliografia) colocamos a data das Cartas de modo a permitir a localização na tradução brasileira.

para uma visão ampla de sociedade e da responsabilidade em relação ao mundo, as “novas” teorias pedagógicas tendem ao dobramento sobre si e ao fechamento na esfera do particular. Além de valorizar as diferenças e as habilidades individuais, para Gramsci, a escola deveria criar as condições para que cada estudante possa amadurecer na consciência de si mesmo e da realidade em que vive, formando uma personalidade capaz de se articular com os outros para resolver as diversas questões sociais e políticas.

Diversamente de Rousseau, que havia já delineado de maneira ainda genérica a necessidade de constituir uma “vontade geral” e de preparar os cidadãos a não abdicar de seu poder originário (1999, pp. 38ss), Gramsci se envolve diretamente na política concreta ao lado das massas populares para enfrentar as desigualdades existentes entre as classes, para superar a separação ente “governantes” e “governados” e promover a passagem da condição de dirigidos à de “dirigentes” (Q 8, 191, p. 1056). Este processo de subjetivação e de conquista da hegemonia pelas classes populares exige uma profunda transformação político-pedagógica nas relações individuais e sociais até o ponto de colocar em questão o próprio conceito tradicional de poder. A escola é unitária, de fato, não apenas porque visa conectar as diversas partes no seu interior, mas também porque “significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial na escola e em toda a vida social” (Q 12, 1, 1538). Por isso, não fica alheia às contradições do mundo da produção, à estrutura econômica, as forças políticas em jogo na sociedade e às múltiplas formas da cultura. Ao combater a reprodução das relações atávicas de uma sociedade fragmentada e desigual, a proposta revolucionária de “escola unitária” mina não apenas a antiga concepção vertical e dualista, mas também a visão individualista e liberal da escola nova. Visando a recompor em unidade o ser humano diminuído na sua dignidade ou reduzido a interesses individuais, a escola unitária recria o conceito de hegemonia, entendida não mais como dominação, mas, para usar uma expressão do próprio Gramsci, como “poder de atração” (Q 19, 24, 2012). Mais do que pela coerção e o simulacro, os novos sujeitos hegemônicos conseguem convencer pela capacidade de atração que exercem suas propostas, vivenciadas na coerência do próprio agir e pela consistência de um projeto de sociedade em condições efetivas de universalizar direitos e democratizar o poder. Tudo isso comporta não apenas a elaboração de uma outra visão de mundo e elevadas habilidades políticas, mas também uma refinada capacidade pedagógica para saber estabelecer ao mesmo tempo relações de diálogo

com os aliados e de confronto com os antagônicos. Para Gramsci, portanto, só quando se desenvolvem as capacidades de liberdade e autodeterminação, de “hegemonia” democratizada e de socialização do poder haverá “cidadãos” em condições de estabelecer relações em pé de igualdade com os outros. Nesse caso, “hegemonia” deixa de ter o significado de domínio, de uma relação estruturada sobre comando-obediência, da divisão superior-inferior, de poder separado e concentrado nas mãos de alguns dedicados ao *otium*, enquanto à grande massa se destina o trabalho bruto.

Portanto, embora se apresente com os termos de uma proposta moderna e “democrática”, o objetivo da escola ativa não é formar cidadãos de uma sociedade que supere a estrutura atual de poder. A educação inspirada no pensamento de Dewey, por exemplo, visa preparar indivíduos autônomos, alunos científica e tecnicamente competentes, cidadãos cooperativos, mas sempre dentro de um sistema já posto, a ser preservado e reajustado. Ainda que aberta a todos, tal proposta não chega a revolucionar a sociedade porque não questiona a origem das desigualdades, a divisão do trabalho e a distribuição do poder na sociedade.

Como mostramos em artigo recente (Semeraro, 2008, pp. 119-130), ainda que aparentem alguma proximidade, as propostas educativas de Dewey e de Gramsci apresentam profundas diferenças. Para Dewey, a educação é “a reconstrução ou a reorganização da experiência” (Dewey, 1971, p. 87), voltada a favorecer a interação ativa com o ambiente e a assegurar o seu constante re-equilíbrio. Para Gramsci, ao contrário, educar significa superar a subordinação das classes subalternas e transformar “toda relação de hegemonia em uma relação pedagógica”. Assim, a filosofia prática e “instrumental” de Dewey não pode ser confundida com filosofia da “práxis” de Gramsci. Neste, a concepção de “práxis” e de “hegemonia” tem pouco a ver com os conceitos de “experiência” e de “interação” de Dewey. Da mesma forma, a “inteligência científica” deste difere enormemente dos propósitos da “inteligência política” de Gramsci. Se a primeira está pensada para promover a harmonização entre as classes de modo a obter uma melhor manutenção do sistema, a segunda visa desestabilizar a ordem existente e construir a hegemonia das classes populares. Há, portanto, um abismo entre escola progressista (ativa) e escola unitária, entre uma escola voltada para desenvolver a autonomia e as capacidades práticas dos indivíduos e uma educação que deita suas raízes no mundo do trabalho para superar as divisões sociais e estabelecer uma hegemonia de relações efetivamente democráticas.

