

ANTONIO TAVARES DE JESUS /t

BT 0000000001 (1344)
CH (L) 0000P

ESCOLA E TRABALHO:
ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA RELAÇÃO HEGEMÔNICA EM GRAMSCI.

ORIENTADOR
PROF. PAULO NOSELLA /t

1342-300000-2-2 (1344)
300000 000000

UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1993

934326



Este exemplar corresponde à redação final da

Tese defendida por António Tavares de Jesus nº 499

e aprovada pela Comissão julgadora em 25/06/93

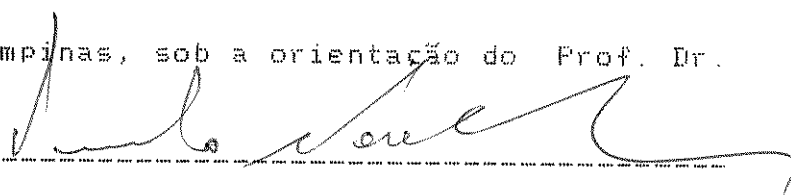
Data: 25/06/93

Assinatura

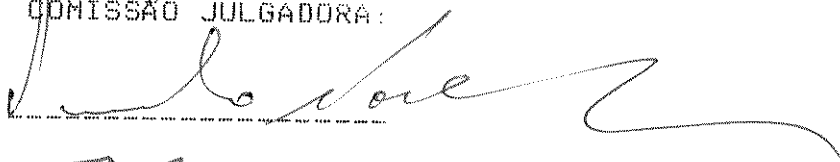
A handwritten signature in dark ink, appearing to be 'António Tavares de Jesus', written over a horizontal line.

Tese apresentada como exigência parcial
para obtenção do Título de Doutor em
Educação na Área de concentração:

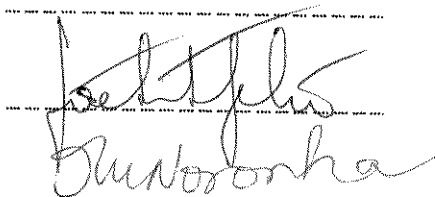
.....
à Comissão julgadora da Faculdade de
Educação da Universidade Estadual de
Campinas, sob a orientação do Prof. Dr.


.....

COMISSÃO JULGADORA:









AGRADECIMENTOS:

A Eulina.

A Márcia, Mércia e Marco Antonio.

A Paolo Nosella

Aos colegas do DFH, do CPD e do
Laboratório de Informática.

Aos professores e colegas
da Faculdade de Educação da UNICAMP.

SIGLAS

- AC = Studi gramsciani. Atti del convegno tenuto a Roma nei giorni 11-13 gennaio 1958, 2a. ed., Roma, Istituto Gramsci-Editori Riuniti, 1973.
- CF = La Città Futura. (1917-1918), Torino: Einaudi Editori, 1982.
- CT = Cronache Ircinesi. (1913-1917), Torino: Einaudi Editori, 198081
- EC = Edição crítica dos Cadernos, preparada pelo Instituto Gramsci, sob a orientação de Valentino Gerratana e publicada em 4 volumes, em 1977 pela Editora Einaudi de Turim.
- GCC= Gramsci e la Cultura Contemporanea, 2 vol., Atti del convegno internazionale tenuto a Cagliari il 23-27 aprile 1976, a cura di Pietro Rossi, Roma, Istituto Gramsci-Editori Riuniti, 1975.
- CPC = La Costituzione del Partito Comunista, Turim Einaudi, 1978.
- EP = Escritos Políticos, Vol. I (1910-1919), trad., Manuel Simões, Lisboa, Seara Nova, 1976; Vol. II (1919-20), 1977; Vol. III (1921-24), 1977; Vol. IV (1925-26), 1978.
- IOC= Os Intelectuais e a Organização da Cultura, 3a. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979
- LA = A Literatura e a Arte. Lenin, Moscou: Editorial Progresso, 1979
- LC = Lettere dal Carcere. Nova edição revista e aumentada de 119 cartas inéditas, preparada por Sérgio Caprioglio e Elsa Fulbini, publicada pela Einaudi, em 1975.
- NM = Il Nostro Marx (1918-1919), Torino: Giuliano Einaudi Editori, 1980
- ON = L'Ordine Nuovo (1919-20), Turim, Einaudi, 1975.
- SF = Socialismo e Fascismo (L'Ordine Nuovo, 1921-22), Turim, Einaudi, 1978.
- SG = Scritti Giovanili (1914-18), Turim, Einaudi, 1975.
- SJ = Sobre a Juventude, Lenin. Moscou: Editorial Progresso, 1976
- SM = Sotto la Mole (1916-20), Turim, Einaudi, 1975.
- SP = La Formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia, a cura di Giovanni Urbani, 2a. ed., Roma, Riuniti, 1974.
- PP = Passato e Presente, Turim, Einaudi, 1979.

RESUMO

Para Gramsci, a praxis revolucionária inclui, de maneira orgânica, o elemento cultural, o conhecimento, a escola como instrumentos de incorporação do homem individual ao homem coletivo. "Meridionalista" por nascimento, procurou compreender os problemas do Mezzogiorno, sendo original à medida que acrescentou a sua vivência, mesclada de influências sociais, religiosas e pedagógicas, as posteriores influências político-ideológicas provenientes das lutas operárias e da militância política.

Tais elementos lhe proporcionaram uma visão dos problemas a nível nacional e internacional, impulsionando-o na busca dos instrumentos necessários para preparar a revolução operária-camponesa.

A "escola" considerada desde o início da tradição marxista, como principal instrumento de cultura, foi retomada por Gramsci como um dos principais instrumentos para o desenvolvimento de uma cultura socialista. Para o seu projeto de transformar a "necessidade" em "liberdade", a escola burguesa é uma instituição a ser "destruída", pois os interesses da classe proletária exigem uma nova cultura, uma nova escola. Somente a escola que tivesse como princípio o trabalho produtivo poderia satisfazer os interesses do socialismo.

A escola "única" do trabalho que instruiria e "educaria" "desinteressadamente" o homem novo foi tema da reflexão teórica de Gramsci tanto em liberdade, como na prisão. No Cadernos 12, ele manifestou, de modo particular, seu interesse pela educação, ou seja, pela formação do homem socialista, voltando sempre ao tema em outros Cadernos e Cartas.

Porque histórica, a escola pensada por Gramsci deveria acompanhar o desenvolvimento da sociedade, adaptando-se a cada estágio histórico. Como o trabalho, no tempo de Gramsci, chegara ao nível de desenvolvimento caracterizado no "americanismo", ele defendia que o princípio educativo da escola "única" era o "trabalho industrial moderno" configurado na fábrica moderna.

A "Escola de L'Ordine Nuovo", a "Escola de Partido", a "Escola por Correspondência", são marcas da atividade prática e da militância política de Gramsci, enquanto nos permitem conhecer o significado de "escola" para ele.

O socialismo visa superar, através da escola "única do trabalho industrial", as relações dicotômicas entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, integrando todos os homens unilateralmente. No socialismo, todos deveriam ser intelectuais, livres pela cultura, sem deixarem de ser trabalhadores ligados ao trabalho por uma necessidade histórica. Portanto, a liberdade é o objetivo último da escola de Gramsci.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO, 01

PRIMEIRA PARTE: NOTAS PARA A COMPREENSÃO DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE GRAMSCI:

CAPÍTULO 1: O CONTEXTO SOCIO-RELIGIOSO, PAG. 05

- 1.1- A "questão meridional": a Sardenha e a Itália, pag. 05
- 1.2- A "questão vaticana": A Igreja e a educação, pag. 16

CAPÍTULO 2: O CONTEXTO PEDAGÓGICO, PAG. 22

- 2.1- A escola primária (1891-1903), pag. 22
- 2.2- Ginásio e Liceu (1905-1911), pag. 26
- 2.3- A Universidade (1911-1915), pag. 30

CAPÍTULO 3: O CONTEXTO POLÍTICO (1916-1926), PAG. 35

- 3.1- A Revolução russa e as polêmicas internas (1917-18), p.35
- 3.2- Das lutas operárias ao cárcere (1918-1926), pag. 41
- 3.3- O contexto histórico dos Cadernos e das Cartas, pag. 48

SEGUNDA PARTE: A ESCOLA DE GRAMSCI

CAPÍTULO 4: SÍNTESE TEÓRICA: PAG. 55

- 4.1- A contribuição de Marx e Engels, pag. 55
- 4.2- Lenin, pag. 63
- 4.3- Gramsci, pag. 70
 - 4.3.1- A escola "desinteressada", pag. 72
 - 4.3.2- A escola "única" ou unitária, pag. 75
 - 4.3.3- O trabalho industrial moderno, pag. 76

CAPÍTULO 5: A "ESCOLA REGULAR" UNITÁRIA: PAG. 86

- 5.1- escola primária e média como escola única, pag. 90
- 5.2- A universidade e a academia, pag. 98
- 5.3- Algumas "contraposições" escolares, pag. 103
 - 5.3.1- Criatividade-atividade, pag. 103

- 5.3.2- Educação-instrução, pag. 106
- 5.3.3- Mestre-aluno, pag. 107
- 5.3.4- Dogmatismo-espontaneismo, pag. 110
- 5.3.5- Velho-novo, pag. 111

TERCEIRA PARTE: A PRÁTICA ESCOLAR GRAMSCIANA

CAPÍTULO 6: A ESCOLA "PERMANENTE" EM TEMPO DE LIBERDADE, pag. 117

- 6.1- As "associações de cultura", pag. 117
- 6.2- A escola de "L'Ordine Nuovo", pag. 125
- 6.3- Os "conselhos de fábrica", pag. 128
- 6.4- A "escola de partido", pag. 133
- 6.5- A escola "por correspondência" pag. 138

CAPÍTULO 7: ATIVIDADES NO CÁRCERE, PAG. 143

- 7.1- A escola da prisão, pag. 143
- 7.2- Uma outra escola "por correspondência",
pag. 148

CONCLUSÃO, PAG. 163

NOTAS, PAG. 169

BIBLIOGRAFIA, PAG. 196

INTRODUÇÃO

No presente trabalho, analiso o pensamento de Gramsci quanto à elaboração de uma teoria escolar para a sociedade socialista. Procuro compreender a relação trabalho-escola estabelecida por Gramsci, onde o primeiro pólo da relação funciona como princípio orgânico do segundo, a escola, instrumento imprescindível para a criação de uma cultura operária.