No Caderno 9, §19, Gramsci observa que na difusão de escolas progressistas também na Europa, por trás da tentativa aparente de democratizar os métodos educativos, se divulgava um projeto de sociedade apresentado como novo, mas que na verdade não passava de um modismo e de um “esnobismo” pelo fato de “juntar só mecanicamente” matérias teóricas com cursos manuais e práticos sem nenhuma relação entre eles, diversamente da “concepção de escola unitária em que o trabalho e a teoria estão estritamente entrelaçados” (p.1183).

Portanto, para Gramsci, a escola ativa e progressista não é garantia de formação integral, assim como a modernização não significa necessariamente efetiva transformação da sociedade. Neste sentido, há uma diferença considerável entre educação que se gesta em “escolas-laboratório” e a que se inspira na experiência dos *Conselhos de fábrica*.

Como sinaliza o texto citado no início, para Gramsci a educação não acontece só na sala de aula, no âmbito “das relações escolares”. Por mais que sejam modernos e dinâmicos, os experimentos que se realizam na “escola-laboratório” não chegam a substituir os problemas reais que ocorrem na sociedade e na “fábrica” (o mundo do trabalho). Neste sentido, os conselhos de fábrica figuram em Gramsci como o lugar fundamental e permanente onde os trabalhadores podem educar a si mesmos, um espaço concreto de autoconsciência coletiva e de “auto-governo cultural das massas”. Na verdade, é na “escola de trabalho” que se aprendem não apenas técnicas para produzir objetos e movimentar as máquinas, mas principalmente a complexidade que estrutura o sistema social e as contradições existentes entre grupos de poder e a massa popular. Os conselhos de fábrica, de fato, não eram apenas “o órgão mais idôneo de educação recíproca e de desenvolvimento do novo espírito social”, mas tornavam-se o lugar onde o proletariado podia recompor “os elementos caóticos” do ambiente que incumbia sobre ele e onde podia aprender a se organizar para conduzir o mundo da produção e com ele, assumir a direção da sociedade e do próprio Estado (*L’Ordine Nuovo*, 1987, 5 de junho de 1920). Como mostra continuamente Gramsci, o universo do trabalho está intimamente vinculado ao grande mundo que é a sociedade com suas diversas esferas de instituições públicas e organizações privadas (partidos, sindicatos, escolas, universidades, movimentos, jornais, bibliotecas, teatro, cinema, etc), com suas interligações nacionais e internacionais, com as disputas entre diversos projetos sociais. Por isso, para Gramsci, a unidade entre teoria e prática não é um fato puramente escolar, mas histórico e político, uma proposta altamente transformadora, uma vez que: “a compreensão crítica de si

mesmos ocorre no âmbito da uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrapostas, primeiro no campo da ética, depois da política, para chegar a uma elaboração superior da própria concepção do real” (Q 11, 12, 1385).

Ao desvelar as ciladas das teorias da escola nova, Gramsci aponta que é necessário superar a “fase romântica” dessa e criar condições de “participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode ocorrer se a escola está vinculada à vida” (Q12, 1, 1537-1543), se o educando é considerado não apenas como indivíduo, mas também como expressão de relações sociais e de transformação efetiva do mundo pelo trabalho e a política organizada.

Hoje, há uma luta hegemônica sutil entre uma concepção instrumental e disfarçadamente autoritária de escola “mecânico momento da reprodução de uma relação de poder, *expressão* passiva de uma política definida fora dela e que a determina” e a concepção de uma educação *política ela mesma* (Frosini, 2003, pp. 188-192), que se organiza para delinear “um plano bem pensado e conscientemente elaborado” diante do impetuoso “processo de segmentação e setorialização” que “acontece caoticamente, sem princípios claros e precisos” (Q12, 1, 1531).

3 A UNIDADE NA DIVERSIDADE: DIALÉTICA DA LIBERDADE E DA NECESSIDADE

Partindo do que foi analisado até aqui, podemos agora compreender melhor a existência em Gramsci de duas tendências aparentemente em contraste: “permaneço dividido entre as duas concepções de mundo e de educação: se ser roussoiano e deixar agir a natureza que nunca se engana e é fundamentalmente boa ou se tornar-me voluntarista e forçar a natureza inserindo na evolução a mão hábil do homem e o princípio de autoridade. Até agora a hesitação não se resolveu e na mente as duas ideologias se digladiam” (LC, 22/04/29). Um dilema aparente. Porque, na realidade, tais contraposições acabam sendo resolvidas da mesma forma como Gramsci trata das relações entre “espontaneidade” e “direção consciente” (Q 3, 48, 330), liberdade e necessidade, indivíduo e sociedade, intelectual e massa (Q 11, 67, 1505). Gramsci, de fato, está convencido de que a formação da própria personalidade ocorre de forma dialética no processo histórico: “toda a nossa vida é uma luta para nos adaptar ao ambiente, mas também e

especialmente para dominá-lo e não nos deixar esmagar” (LC, 22/08/1930). Assim, a formação de homens livres e criativos, capazes de se auto-governar e de dirigir o mundo, não é tarefa reservada só a alguns privilegiados nem depende de um surto de espontaneidade, mas é o resultado de uma disputa hegemônica que exige preparação, organização e sintonia com os que sofrem os mesmos problemas. Contrariamente ao enaltecimento da espontaneidade que pode favorecer os mais fortes, a disciplina do estudo e o rigor nos métodos pedagógicos defendidos por Gramsci, paradoxalmente, combatem a arbitrariedade e o autoritarismo. Entende-se porque defende que o acesso de amplas massas à escola não deve levar a “diminuir a disciplina do estudo” e a “tornar fácil o que não pode sê-lo sem que seja desvirtuado” (Q 12, 2, 1550). Pelas desvantagens que carrega, continua Gramsci, o jovem das classes subalternas deverá “enfrentar dificuldades para aprender nas privações e suportar um tirocínio psicofísico” (ib., 1549). Sabemos que essas palavras não são vazias, porque retratam a dura experiência de estudante vivenciada pelo próprio Gramsci e descrita em grandes linhas em uma das cartas mais tocantes (LC, 02/01/29).

A coerência e a continuidade das idéias pedagógicas de Gramsci podem ser também verificadas quando se analisa o surpreendente conjunto de escritos a respeito da educação das crianças. Nesses escritos nos deparamos com um educador capaz de estabelecer uma relação familiar e franca com um mundo (LC, 30/07/29), diante de cujo extraordinário universo não foge de suas responsabilidades (LC, 01/08/1932). Quando não se pratica uma leitura mutilada, é possível observar a sábia dosagem que Gramsci consegue estabelecer entre disciplina e espontaneidade, entre rigor e afeto. Enquanto se opõe a deixar a criança ao acaso do ambiente, Gramsci apresenta-se muito crítico diante de toda pedagogia permissiva e frívola adotada pelos seus familiares em relação à sua sobrinha Edmea (LC, 28/08/30), cuja educação como a dos seus dois filhos acompanha incansavelmente da cela da prisão: “Se vocês renunciarem a intervir e guiá-la, usando da autoridade que deriva do afeto e da convivência familiar fazendo pressão sobre ela, de forma afetuosa e amorosa, e todavia exigente e inflexivelmente firme, vai acontecer que sem dúvida a formação espiritual de Mea será o resultado mecânico da influência causal de todos os estímulos desse ambiente” (LC, 22/04/29). Nunca separada do afeto, a verdadeira autoridade para Gramsci torna-se instrumento pedagógico necessário para construir um caráter sólido dos jovens que precisam adquirir “determinados hábitos de ordem, de disciplina, de trabalho” (*Ibid.*).

Tal como a disciplina, “um certo dogmatismo é praticamente imprescindível” nos primeiros anos da escola unitária (Q 12, 2, 1548), que “deveria ser organizada como um colégio, com vida coletiva integral, livre das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos” (Q 12, 1, 1536). Quando “a origem do poder” é democrática, - argumenta Gramsci - a disciplina é “um elemento necessário de ordem democrática, de liberdade”. Se, portanto, entende-se “com essa palavra uma relação contínua e permanente entre governantes e governados que realiza uma vontade coletiva” e não um “passivo e submisso recebimento de ordens”, a disciplina não anula a personalidade, mas “apenas limita o arbítrio e a impulsividade irresponsável, para não falar da fátua vaidade de emergir” (Q 14, 48, 1706-7). Assim, na escola unitária a disciplina não tem valor em si, mas é um meio para alcançar “a autodisciplina intelectual e a autonomia moral”, quer dizer, um método autônomo de estudar e de agir, aspectos que vão aparecer particularmente nos anos dos estudos universitários e do desenvolvimento das capacidades administrativo-produtivas. Resta, portanto, claro que a disciplina em Gramsci não é um instrumento para forjar indivíduos titânicos e solitários, mas um processo do qual venham a surgir personalidades livres e socialmente responsáveis capazes de dar conta dos próprios compromissos individuais e sociais (Q 12, 1, 1537).