Divido esta pesquisa em três partes: Na Primeira Parte, apresento alguns componentes sócio-político-religiosos considerados como elementos fundamentais para se compreender a formação e a evolução das teses gramscianas sobre a escola. Destaco: o componente "meridional" conhecido como a "questão meridional" e a "questão vaticana", objeto do Capítulo I, onde acompanho Gramsci em sua evolução de um provincianismo sardo que assume proporções nacionais com sua estadia em Turim, até atingir uma visão internacional com sua estadia em Moscou e Viena.

Destaco os elementos que foram incorporados ao conjunto do seu pensamento pedagógico-escolar a partir do seu próprio conhecimento e vivência do "mezzogiorno", influenciados pela Igreja, não somente no campo sócio-político, mas principalmente no campo educacional.

No capítulo 2, acompanho Gramsci na sua caminhada escolar, desde a escola primária até a universidade, buscando destacar os elementos que foram incorporados à sua teoria e prática

escolares. A partir das reflexões posteriores do próprio Gramsci sobre aquele período, tento estabelecer os elementos que permaneceram e os que evoluíram.

No capítulo 3, analiso alguns fatos do período mais decisivo de sua militância política. O decênio que vai de 1916 a 1926, foi marcado por acontecimentos como a Revolução russa, as lutas operárias de Turim, a experiência dos Conselhos de Fábrica, o fascismo, as viagens de Gramsci a Moscou e Viena. Iniciativas pedagógico-culturais como a fundação de "L'Ordine Nuovo", as "escolas de Partido", as "Associações de Cultura" são atividades decisivas para se compreender a "escola" de Gramsci.

O cárcere (1926) deu início a um segundo período de sua vida marcado obviamente pela reflexão.

Na Segunda Parte deste trabalho, denominada "A Escola de Gramsci", são estudadas as reflexões contidas principalmente nos Cadernos 12 e 22 por serem Cadernos "especiais" e tratarem mais diretamente sobre a educação. No Capítulo 4, sobressai a ideia central do pensamento escolar de Gramsci, ou seja, a de uma "escola única do trabalho" como sendo um modelo defendido pelo marxismo-leninismo, atualizado por Gramsci, quando ele faz uma decidida defesa do trabalho industrial moderno concretizado na fábrica.

Como se desenvolverá aquela escola "única do trabalho", como se processará a união orgânica entre o trabalho e a escola é o objetivo do Capítulo 5. Aqui, Gramsci retoma elementos válidos da velha escola burguesa adaptando-os à nova escola

socialista. A escola "única do trabalho" é em Gramsci a escola que deve preparar "onilateralmente" o homem para uma sociedade também unitária.

Na Terceira Parte, "A Prática Escolar Gramsciana", considero as várias tentativas de Gramsci para aplicar seus princípios pedagógicos. Analiso mais detidamente a "escola" que ele realizou em suas várias formas, que chamo de escola "permanente" em oposição ao formalismo das teorias analisadas no capítulo anterior. São vários tipos de organizações postas em prática por ele, tanto em liberdade como na prisão, para transmitir cultura fora dos currículos oficiais.

O conceito de "escola" para Gramsci tem uma amplitude muito mais abrangente, incluindo deste modo, no conceito de "escola", instituições como os "Conselhos de Fábrica", a "escola de Partido", a "escola por correspondência", a escola de "L'Ordine Nuovo" e a "escola da Prisão". Tanto em liberdade, como na prisão, todas aquelas iniciativas eram tentativas de uma nova pedagogia para o socialismo.

A "escola" de Gramsci é uma instituição para um novo tipo de sociedade fundada num novo modo de produção, o industrial moderno. É uma escola para libertar os operários da "necessidade" de um trabalho que escraviza. É uma "escola" que mesmo numa sociedade hegemônica dos trabalhadores, conserva suas características próprias assim como o trabalho conserva sua peculiaridade.

PRIMEIRA PARTE

NOTAS PARA A COMPREENSÃO DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE GRAMSCI

CAPÍTULO 1- O CONTEXTO SÓCIO-RELIGIOSO.

1.1-A "questão meridional": a Sardenha e a Itália:

O Mezzogiorno ou meridião corresponde às regiões do sul da Itália (Molissa, Campagna e Puglia, Basilicato e Calábria) mais uma pequena parte da Itália central (no Lácio: Latina, Frosinone e Rieti; nas Marcas, Ascoli-Piceno) e a Itália insular (Sardenha e Sicília). Esta região ocupa uma superfície de 133.367 km² com uma população de 21 milhões de habitantes (dados de 1971), correspondendo estes números respectivamente a 44,2% e a 37, 2% do total nacional. Em 1976, este índice caiu para 35%, por força das emigrações, quando sua densidade geográfica chegava a 151 hab/km².

Região pobre, tornou-se acentuadamente a partir da "unificação italiana", o entrave principal para o desenvolvimento do país, do ponto de vista social, econômico e político. Do ponto de vista social, a diferença norte-sul manifestava-se na diversidade da posição das massas camponesas que, no sul, deviam manter, com o seu trabalho, uma imensa população passiva economicamente, como os arrendatários do norte (cfr. Q15: 27). Até as classes urbanas do Sul dependiam das do Norte (cfr. Q19: 104-105). Economicamente, Gramsci considerava o Meridião como "um mercado de venda semicolonial" mantido por medidas "policialescas" (Q19: 99) e politicamente manobrado pelos partidos da classe dominante. Quanto ao aspecto

geográfico, sempre se atribuiu ao Sul o castigo de possuir uma terra improdutiva e estéril e um clima inóspito.

O conjunto desses fatores geográficos, sociais, políticos, econômicos e religiosos deu origem à chamada "questão meridional" cujos elementos constitutivos como que formavam a impressão digital daquela região. Os que lutavam para mudar aquele estado de coisas, os "meridionalistas", políticos novos, intelectuais e membros das classes subalternas, procuravam as causas daquele atraso, seus responsáveis e tentavam encontrar uma solução. Entre os grandes "meridionalistas", encontramos Giustino Fortunato e Gaetano Salvemini. O primeiro, já em 1891, dizia, na Câmara, que, se alguém lhe perguntasse o que realmente era o Mezzogiorno, não saberia responder, embora aquela região se impusesse cada vez mais. Com tal posicionamento, podemos avaliar a complexidade da "questão" que tratamos.

Os "meridionalistas" atribuíam o atraso daquela região à herança histórica de uma unificação incompleta. Enquanto isto, a miséria do Mezzogiorno era inexplicável para as massas populares do Norte que não compreendiam porque a unidade não aconteceu sob uma base de igualdade.

Gramsci definia o "mezzogiorno" como uma grande desagregação social, um grande bloco constituído por três estratos sociais: a grande massa camponesa, amorfa e desagregada, os grandes proprietários de terra e os grandes intelectuais. Para estes últimos, aquela região era, antes de tudo, uma fonte de economia e de impostos, cada vez mais promissora (Cfr. CPC, 150).

Como problema social, a chamada "questão meridional" existia muito antes da unificação italiana. Bem verdade que significativas transformações aconteceram com a "unificação", como a substituição da aristocracia rural, (ligada à Igreja e dominante até 1850) pelas camadas profissionais e mercantis, aliadas a uma nova classe média de pequenos proprietários rurais. Infelizmente, sem dúvida alguma, as desigualdades regionais se acentuaram, tornando-se chocante o contraste em todos os níveis, entre norte e sul, constituindo-se esta situação em grande risco social e político. Isto porque, passados os primeiros momentos de euforia causada pela "unificação" por reunir as várias tendências em torno de um esforço comum, cresceu um temor muito grande de separação, fortalecendo ainda mais o sentimento meridionalista.

Politicamente, as coisas eram mais complicadas. A política protecionista do Norte em detrimento do Sul, deu origem aos vários "meridionalismos" que se manifestavam de acordo com os interesses de cada grupo. Pode-se falar tanto de um meridionalismo "conservador" de Villari, Franchetti, Fortunato ou Sonnino, como de um meridionalismo "liberal" de Saverio, ou de um outro defendido por socialistas e ex-socialistas como Colajanni, Cicotti e Salvemini. Fala-se até em um "meridionalismo" de Gramsci.

Qualquer que seja o seu meridionalismo, o certo é que Gramsci rompeu com os cânones mais usados para sua interpretação, dando-lhe uma conotação política completamente nova. Como dirigente político, homem de pensamento e de ação, colocou-se diante daquela questão, com horizontes mais amplos. Para ele, não se deve olhar

apenas o Sul, mas toda a Itália, e qualquer transformação deveria acontecer para todo o país.

O meridionalismo "gramsciano" não era simples separativismo, mas visava, em primeiro plano, a renovação e o desenvolvimento do país recém-unificado, sob novas bases sociais (01). Gramsci sabia que o "meridionalismo" era alimentado por dois fatores distintos, mas estreitamente ligados, como segmentos da "questão meridional": a "questão vaticana" e a "questão agrária". Ele considerava como inimigo principal do "meridionalismo" o poder político enquanto minimizava o problema, não reconhecendo sua característica fundamental que era ser um movimento de massas em luta por sua libertação.