A vinculação existente entre disciplina e liberdade pode ser posta em relação à existente entre quantidade e qualidade: “Porque não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência e vice-versa) toda contraposição dos dois termos é um contra-senso... Sustentar a ‘qualidade’ contra a quantidade significa exatamente isto: manter imutáveis determinadas condições de vida social na qual alguns são pura quantidade, outros qualidade” (Q 10, 50, 1340-1341). Trata-se da mesma lógica que encontramos quando Gramsci trata da “passagem do reino da necessidade para o reino da liberdade” (Q 4, 40, 465-566) ou que está subjacente ao tema do desaparecimento progressivo dos elementos coercitivos do Estado que deve ser absorvido na “sociedade regulada” (Q 6, 88, 764). Assim, para Gramsci, o rigor pedagógico não tem fim em si mesmo, uma vez que deve ser “absorvido e dissolvido no ciclo inteiro do curso escolar” (Q 12, 2, 1548) orientado a fazer emergir a auto-determinação, a capacidade de criação e de socialização dos estudantes. É neste

processo que é possível formar novos seres hegemônicos capazes de conquistar a própria personalidade e em condição de dirigir o mundo com base em novas “relações pedagógicas”.

Hoje, em plena crise do mundo atual, quando ainda se confunde educação com “laissez-faire”, criatividade com espontaneísmo, liberdade com permissivismo e falta de responsabilidade, conhecimento com informações salpicadas, estudo com interesse pessoal, a proposta educativa de Gramsci apresenta-se com uma originalidade e um potencial revolucionário extraordinário. Voltando, assim, ao nosso ponto de partida, podemos concluir que a educação pensada e vivenciada por Gramsci desmente o lugar comum que a apresenta como uma função secundária em vista da centralidade da política e do “moderno príncipe”. Em Gramsci, não apenas a política é chamada a assumir um caráter pedagógico, mas também a educação deixa de ser entendida como processo pessoal, individual, intimista ou limitado aos muros da escola e passa a ser entendida como um espaço de construção de uma personalidade social e de conquista de um novo conceito de hegemonia. As revolucionárias relações pedagógicas construídas sobre a reciprocidade dialética mestre-aluno intelectual-povo, filosofia-história e a “relação pedagógica” que se aprende a estabelecer entre as diversas instâncias que constituem a vida humana e social colocam em questão a concepção atávica de política e de poder (fundados sobre a dominação e as divisões hierárquicas naturalmente aceitas, sobre a estrutura de uma sociedade que se organiza em base aos princípios do comando-obediência, superior-inferior, padrão-subalterno, classe dirigente-classe dirigida) e abrem a história a surpreendentes transformações sociais e a criações inéditas de humanidade.

REFERÊNCIAS

DEWEY, J. **Experiência e Educação**, São Paulo: Ed. Nacional, 1971.

FROSINI, F. **Gramsci e la filosofia-saggio sui Quaderni del carcere**, Roma: Ed. Carocci, 2003.

GENTILE, G. **La riforma della dialettica hegeliana**, Firenze: Sansoni, 1975.

_____. **La filosofia de Marx**, Firenze: Sansoni, 1974.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**, a cura di V. Gerratana, 4 v., Torino: Ed. Einaudi, 1975.
Sinalizados no texto com a letra Q.

_____. **Lettere dal carcere 1926-1937**, 2 vol, a cura di A. Santucci, Palermo: Ed. Sellerio, 1996. Sinalizados no texto com a sigla LC.

_____. **Scritti Giovanili: 1914-1918**, Torino: Ed. Einaudi, 1972.

_____. **L'Ordine Nuovo 1919-1920**, a cura di V.Gerratana-A.Santucci, Torino: Ed. Einaudi, 1987.

_____. **Cronache Torinesi 1913-1917**, Torino: Ed. Einaudi, 1980.

MARX,K. “Teses sobre Feuerbach”, in Marx,K.-Engels,F., **A Ideologia Alemã**, São Paulo, Martins Fontes, 1998.

ROUSSEAU, J. J. **O contrato social**, São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SEMERARO, G. “A práxis de Gramsci e o pragmatismo de Dewey”, **Revista de Educação Pública**, n. 33, Cuiabá, janeiro-abril, 2008.