O pensamento de Gramsci sobre o "meridionalismo" pode ser conhecido por vários artigos, escritos num período de 10 anos (1916-1926), que culminam com "Alguns Temas Sobre a Questão Meridional" (02). Pelo conhecimento que Gramsci possuía sobre a "questão meridional" (03) e pela atividade jornalística que desenvolveu, despertou a nação e o mundo para as condições daquela região manipulada por uma "oligarquia parasitária e privilegiada". Ele denunciou a existência de uma dupla constituição econômica: uma industrial, capitalista, que funcionava para os capitalistas do norte, outra, de poupança, para o sul. Jamais acreditou que o problema meridional pudesse ser resolvido pelo capitalismo, no que a história lhe deu razão, uma vez que, ainda hoje, permanecem as diferenças e os contrastes tanto na Sardenha, como em toda a Itália (04).

Embora o ministério Giolitti inaugurasse uma nova fase da história da Itália, com uma legislação mais social e mais aberta, com possibilidade de organização sindical e política, a emigração continuava em massa, causada pelas ações políticas que continuavam favoráveis somente ao Norte. As intervenções estatais - geralmente leis especiais - criaram um novo bloco político onde o Mezzogiorno não tinha lugar, pois, o reformismo giolittiano favorecendo um sistema de mediação política e social onde entraram socialistas, católicos e a burguesia industrial, continuou a prejudicar o sul.

A Sardenha nunca representou alguma coisa nem para a Itália, muito menos para a Europa, ainda no final do século XIX e início deste. A começar por sua configuração geográfica, com um solo quase totalmente montanhoso, com pequenas planícies. Falava-se do seu clima de tal maneira insalubre, que, desde o "tempo da antiga Roma, os imperadores mandavam para aquela ilha as pessoas de quem queriam se livrar" (05).

No campo da saúde, a malária assolava toda a região que, pelas condições de higiene e pelo estado de desnutrição do povo, golpeava famílias inteiras, degenerando facilmente em tuberculose. Em Ghilarza, faltavam aquedutos, utilizando-se águas represadas em tanques, como também não existiam fossas. A utilização da água até para fins da agricultura era primitiva. Piero Bevilacqua explicava aquela situação dizendo que "... a agricultura... fazia parte da história secular de um longo processo de adaptação das forças produtivas a razões climáticas, natureza da

terra, necessidade e localização da população, tamanho do mercado e relações sociais" (Bevilacqua, 1986: 336, 341).

Antigos historiadores da Sardenha afirmaram que um terço do território meridional não era cultivado por se constituir de pântanos, e, mesmo nos outros dois terços, a terra era trabalhada com arados primitivos, não se sabendo usar o adubo e nem se dando importância ao uso das máquinas agrícolas (06).

Sabe-se, pelas crônicas históricas, que isto não corresponde à verdade. A vegetação das planícies existentes como a de Campidano, ao sul da ilha, sempre propiciou a criação de cavalos, vacas e ovelhas, com muito sucesso. A partir do século XI, os árabes introduziram naquelas regiões, o cultivo da laranja e da amêndoa, que se adaptaram muito. Em redor de Cagliari, encontram-se muitas palmeiras e uma pequena flora composta de 48 espécies nativas. Entre elas, o "*sium latifolium*" (herva sardônica) que, segundo crença dos antigos, produz em quem a ingere, o riso "sardônico" ou sarcástico (07).

As modificações verificadas no campo agrícola, na Europa, na segunda metade do século XIX, ou seja, a formação de um mercado mundial, e a procura no campo de produtos industrializados processaram-se, na Itália, diferentemente de região para região. Na Sardenha, por exemplo, até 1830, a indústria alcançou um desenvolvimento insignificante. Não existiam vias terrestres de comunicação, a ilha era pobre no plano agrícola, industrial e comercial, sem falar no político, social, econômico e cultural (08).

Quanto à educação, a faixa de analfabetismo, no final

do século XIX, chegava aos 68%. Em Ghilarza, numa população de 2.000 habitantes, apenas 200 sabiam ler. Quem chegasse ao terceiro ano elementar era considerado instruído (Fiori, 1976: 9). Outro aspecto igualmente importante era que, pela "Regulamentação dos Estudos" - documento redigido (1822) pelo jesuíta Taparelli d'Azeglio - o ensino passava a ser religioso oficialmente. Os professores, em sua maioria, eclesiásticos, controlavam, pela religião, o processo de aprendizagem, fator de muita influência para o ambiente cultural e religioso da ilha (09).

Somente em 1848, com a LEI BUONCOMPAGNI, a laicização das escolas foi tentada, embora apenas formalmente, isto é, o fundamento da educação continuava a ser o da conservação da sã doutrina, na linha da tradição católica, proibindo-se apenas o clero de ser professor (Cfr. Manacorda 1983: 291). Sabemos que o problema da mudança em educação está intimamente ligada a reais mudanças sócio-políticas. Ora, na Sardenha, as várias mudanças nestes setores não se constituíram em verdadeiras revoluções. Por isso, o panorama educacional pouco mudou. (Cfr. Ricuperati, 1986: 67).

Na realidade, o sardo não foi tão passivo como se propagou. A explicação para todo aquele atraso era muito mais complexa: em sua história política e social, a Sardenha sofreu a exploração de várias nações e até mesmo de regiões mais desenvolvidas da própria Itália, o Norte. Desde 1718, ela formou com os ducados de Savoia, Aosta, Monferrato e Gênova, com o principado de Piemonte e o condado de Nice, o reino da Sardenha. Em

1860, Nice e Savoia foram cedidos à França, tendo sido o restante incorporado ao reino da Itália. Tantos donos que se revezaram - espanhóis, austríacos e franceses - não estavam interessados em melhorar a situação sócio-econômica da ilha, mas visavam simplesmente aos lucros. Para eles, muito pelo contrário, quanto mais atrasado melhor (10).

A formação do estado da Sardenha foi efetuada sob as bases de uma sociedade civil muito passiva e submetida a um clima muito grande de violência, fruto da corrupção do clero, dos administradores oficiais vindos do continente, da injustiça legalizada e do analfabetismo secular. Consequência disto é o banditismo organizado.

Aquela situação de atraso do Mezzogiorno e os problemas familiares influenciaram na formação da personalidade de Gramsci. Para ele, a causa histórica daquele atraso era política (cfr. O Mezzogiorno e a Guerra, SG, 30), não deixando de mostrar que foi a atuação política, historicamente posta em prática, quem provocou aquelas diferenças regionais. Assim, no Norte, "nasceu uma burguesia audaz e cheia de iniciativa, organizada economicamente, igual à dos outros Estados da Europa". No Sul, a burguesia não existia, e a situação era a já conhecida de todos. A unificação colocou em contacto íntimo as duas partes, mas o "centralismo bestial" levava o dinheiro do sul para o norte, provocando a pobreza e a emigração. O latifúndio progridia como uma praga, enquanto as indústrias do norte encontravam, na própria guerra, uma fonte colossal de lucro, mais uma vez, em detrimento do sul.

Gramsci registrou que Labriola foi o único a levantar, na Câmara, aquele problema, mesmo repetindo os velhos argumentos de Salandra (a "condição natural" e os "precedentes históricos") para justificar o atraso meridional. Sua proposta de solução era uma "extensa política agrária" com a abertura dos portos aos produtos do sul.

Em 1916, Gramsci voltou a falar do problema da agricultura, denunciando o "proteccionismo" muito prejudicial que colocava os interesses do operário contra os do camponês, começando a esboçar sua tese da aliança entre operários e camponeses (cfr. Clericais e Agricultores, SG, 40), que aprofundaria, logo em seguida, em três artigos intitulados "Operários e Camponeses". O conteúdo daqueles artigos pode ser resumido nos seguintes tópicos:

1. A aliança é uma necessidade histórica diante do atraso em que se encontra a classe camponesa, reduzida à condição de "servos da gleba";
2. Como as condições históricas da Itália são idênticas às da Rússia, onde se deu a aliança em 1917, aqui, também, ela será viável e deverá ser a espinha dorsal da revolução;
3. As soluções propostas como "terra para os camponeses", são falsas, pois, somente a aliança entre operários e camponeses é a única solução para o problema do Mezzogiorno;
4. É necessário que a classe operária tome em suas mãos o poder do Estado, isto é, funde o estado operário

cujo nome propõe : "República Federal dos Operários e Camponeses".

Sua solução, portanto, para a "questão meridional" era a aliança entre operários do norte - o martelo - e camponeses do sul - a foice. Essa aliança é a tese central do seu projeto revolucionário (11).

Nas Teses de Lião (12), enquanto o Partido Comunista Italiano prestava contas de suas atividades, Gramsci considerava os aspectos políticos da questão agrária, exatamente quando recebeu a incumbência de patrocinar aquela aliança operária-camponesa. As "Teses" foram redigidas em 1926, mas em 1920, no III Congresso do PSI, já se debatia a tese da aliança operário-camponesa. No "Programa de Ação da Secção Socialista de Turim", o Comitê Eleitoral, cujos representantes eram Gramsci e Togliatti, propôs a "criação de Conselhos operários e camponeses" e o "controle sobre a produção industrial e agrícola". Em seu conjunto, o "Programa" visava a organização de alianças entre operários e camponeses como necessária para superar a crise do Partido e para se tomar o poder (Cfr. ON, 24-31 de janeiro de 1920).

Ainda em 1920, a Comunicação apresentada ao Conselho Nacional de Milão - "Para uma Renovação do Partido Socialista" (ON, 08 de maio de 1920), acentuou a determinação dos operários industriais e agrícolas para tratarem "a questão da propriedade dos meios de produção". Advertiu-se ao mesmo tempo, no item 4, que "falta às forças operárias e camponesas a coordenação revolucionária".

Não obstante a tradição de uma aliança, não restam dúvidas que as "Teses" fixam as linhas principais de ação do Partido em luta contra os reformistas (a social-democracia) e centristas (maximalistas). Foi uma primeira tentativa geral de romper com as posições extremistas sem cair no "reformismo" ou no "revisionismo" (Cfr. CPC, 488ss).

O mais importante dos seus escritos meridionalistas é "Alguns temas da Questão meridional", manuscrito incompleto, publicado pela primeira vez, em Paris, em 1930. Provavelmente escrito em 1926, nasceu da acusação feita pelos jovens do "Quarto Stato" - revista de orientação socialista - de que os comunistas turinenses queriam a "fórmula mágica" de dividir os latifúndios entre os proletários rurais.

Gramsci refutou tal argumento, atribuindo aos comunistas turinenses o mérito de terem imposto a "questão meridional" à vanguarda operária, como "um dos problemas essenciais da política nacional do proletariado revolucionário". Os mesmos comunistas puseram, afirma Gramsci, a questão da "hegemonia do proletariado" cujo estabelecimento implicava a aliança com os camponeses.

Se o Mezzogiorno era "uma grande desagregação social" composta por camponeses incapazes de agirem como classe, grandes proprietários, grandes intelectuais (Croce, Fortunato, etc) e um clero usurário, proprietário de terras e mulherengo, aquele camponês sozinho não tinha condições de se libertar. Naquela formação social, "o camponês meridional aparece ligado ao grande

proprietário, por intermédio do intelectual". Deste modo, os camponeses tinham grande dificuldade de se a organizarem, e só poderiam formar um estrato próprio muito lentamente, com muito esforço. Razão porque uma aliança entre operários e camponeses implicava o serviço do "intelectual".

O grande mérito de Gramsci, embora ele o atribua ao Partido, foi o de ter modificado a compreensão da "questão meridional", transformando-a em questão política. Nada de clima, nada de solo, nada de causas antropológicas. Ao defender as metas de ação dos comunistas para a solução do problema do Mezzogiorno, ele sustentou a necessidade de se utilizar os instrumentos de cultura, privilegiando a escola, para se chegar à hegemonia, porque a ação política implica a ação educativa organicamente.

1.2- A "Questão Vaticana" : A Igreja e a Educação.

Veremos alguns problemas relacionados com a influência da Igreja e com o seu modo de agir no campo pedagógico. Para a Igreja, Deus é o único educador. No Antigo Testamento, ele cumpre essa missão através dos profetas e patriarcas. Vários relatos dão a conhecer suas intervenções educativas como conduzir (educere) Moisés pelo deserto ou destruir Sodoma e Gomorra. No Novo Testamento, o Cristo apresenta uma pedagogia radical que exige do homem deixar-se conduzir-educar. Conforme a tradição cristã, confirmada pelo

magistério eclesiástico, coube e caberá primordialmente à Igreja a obrigação de educar, usando os seguintes argumentos:

Primeiro, por missão divina que lhe foi conferida por seu fundador, ao afirmar: "Todo poder me foi dado no céu e na terra. Ide, pois, ensinais todos os povos..." (Mat. 28, 18). Para a exegese católica, a Igreja foi constituída "coluna e fundamento da verdade, a fim de que ensine aos homens a fé divina,..." (13)

Segundo, por sua maternidade sobrenatural pela qual, "a Igreja, esposa imaculada de Cristo, gera, nutre, educa as almas na vida divina da graça, com os sacramentos e os seus ensinamentos" (Divini illius Magistri).

Com o passar dos tempos, a Igreja tornou-se hegemônica também no campo da educação. Sua autoridade de educadora tornou-se de tal modo incontestada que, somente em 1917, com Bento XV, passou a ser lei, no corpo do Código de Direito Canônico, embora, de longa data, já o fosse na prática (14).

Durante quinze séculos, a Igreja foi a "única educadora do Ocidente". As primeiras escolas foram as monásticas que conservavam o tesouro da cultura antiga. Desde o Concílio de Orlã, em 511, onde houvesse um cura de almas, deveria haver uma escola paroquial. Nas igrejas capitulares, deveria haver igualmente a escola capitular e, junto às igrejas episcopais, abriram-se as escolas catedrais, onde o próprio bispo ensinava a teologia e comentava as Escrituras. Aquela escola foi a precursora das universidades.

Na Idade Média, a Igreja já possuía o encargo total do

ensino, cujo programa, resumido nas chamadas "artes liberais", era dividido em: trivium e quadrivium (15). A transformação de um grupo de escolas em universidade, a partir do século XIII, marcou o declínio das escolas episcopais e monásticas, aumentando, por outro lado, a influência da Igreja no campo pedagógico.

Com a Renascença, teve início uma forte reação para tomar da Igreja o predomínio pedagógico, com os príncipes defendendo que as universidades fossem consideradas como serviço público. O monopólio eclesiástico, porém, permaneceria por muito tempo, graças à Companhia de Jesus que, fundada em 1540, veio a ser o principal instrumento da Contra-Reforma.

Desde que se instalou em Paris, a ordem teve dois inimigos: a Universidade de Paris, por temer sua concorrência, e o Parlamento que a criticava por não serem seus sócios nem monges, nem seculares (16). A Companhia orientou-se, desde o início, para a fundação de colégios, infiltrando-se nos cursos de filosofia e de teologia, fundando muitas universidades. (17).

Vistos como organizadores de um novo saber, os jesuítas queriam, pelas escolas, renovar a fé abalada pela Reforma. Com esses objetivos, dedicaram à organização do ensino a "quarta parte" das "Constituições" (18). O método jesuíta impunha uma disciplina cega ("perinde ac cadaver": como um cadáver, diria Manacorda, 1983: 206), e, paradoxalmente, embora inibisse toda a iniciativa particular e o exercício da liberdade, a Companhia se impôs como educadora.

Gramsci atacou severamente tais métodos que

estabelecem uma fiscalização rígida, quase uma repressão e espionagem. A Companhia se lhe apresentava como uma nova forma de coerção, um instrumento "reacionário" e autoritário (Q8:73; 11:16), que reprimia os movimentos de massa. Seu método defendia um conhecimento definitivo, "apoditicamente indiscutível" (SG, 63), portanto, "dogmático".

A contra-reação veio de várias formas: já no século XVIII, filósofos tentaram demonstrar a inutilidade da religião, como os "naturalistas", que defendiam uma moral natural e leiga. Com a revolução francesa e depois, com a americana, o cristianismo começou a ser deixado de lado porque a classe média liberal passou a assumir a hegemonia política, impondo sua ideologia baseada numa moral secular.

No século XIX, as novas ideologias dos movimentos socialistas se manifestaram também cada vez mais seculares, mesmo porque a Igreja não se encontrava preparada para enfrentar os problemas provocados pela revolução industrial. Quando isto foi sentido, a reação veio com a encíclica Rerum Novarum de Leão XIII, em 1891. A Igreja julgava que o grande perigo daquele período a ser combatido era a laicização que interferia nos problemas educacionais.

No século XX, proliferaram os movimentos proféticos e milenaristas que desprezavam a teologia tradicional, uma outra forma de secularização. A Igreja atacou essas tendências, por seus intelectuais e filósofos, na tentativa de um retorno à religião. Esse movimento de "renovação" recebeu o apoio de muitos governos

porque a monarquia e a aristocracia continuavam a ver a Igreja como um forte amparo ao poder liberal.

No campo especificamente educacional, quando Gramsci estava preso (1929), Pio XI lançou a encíclica "Divini illius Magistri" - Sobre "a educação cristã da juventude" - expondo as linhas mestras da pedagogia da Igreja. Nela, a educação foi definida como o meio de levar o homem à vida eterna (n. 7), finalidade que abre um grande fosso entre a educação cristã e a socialista (19).

O interesse de Gramsci pela religião prende-se ao fato de que sendo partidário de uma aliança entre operários e camponeses, percebeu que as classes rurais estavam sob a forte influência da Igreja. Ele estava convicto da "influência ideológica da religião na evolução histórica da sociedade italiana..." (Staccone, 1989: 184). E por isso, taticamente, defendeu, desde o início, uma abertura em direção aos católicos, esperando com isto, minimizar as dificuldades na marcha para a hegemonia proletária. Essa a explicação para sua maneira sempre cortês de tratar pessoas e fatos da Igreja (20). Gramsci via a Igreja como uma forte organização intelectual e como ideologia inimiga do projeto revolucionário, cuja força e organização poderiam ser usadas em prol da libertação temporal dos homens (21).

A Igreja, como instituição hierárquica, sempre foi antagônica ao movimento revolucionário. A religião, quer em seus fundamentos filosóficos, quer em sua estrutura dogmática, lhe pareceu como uma resposta vaga e não verificável às perguntas da

história, um "sentimento" que deveria ser combatido e superado. A oposição de Gramsci à pedagogia dos jesuítas, igualmente histórica, foi consequência de sua análise da sociedade capitalista contemporânea. O resultado de suas pesquisas apontava para o fato de os jesuítas se apresentarem como defensores de um "movimento progressivo que tendia a satisfazer as exigências da ciência e da filosofia (Q11: 14), enquanto, na realidade, tornaram-se responsáveis por uma educação "policiallesca" (SG,94), "dogmática e intolerante" (SG, 145).

A ação da Igreja, concretizada historicamente no Papa e na Companhia de Jesus, influenciou não somente a vida religiosa, mas também todas as manifestações políticas e culturais (Q12: 22), enquanto instituição universal e italiana.

Obrigatoriamente Gramsci teria que se confrontar com a Igreja.

CAPÍTULO 2: O CONTEXTO PEDAGÓGICO.

2.1- A escola primária: 1891-1903.

Os primeiros passos da aprendizagem de Gramsci foram dados dentro do próprio lar, antes da escola propriamente dita. Por seu próprio testemunho, em carta de 30 de dezembro de 1929, à Júlia, sabemos que "com menos de cinco anos, e sem jamais ter saído da aldeia, sabia encontrar, no mapa, os lugares onde morei, as cidades principais da Itália e sabia o que era uma ilha: tinha uma noção de prospectiva, de um espaço complexo e não somente de linhas abstratas de direção, de um sistema de medidas conjugadas e a orientação segundo a posição dos pontos da combinação alto-baixo, direita-esquerda... (LC, 140). Aos cinco anos, já aprendera, com sua mãe, muitas poesias, canções, jogos e fábulas, e, com sete anos e meio, bateu às portas da escola em Ghilarza (01).

Duas cartas de Gramsci, endereçadas à sua mãe, falam daquele período. A primeira, logo do início de sua prisão (cfr. LC, 19), transmite recordações de sua infância em família; com a intenção de consolar sua mãe, afirmou: "Algumas vezes, penso em todas essas coisas e me alegra recordar os fatos e as cenas da infância: encontro, aí, muitas dores e muitos sofrimentos, é verdade, mas, ao mesmo tempo, algo de alegre e de belo".

Na segunda carta, narrou seus primeiros anos de

aprendizado familiar escrevendo que se recordava "quando estava na primeira ou segunda série elementar e a senhora corrigia os meus deveres: recordo perfeitamente que "uccello" se escreve com dois "c", erro que me corrigiu pelo menos umas dez vezes. Portanto, se nos ajudou a aprender, a escrever (e, antes, nos ensinara muitas poesias para decorar; recordo ainda *Sataplao* e a outra "*Lungo i clivi della Loira = che qual pastro argentato = corre via per cento miglia = un bel suolo avventurato*") é justo que um de nós lhe sirva de mão para escrever, quando não se encontrar bastante forte" (02).

Gramsci percebeu logo, como diria mais tarde, que aquele sistema escolar era muito atrasado (LC, 113), procurando superar as deficiências, com muito estudo e leitura (03). Lia muito. Lia *Robinson Crusoe*, a *Cabana do Pai Tomaz* e muitos outros romances, mergulhando naquelas leituras de histórias aventureiras que lhe desvendavam as lutas dos homens contra a natureza e a sociedade. Como que percebia, desde aquela época, as limitações da sala de aula. Daí porque entatizava a relação escola-vida, cujos elementos se reclamam necessariamente. Para que a escola seja capaz de despertar o interesse e provocar uma colaboração eficaz por parte do aluno, tem que refletir a vida, tem que ser a própria vida. Se isto é verdade, por que a escola e a vida são tratados como opostos e até como antagônicos, interrogou Gramsci (04).

Em um artigo de novembro de 1915, intitulado "*La Luce che si è Spenta*" (CT, 23), ele tratou tanto daquela relação escola-vida, como de outra igualmente essencial: a de mestre-aluno que, em última análise, são aspectos diferentes da mesma realidade

escolar. A oportunidade do artigo foi a morte Renato Serra, mestre que ele admirava. Para elogiá-lo, explorou o acontecimento escolar do segundo ano elementar, quando desejou submeter-se ao exame de conclusão - proscioglimento - com o objetivo de passar diretamente deste para o quarto ano. Julgava-se preparado para tal façanha, alegando, ao mesmo tempo, causas não tanto pessoais, como obter trabalho, mas, principalmente participar o quanto antes, da lista de eleitores, tornando-se juridicamente um cidadão ativo e perfeito. Ouviu do mestre, representante da ciência oficial, a interpelação à queima-roupa: "Sim, tudo bem, pensas que seja fácil o exame?", explodindo, em seguida, com a pergunta que lhe iria ecoar por toda a vida: "Conheces, por exemplo, os 84 artigos do Estatuto?" Esmagado por aquela pergunta, Gramsci tremeu. Chorando desconsoladamente, voltou para casa, abandonando a idéia do exame (SG, 10-11) (05).

Aquele fato repetido anos depois, em carta a Tânia (LC, 74) e à sua mãe (LC, 272), marcou o início de sua acusação à escola sem compromisso com as aspirações individuais, onde o educador não sabe encorajar o entusiasmo do educando. O elogio a Renato Serra, tinha como objetivo afirmar a imagem ideal do mestre, contraposta ao comportamento do examinador, Pietro Sotgiu. Aquele mestre era um verdadeiro "mistagogos", mentor, amigo e iniciador que não fazia uma escola "retórica", "oligárquica", "elitista" ou "dogmática", desvinculada da vida, sem a participação do aluno.

Gramsci acentuou que, naquele relacionamento, não existia a separação - mestre, de um lado, aluno, do outro, mas, sim, a perfeita unidade mestre-aluno. Existia "um homem que se

aproxima de outro homem e o sente reviver em si". Quando um mestre deste tipo fala, sua palavra "não é um elemento puramente gramatical que se pode encaixar em regras e em esquemas livrescos, mas é uma nota de um período musical que forma uma melodia harmoniosa" executada por ambos: mestre e discípulo. O resultado deste trabalho, segundo ele, é que o mestre "sente-se purificado por esta fusão com um outro ser que nos sacudiu, que nos fez participar de sua vida, que nos deu a ilusão de sermos nós os criadores daquelas harmonias, tanto as sentimos nossas como sentimos que jamais deixarão de fazer parte de nosso espírito".

Naquela época, o ensino era regulado pela LEI CASATI (promulgada em 1895) que defendia uma centralização burocrática e um autoritarismo muito grande, visando neutralizar a ingerência do clero na educação. A lei defendia um dualismo de ensino - clássico e técnico - enquanto favorecia uma ampla liberdade entre o ensino público e privado, negando, em nome deste princípio, o monopólio estatal. Os municípios podiam abrir suas escolas (06).

Segundo Gramsci, aquela lei acarretara consequências desastrosas para a educação por ser "elitista" e "dualista" (SG, 16), dificultando qualquer renovação real cujas exigências eram diferentes em cada região. Por exemplo, enquanto no Piemonte, o progresso educativo foi mais notado, na Sardenha, o clero continuava senhor absoluto do ensino, fazendo com que a escola na Itália permanecesse um organismo "genuinamente burguês" (SG, 58).

A escola continuava, mesmo com a lei, um privilégio. Gramsci ilustraria aquela situação tempos depois, em artigo

intitulado "Analfabetismo". Nele, perguntou "por que, na Itália, existem tantos analfabetos?", apontando, em seguida, duas causas : a primeira é porque as próprias pessoas não estão acostumadas a ultrapassarem o estreito círculo familiar-dialetal. A segunda é que o analfabetismo, não sendo uma necessidade ou algo natural, é uma consequência de uma política pedagógica exercida pela classe dominante. Para ele, o saber é imprescindível, porquanto a ignorância é violência contra o indivíduo. Não basta somente legislar. Sem a responsabilidade individual e coletiva, nada funciona porque " a lei é uma imposição: podem impor a frequência à escola, mas não podem obrigar a aprender, e, se aprender, não podem obrigar a não esquecer" (SG, 81-82).

Aquela escola elementar influenciou Gramsci ajudando-o a cultivar os primeiros germes da crítica à escola burguesa.

2.2- Ginásio e liceu : 1905-1911.

Terminado o curso elementar, Gramsci interrompeu seus estudos, por dois anos (1903-1904), por causa da situação financeira de sua família. Somente em 1905, conseguiu voltar à escola, ingressando no ginásio Carte-Meloni em Santu Lussurgiu, iniciando um período marcante para sua formação intelectual e moral.

É daquela época (1910), o primeiro escrito escolar de Gramsci: "Oprimidos e Opressores", não diretamente uma reflexão

sobre a escola, mas uma "queixa contra os privilégios e as diferenças sociais" (Manacorda, 1977: 17). Suas pesquisas e estudos daquela época giravam em torno de um tema cuja redação final, sob a orientação do professor Arullani, iria também se chamar "Oprimidos e Opressores" (Cfr. Romano, 1965: 37). Era um estudo sobre o colonialismo e os povos oprimidos e a conclusão apresentada por ele já apresentava evidências de sua adesão ao marxismo.

Gramsci se recorda do ginásio como um lugar "verdadeiramente desastroso, onde três pretensiosos professores se encarregavam, com muita sem-cerimônia, do ensino dos cinco cursos". Escreveu ainda ter perdido a inclinação para a ciência e a matemática "porque não tive um professor que valesse um pouco mais que um figo podre" (LC, 93). Sabemos por outras fontes, da existência de professores sem título de qualificação, suplentes em lugar dos titulares, professores nomeados que não assumiam (Cfr. Fiori, 1976: 43; Romano, 1965: 35).

Alguns professores daquela época influenciaram na formação intelectual e moral de Gramsci. Um deles, o professor de italiano Raffa Garzia, também dirigente e proprietário do jornal "L'Unità Sarda", somaria sua influência com a de Costante Oddone (latim e grego) e Francesco Maccarone (física). Raffa Garzia considerandava os trabalhos de Gramsci "como exemplo de estilo e de clareza intelectual". Aluno preferido, recebeu do professor livros para ler e orientação para a leitura de autores como Salvemini e Croce. Foi seu guia intelectual (cfr. Lajolo, 1983: 20 ; Fiori, 1976: 64), e, através dele, Gramsci conseguiu iniciar-se no

jornalismo, no final do seu segundo ano de liceu, com apenas 19 anos, como correspondente em Aidomaggiore, do jornal "L'Unione Sarda". Sua primeira correspondência apareceu neste jornal, no dia 26 de junho de 1910 (07).

Suas leituras de "Avanti!", de "L'Unione Sarda", "Il Paese" e até do periódico clerical "Corriere dell'Isola", das revistas "Domenica del Corriere", "Il Viandante", "Mazzorco" e "La Voce" reforçaram sua tendência ao jornalismo, onde atuou com um estilo inconfundível, aliando uma fidelidade dialetal e uma linguagem clássica a uma fina ironia sardônica. Croce e Salvemini eram seus autores preferidos. Tomou conhecimento, naquela época, do pensamento de Marx, "por curiosidade intelectual", inclinando, cada vez mais, seu pensamento para o socialismo.

Togliatti traçou a evolução política de Gramsci nos seguintes termos: "Antonio Gramsci veio da Sardenha já socialista. Talvez o fosse mais por instinto de rebelião do sardo e pelo humanitarismo do jovem intelectual de província do que pelo processo de um sistema completo de pensamento. Era socialista por inspiração, embora só nos anos de universidade, já se tenha inscrito no partido, em 1914" (Togliatti, 1975: 69).

Quanto ao Liceu, Gramsci não deixou qualquer registro significativo, mesmo porque, naquela época, já se encontrava muito envolvido com as atividades políticas. Foi, porém, a transição de uma escola ruim - o ginásio - para uma melhor - o liceu. Neste último, teve professores mais competentes e conseguiu um relacionamento professor-aluno mais eficiente. A partir de então,

uniria sua vida escolar à prática política, ampliando os limites de suas expectativas sócio-políticas: suas antigas revoltas contra os indivíduos voltaram-se para a classe dos dominantes. O alvo não era mais individual. Ele passou a pensar em modificar a Sardenha à luz de profundas reformas nacionais.

Como observou Romano, "não se pode dizer que o conteúdo específico dos jovens estudantes sardos pelo socialismo - entre os quais está Gramsci - fosse além dos limites do espírito de rebelião em defesa da gente pobre. E muito menos que o interesse pelas questões políticas do socialismo revelasse neles uma inclinação ou capacidade particular para a atividade política" (Romano, 1965: 46-47). Somente que, em Gramsci, a história confirmou o contrário. Embora pensasse Romano que o interesse pelas questões do socialismo cultivado por Gramsci ainda era, naquele momento, "um elemento de sua formação intelectual", e afirmasse que ele queria ser "um homem de cultura, de idéias avançadas, a ponto de contribuir com o progresso da vida cultural e social do próprio país" (Romano, 1965: 47), não restam dúvidas quanto aos objetivos de Gramsci: ele queria a cultura como instrumento de libertação total da sociedade.

Cabe bem, aqui, o testemunho de Palmiro Togliatti sobre aquele tempo: "Li recentemente alguns dos seus trabalhos liceais: curiosos escritos nos quais se nota, no entanto, algo de especial: um singular sentido atual da história, uma capacidade pouco vulgar num jovem daquela idade de aproximar homens e fatos distantes no tempo e no espaço. Sente-se que o jovem que escreveu

aquelas linhas não ignorava os problemas mais ardentes da cultura e de toda a vida italiana daquele tempo" (Togliatti, 1975: 95).

2.3- A Universidade (1911-1915):

O período de Turim foi marcado pela satisfação pessoal de ter ingressado na universidade. Aproximava-se cada vez mais do marxismo, através "da formação croceana e a milícia socialista" (Manacorda, 1977: 18). Mas, a universidade teve uma grande parcela de participação naquele processo em andamento. Ele a considerava como a escola em seu mais alto nível e que tem "a função de educar os cérebros para pensar de modo claro, seguro e pessoal, libertando-os das trevas e do caos no qual uma cultura inorgânica, pretensiosa e conformista ameaçava submergi-los" (Q15: 27bis).

Além da vivência propriamente universitária, aquele tempo lhe propocionou grandes lições de vida, apontando-lhe caminhos decisivos. Turim apresentou-lhe um proletariado diferente, novo, revolucionário e organizado, ampliando seus horizontes políticos, fazendo-lhe compreender que explorados não eram apenas os camponeses sardos, mas também os operários turinenses, ou seja, toda a classe trabalhadora. O encontro com a grande cidade em 1911, marcou uma virada decisiva em existência, rompendo nele o círculo dos interesses imediatos, para sentir-se cidadão de um mundo mais vasto, superando "os princípios já anacrônicos do autonomismo sardo pelos

princípios modernos da cidade..." (Lajolo, 1983: 23). Gramsci estava psicologicamente preparado para aderir ao "Grupo de Propaganda Antiprotecionista" (08).

Em 1913, em Turim, escreveu no jornal "Corriere Universitario", um artigo intitulado "Per la Verità" (CT, 3). Foi contudo, em 1914, que revelou seu modo de pensar político com o artigo "Neutralidade Ativa e Operante", marcando o aparecimento de um crítico irônico, polêmico, arguto e humano, cujo pensamento se organizava em torno da relação cultura-política.

"Neutralidade ativa e operante", publicado em "Il Grido del Popolo" de 31 de outubro de 1914, discutia o problema da "função do Partido Socialista Italiano no presente momento da vida italiana" (Cfr. SG, 3-7; cfr. CT, 10). Gramsci chamou a atenção para as características que devia assumir o movimento socialista em relação ao programa da Internacional, destacando a autonomia dos partidos nacionais que, segundo ele, têm o direito até de não aceitar a fórmula da "neutralidade absoluta" proposta por alguns partidos (cfr. CT, 11).

O PSI não aceitou a "neutralidade absoluta" passando a defender uma "neutralidade ativa e operante", contra a posição defendida por Mussolini, segundo a qual "o proletariado não tinha capacidade de dominar os acontecimentos", e que sua neutralidade era "sua única ação possível" (cfr. CT, 15). Mussolini, porém, se converteu ao intervencionismo (09).

Em 1914, Gramsci inscreveu-se na seccção turinense do Partido Socialista Italiano, sem que suas atividades políticas

atrapalhassem as tarefas universitárias que eram ainda seu "interesse dominante" (Lajolo, 1982: 24). Assim, no período de 1914-15, acompanhou o curso de Filosofia teórica, ministrado pelo professor Pastore, onde se desenvolvia um programa sobre a interpretação crítica do marxismo. Aquele curso permitiu-lhe incorporar novos conteúdos em sua formação croceana, abordando, em particular, o tema da cultura, em relação à consciência de classe do proletariado. Consequentemente, surgiu uma nova fase de sua personalidade político-intelectual que Fiori chama de o "novo Gramsci" ou o "Gramsci nacional", cuja característica era a intensificação da luta pela libertação do proletariado.

A escola e a cultura são instrumentos privilegiados quando se tenta aquela libertação. Daí porque Gramsci defendeu a idéia de uma cultura de massa que contivesse tanto os elementos ilustrados do século XVIII, como os da reforma alemã, mas que possuísse, ao mesmo tempo, os elementos do classicismo grego e do renascimento italiano. Uma síntese de Kant mais Robespierre (10).

Arrastado para as lutas operárias, abandonou os estudos, em fins de 1915, mergulhando integralmente nas lides jornalísticas. Assumiu a redação de "Il Grido del Popolo", responsabilizando-se pela coluna "Sotto la Mole" do jornal "Avanti!". Dedicou-se àquele novo trabalho, base de sua militância política, encerrando, deste modo, o período de sua educação formal.

Período contraditório porque, de um lado, viu surgir as marcas de sua frustração por não ter podido continuar os estudos universitários, de outro lado, nasceu o "revolucionário-escritor"

que marcaria o movimento revolucionário italiano. Em breve espaço de tempo, ele se impôs como "criador de cultura" e como um crítico das instituições político-culturais burguesas, sobressaindo a "escola" como objeto de suas reflexões (Cfr. Fiori, 1978: 121-124).

Fora da universidade, Gramsci tinha os elementos necessários para julgá-la, com o objetivo primeiro de delinear os estatutos ideais para aquela instituição. Assim, considerou a disciplina, ali imposta, sem eficácia para atingir seus objetivos, porque aquela instituição não estava exercendo sua função reguladora da sociedade. Criticou especialmente a universidade italiana, comparando-a com a alemã, para ele, o ideal de universidade.

Sua advertência de que uma estrutura daquele tipo não poderia criar nenhuma hierarquia permanente entre professores e alunos é atualíssima. Sua escolha pela universidade alemã, onde "o professor realmente guia seu aluno; indica-lhe um tema, aconselha-o no desenvolvimento, facilita-lhe as pesquisas, mediante suas conversas assíduas..." (Q1: 7), serve como ponto de partida para uma análise da nossa universidade hoje.

Não negou a instituição universitária, mas apenas seus objetivos e métodos. Para ele, a universidade continuava a ser o coroamento de um processo pedagógico muito importante e urgente, assim como considerava a escola "criadora" como o ponto alto da escola ativa (Q12: 8). A universidade, não obstante suas deficiências, continuava sendo a "fórmula natural" de todo um trabalho educativo cujas nascentes se situam na família. No desempenho de suas funções, a universidade não deve apenas informar a sociedade

sobre seu passado, transmitindo-lhe um conhecimento morto, mas seu maior compromisso é com o presente e o futuro.

Para Togliatti, sardo como Gramsci, "muitos elementos de sua personalidade, muito daquilo que depois deveria afirmar-se e consolidar-se na evolução do seu trabalho e do seu pensamento", foi fruto daquele ensino universitário. E enumerou, em seguida, alguns dos elementos encontrados em Gramsci e que chama de qualidades: "a exatidão do raciocínio, o gosto pela precisão da informação, o desdém, a repugnância moral, direi mesmo, pela improvisação e a superficialidade" (Togliatti, 1975: 102).

A universidade, sem dúvida alguma, marcou o início do amadurecimento de Gramsci como jornalista e como militante político.

CAPÍTULO 3: O CONTEXTO POLÍTICO (1916-1926):

Já militante socialista e fora dos estudos regulares, Gramsci intensificou suas atividades jornalísticas escrevendo sobre acontecimentos políticos, crônicas teatrais, e fazendo conferências. Deixou à posteridade o registro das suas atividades daquela época num conjunto de artigos que nos possibilita conhecer seu trabalho como político-educador. Ele diria, anos depois, que "em 10 anos de jornalismo escrevi tantas linhas que somadas poderiam formar 15 ou 20 volumes" (LC, 210, 216) (01).

Destacaremos, em seguida, alguns elementos daquele decênio que, juntamente com a "questão meridional" e a "questão vaticana", muito influenciaram seu pensamento pedagógico:

3.1- A Revolução Russa e as Polêmicas internas (1917-1918):

Em outubro de 1917, aconteceu a tomada definitiva do poder pelos proletários da Rússia. Em abril daquele mesmo ano, Gramsci escreveu seu primeiro artigo sobre aqueles acontecimentos. No início, não era fácil compreender o que estava ocorrendo porque as notícias chegavam com dificuldade. O primeiro comentário de Gramsci intitulado "Notas sobre a Revolução Russa" (CF, 138) foi

publicado a 29 de abril de 1917, portanto, em pleno clima revolucionário. A tomada final do poder em outubro refletiu sobre as organizações socialistas de todo o mundo. Aquele acontecimento havia transformado uma hipótese teórica num fato histórico comprovado, numa experiência que podia e devia ser atentamente estudada. Pela primeira vez, a nível de toda uma nação, a tomada do poder deixava de ser algo apenas desejado, mítico, e se tornou um fato concreto. Muitas posições e questionamentos surgidos pós-revolução iriam influenciar os rumos de outros movimentos revoluconários de vários países.

Na Rússia, antes e depois da vitória, muitas tendências disputavam o poder. Mesmo com a vitória dos bolcheviques, as divergências continuaram a crescer em todos os aspectos, incluindo o cultural, cuja "intelligentsia" estava confusa e dividida. Os princípios estabelecidos por Marx e Engels, no campo pedagógico, dividiam os novos donos do poder. Bolchevistas como Bogdânov, defendiam que a ditadura do proletariado não era um simples fenômeno político, mas também um movimento sócio-cultural. Outros, contrariamente, sustentavam que as forças do Partido seriam desperdiçadas se utilizadas em atividades culturais. Mesmo com os bolcheviques no poder sob a direção de Lenin, também "culturalista", várias correntes revolucionárias defendiam posições opostas. E a revolução que fora recebida como modelo para todo o mundo, exportava também suas dissensões.

Na Itália, a Revolução russa, mesmo pouco conhecida no início, provocou sentimentos de otimismo e euforia. Gramsci, desde

os seus primeiros artigos, considerava a revolução como genuinamente proletária. Apesar de "os meios de comunicação e editorialistas verem nela uma revolução burguesa, Gramsci coloca a questão prévia de poder-se caracterizá-la ou não como proletária, pelo fato de ter sido feita por essa força social" (Edmundo Dias, I: 103).

Segundo Gramsci, isso não é suficiente para caracterizá-la ou não como proletária. Já se constitui, contudo, num elemento a favor do seu caráter proletário que deve ser acrescentado às outras características. De fato, ela foi proletária porque intervieram outros fatores de caráter espiritual. O fato revolucionário demonstrou ser "além de um fenômeno de poder, um fato moral" (CF, 138; CT, 74). Não importa que ela tenha sido interpretada pela burguesia pelo prisma do poder. Ela foi hegemônica porque exerceu o poder - dominação - e possuiu os outros fatores morais - direção. Porque proletária, ela deveria dar lugar ao regime socialista, acreditava Gramsci.

A Revolução russa foi proletária por ter destruído o autoritarismo, substituindo-o pela liberdade. Não substituiu a ditadura de apenas um pela ditadura de uma minoria audaz, pois isso seria contra a universalidade do programa revolucionário do proletariado. Foi proletária ainda por ter destruído o "jacobinismo" (02). Daí porque ela foi para Gramsci "o fenômeno mais grandioso que a iniciativa do homem produziu". E, parafraseando a Bíblia na narração do nascimento de Cristo, disse: "Uma vez mais, a luz vem do Oriente e irradia sobre o velho mundo ocidental".

Depois de 1917, a palavra de ordem, escrita e ouvida

com insistência, era "fazer como na Rússia". Palavras russas, como "soviete", circulavam de boca em boca, "com mágica ressonância" (cfr. Spriano, 1972: 397). Como na Rússia, porém, o debate sobre a cultura e a formação operária dividia os dirigentes socialistas italianos. Várias polêmicas iniciadas em jornais e revistas, limitaram horizontes e dividiram os militantes.

Os operários italianos viram aquela revolução como "o início de uma destruição do equilíbrio social preexistente, como expressão da revolta popular..." (Spriano, 1972: 395). Para Gramsci, a classe operária russa era a única preparada para assumir o poder. Aquele "fenômeno grandioso" se lhe afigurava como "o advento de uma ordem nova que coincide em muitos aspectos com aquilo que os nossos mestres nos ensinaram" (CT, 141).

Em "Notas sobre a Revolução Russa" e em outros artigos (03), manifestou seu entusiasmo de jovem militante socialista pelo que acontecia na Rússia. Em "Il Nostro Marx" (NM, 3-7), afirmou que Marx representava para ele "o ingresso da inteligência na história da humanidade", fazendo com que todos se sentissem "um pouco marxistas, ainda que inconscientemente" (NM, 3).

Na Itália, segundo acreditava, a revolução aconteceria também e traria "uma nova maneira de ser", "uma nova atmosfera moral" (Cfr. CT, 74). Ele errou, mas escreveu, lutou acreditando estar próxima a ditadura do proletariado em sua pátria. Naquela luta, onde duas tendências principais se confrontavam - culturalistas e não culturalistas - Gramsci se alinhou, a seu modo, entre os primeiros.

Seu artigo "Socialismo e Cultura" (CT, 99) foi o reflexo daquelas polêmicas contra os "não culturalistas". Provocado por um artigo de Enrico Leone, "Democracia em Frangalhos" (04), onde repetiu velhos argumentos sobre a cultura proletária, opunha-se ao fato histórico de que a classe operária estaria preparando o futuro com as próprias mãos" (SG, 23). Afirmava ainda Leone que "convém mais aos operários modernos seus órgãos de classe do que os livros do saber oficial", porque "não existe salvação a não ser no operariado, nas classes de mãos calejadas e de cérebros não contaminados pela cultura e pela doença da escola..." (CT, 103).

A polêmica foi alimentada por "culturalistas" (Tasca, Gramsci) e "não culturalistas" como Bordiga, para quem não se deve supervalorizar a necessidade do estudo. "Uma pessoa não se torna socialista, afirmava, pela instrução, mas, por necessidades reais da classe a que pertence". Tasca, pelo contrário, defendia a urgência de uma renovação cultural, de um rejuvenescimento intelectual do socialismo italiano. No fundo, estava o problema da existência e dos limites da "cultura operária".

Diante de posições tão antagônicas, Gramsci apresentou, baseado em Novalis e Vico, a definição de cultura como "organização, disciplina do próprio eu interior, tomada de posse da própria personalidade, conquista de consciência superior pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e os próprios deveres" (SG, 24).

Para ele, o homem, como "criação histórica", não chegará a um modo superior de vida social sem revolução. E esta

exige cultura. "Cada revolução, afirma, foi precedida por um intenso trabalho de crítica, de penetração cultural, de permeabilização das idéias..." (idem, ibidem).

Tasca, também "culturalista", tentando definir o que era renovação cultural do partido, escreveu que "as teorias progrediram, mas a cultura, isto é, os homens permaneceram no mesmo lugar. Nosso partido é formado em sua grande parte, por pessoas que julgam com critérios de 10 ou 20 anos atrás; o partido que quer renovar o mundo não soube rejuvenecer-se a si próprio" (Spriano, 1972: 253).

Para Bordiga, "não culturalista", "a necessidade de estudo é objeto de um congresso de professores, não de socialistas", reivindicando a prioridade do sentimento sobre a cultura para os trabalhadores que deverão oferecer não suas inteligências, seu saber ler e escrever, mas suas mãos calosas (idem, ibidem).

Pietro Silva, entrando também na polêmica, tomou o partido de Tasca, afirmando que "os jovens socialistas devem, antes de tudo, estudar, estudar, estudar" (idem, 254).

Gaetano Salvemini, outro "culturalista", atacou a "incultura" operária, afirmando que "não basta guerrear, isto é, ter fé e desejo do bem para poder, é necessário também saber. Bastaram 10 anos de guerrear sem saber para conduzir o Partido ao não poder e ao não guerrear".

Gramsci apontaria os defeitos, tanto do "culturalismo" de Tasca, como do "economicismo" de Bordiga, justificando que entendia aquelas duas posições "como dois aspectos da mesma

imaturidade e do mesmo primitivismo" (Q9: 24).

3.2- Das lutas operárias ao Cárcere (1918-1926):

A Itália pós-1917 apresentava um novo quadro político que se refletia nas atividades do PSI. Os operários avançavam na luta. As "energias sociais começavam a mover-se" (Edmundo Fernandes, 1988, I: 111) e a sociedade constituída começou a sofrer abalos principalmente porque a guerra trouxe algo de novo: "Um novo costume" diria Gramsci, principalmente o de "não temer o fato novo" (CF, 281). Foi um tempo de luta com o PSI, e depois com o PCI, enfrentando internamente as várias tendências político-culturais e, externamente, as greves e revoltas populares (OS).

Gramsci participou de quase todos aqueles acontecimentos tanto pela prática da militância política, como pelo exercício do jornalismo. 1917 marcou um período muito difícil econômica e socialmente em toda a Itália. Aumentou o custo de vida, tornando-se insuportável a vida dos assalariados. Cresceu a especulação comercial e os transportes se tornaram cada vez mais deficientes. Faltaram alimentos essenciais como o pão. Aquela situação era comparada a um "barril de pólvora" prestes a explodir por causa das greves das principais categorias que, paradoxalmente, gritavam contra a guerra.

Em março de 1917, aqueles fatores se agravaram.

Animados pelo estabelecimento da revolução russa, as massas se reanimaram acreditando que a revolução estava em marcha. Os jornais socialistas ajudavam a fortalecer aquela convicção. O primeiro de maio marcou o momento mais crítico de uma agitação política desenvolvida pelo partido socialista e pela classe operária. As facções aumentaram e se dividiam entre fazer e não fazer a revolução. Assim, debatem-se "intransigentes" e "rígidos", todos tentando impor seus ideais.

A 22 de agosto de 1917, o povo levantou barricadas em Turim, combatendo dentro delas. O motivo inicial foi a falta de pão, mas o ímpeto das lutas e a violência "podiam obedecer a outras razões" (Fiori, 1976: 130). Vários atos de desvarios como ataques a conventos e outros lugares, deram a Gramsci um farto material para suas crônicas. Evidentemente, entrou o poder policial e os operários foram vencidos. Muitos líderes foram presos como Maria Giudice, Elvira Zoca, Pietro Rabazzana, no total, 24 dirigentes presos. No Congresso nacional do PSI, celebrado em Bolonha, de 5 a 8 de outubro de 1919, as tendências mais acentuadas foram: a "abstenционista" (Bordiga) cuja tese principal era a de abster-se de participar das instituições burguesas com o objetivo de pôr em prática a revolução; a "maximalista" (Serrati) que, contrariamente, defendia usar aquelas instituições burguesas, embora apelasse também para a revolução (cfr. Fiori, 1976: 149, 159; Spriano, 1972: 477) e a tendência "ordopovista" defendida por Gramsci.

Se a greve de Turim revelou um estrategista político e marcou sua primeira prisão, se sua participação numa reunião

clandestina em Florença, em 1917, definiu sua posição revolucionária contra os "reformistas" (Cfr. Spriano, 1972: 457), marcou também o tempo de suas atividades culturais e da definição de uma política educativa para o proletariado.

Tanto no PSI, como no PCI (a partir de 1921, Gramsci enfrentou vários inimigos, sendo o principal deles o fascismo que consolidou seu poder como movimento social e expressão orgânica da classe capitalista (06).

O movimento fascista surgiu como um aspecto particular da crise da unidade do Estado italiano que era na realidade uma crise de hegemonia. Depois da "marcha sobre Roma", ele se apresentou como uma nova força política na qual o capitalismo italiano buscava encontrar uma certa unificação, ou impedir que a unidade fosse quebrada, mesmo por um momento. A partir daquele momento, o Partido Comunista Italiano tentou estabelecer "coligações com todos aqueles movimentos de massa que, surgidos no pós-guerra, criaram uma crise que o fascismo tentava vencer" (07).

Gramsci via aquele momento com as características de uma derrocada da civilização burguesa para dar lugar à nova civilização proletária (Cfr. ON, 217; Edmundo Dias, II: 11). As forças burguesas não podiam mais controlar a situação porque existia um movimento de "subversão no interior de todas as relações sociais" (Edmundo Dias, II: 11). E no plano internacional, a "decomposição e a falência de todo o sistema capitalista mundial" (ON, 228; Cfr. Edmundo Dias, II: 90), reforçavam aquela situação.

Gramsci foi o primeiro a analisar o fascismo não

somente como reação armada do capitalismo, mas também como "uma antiga guerra superestrutural que tem por objetivo manipular o inconsciente das massas, sobretudo dos pequeno-burgueses" (Maria-Antonietta Macciocchi, 1976: 21).

O fascismo foi tratado por Gramsci como "continuação e transformação da política tradicional das classes dirigentes, do capitalismo, enfim da luta permanente contra a classe operária" (08). Nas Teses de Lião, ele já havia salientado aquele papel continuista/reformista assumido pelo fascismo (CPC, 488).

No XVII Congresso Nacional do PSI (15 de janeiro de 1921), Gramsci foi derrotado por Serratti (comunistas unitários) para a direção do partido. Este fato provocou a fundação do PCI (21 de janeiro de 1921) pelos "comunistas puros". Gramsci fazia parte, neste último, do Comitê Central, perdendo, porém, a direção para Bordiga (cfr. Fiori, 1976: 176-177).

Desde o PSI, Gramsci assumira importantes funções dentro do partido, preocupando-se, não obstante o momento histórico exigir uma atividade política, com o problema cultural (cfr. Manacorda, 1977: 31-32, 35). No "Congresso da Federação Juvenil" (Roma, 27 a 29 de março de 1922) o problema escolar já estava inserido no programa do PCI. A partir da necessidade de uma "tomada de consciência", ele advertiu para as causas que levavam o capitalismo a não promover culturalmente o operário: "Os jovens operários, disse ele, que entram na pequena oficina, estudam sua profissão; mas, ao passarem para a grande indústria, o que aprenderam não serve mais: de operários qualificados transforma-se

em serventes. A indústria prefere ao operário qualificado, o operário sem inteligência, prefere o homem-máquina que não perturbe com seu espírito de iniciativa, a máquina complexa da produção" (SF, 523).

Ao lado da teoria, ele estava preocupado com a prática socialista sobre a educação do operariado. Foi daquele tempo a "escola de cultura e propaganda socialista" criada em torno da revista "L'Ordine Nuovo", da qual participaram muitos operários. (cfr. Lajolo, 1983: 37). Ele escreveria em dezembro de 1919 (a escola foi fundada em novembro), comparando esta instituição com a escola burguesa. Esta envolvida por um "ambiente frio, opaco a qualquer luz, resistente a todo o esforço de unificação ideal, alunos unidos na sala, não pelo desejo de melhorar e de saber..., mas com o fim de conquistar um "título", de exibir a própria vaidade e a própria preguiça, de hoje, enganar a si próprio e, amanhã, aos outros" (ON, 467). Nossa escola, ao contrário, suscitou "aquela chama viva contínua, disse Gramsci, porque vós operários levais para ela vossa melhor parte, aquela que a fadiga da oficina não pôde debilitar a vontade de tornar-se melhor" (ON, 467).

Em agosto de 1920, Gramsci constituiu com alguns amigos um grupo de "educação comunista". E, em janeiro de 1921, com Zino Zini e outros companheiros, fundou o "Instituto de Cultura Proletária", uma espécie de secção italiana do Proletkult (09). No programa do L'Ordine Nuovo (17 de julho de 1920), iria afirmar que "a palavra cultura tem um significado bastante amplo, a ponto de justificar toda liberdade de espírito, mas, por outro lado, tem um

conteúdo preciso..." (ON, 481), dando mais uma definição de cultura nos seguintes termos: "Cultura quer dizer para nós seriedade de comportamento mental e de vida...". "Se alguma coisa se puder conquistar, concluiu, só será possível através de uma organização..." (ON, 482).

Convencido como estava da necessidade cultural, voltava ao assunto repetidas vezes, buscando fundamentar sua posição, refutando as objeções que se levantavam contra ela, até dentro do próprio partido. Em "Por uma Associação de Cultura" (1917), aplaudiu a iniciativa de Pellegrino, em favor da criação das "associações de cultura", proposta acolhida pelo "Avanti!" turinense, cuja cidade "carece de qualquer organização de cultura popular" (SG, 143).

A 24 de dezembro de 1917, Gramsci, em "Eilantropia, Boa vontade e Organização" (ON, 145) voltou ao mesmo problema, combatendo, então, o argumento de Mario Guarnieri em um artigo intitulado "L'Umilissimo", que negava ser a cultura necessária ao movimento operário, ou, pelo menos, às associações de cultura. Guarnieri afirmava: "Quem quiser se tornar culto, socialista ou operário, terá a possibilidade, mesmo faltando um órgão de cultura popular. Se existir alguém que tenha os requisitos favoráveis para o desenvolvimento da própria cultura, não deve ser obrigado a ficar ignorante. Convém, contudo, evitar de se querer tornar todos cultos, porque, em muitos casos, uma falsa cultura, convencida de saber tudo, pode ser mais danosa do que uma sincera ignorância" (CF, 520, nota 1).

Gramsci refutou aqueles argumentos afirmando:

Primeiro, que o conceito de organização é fundamental ao socialismo como complemento do conceito de liberdade de pensamento. Assim, não se deve apontar para um "espontaneísmo" cultural que deixaria a formação do indivíduo à mercê do acaso.

Segundo: mais grave ainda é que o conceito de "cultura" aí emitido, é inexato. Enquanto que para Guarnieri, ser culto é "saber um pouco de tudo", para Gramsci, isto significa "o exercício do pensamento, adquirido por idéias gerais e pelo hábito de ligar causa e efeito". Quando Gramsci afirmava que "todos são cultos", queria exatamente dizer que todos pensam, todos ligam causa e efeito, mas de modo empírico, não organizado (cfr. SG, 146).

No II Congresso do PCI em 1921, Gramsci foi escolhido como representante do Partido para compôr o Comitê executivo da Internacional Comunista, partindo a 26 de maio de 1922, para Moscou, onde permaneceu até fins de novembro de 1923. Naquele mesmo ano, transferiu-se para Viena, onde ficou até maio do ano seguinte. Fora da Itália, Gramsci teve mais condições para analisar a situação italiana, como também de verificar in loco a revolução russa, interessando-se pela solução cultural tentada lá (10).

De volta, empenhou-se com Togliatti em preparar as "Teses" que seriam apresentadas no III Congresso do PC, marcado para final de 1925 e início de 1926. A terceira tese, de um total de 44, afirma um tipo de "escola necessária para a formação de uma consciência plena para todos os membros da sociedade" (CPC, 501). No relatório dos trabalhos daquele congresso, está reafirmada a

necessidade que tem o partido de "desenvolver um trabalho de educação..." (CPC, 102). Não se trata de educação meramente política, pois, logo em seguida, Gramsci voltou a falar sobre a necessidade de um trabalho específico de educação, para elevar o nível da cultura geral marxista (cfr. CPC, 102).

No documento mais importante daquela época, "Alguns Temas da Questão Meridional" (CPC, 137-158), mais uma vez, a escola foi apontada como necessária para a formação de uma consciência plena para todos os membros da sociedade (11).

Em 1924, eleito deputado por Veneza, ampliou sua voz, mas provocou a perseguição dos fascistas e deu pretexto suficiente a Mussolini para ordenar sua prisão. A 8 de novembro de 1926, não obstante suas imunidades parlamentares, Gramsci foi preso e mandado para o Cárcere Regina Coeli, em Roma, tendo sido removido para várias prisões até sua condenação final (12).

3.3- O contexto histórico dos Cadernos e das Cartas:

Nos anos anteriores à sua prisão, Gramsci combatia em duas frentes de batalha: uma externa contra o fascismo, outra interna contra as várias tendências existentes no partido. Reformistas, bordigueanos, abstencionistas, terceiristas e centristas - estes chamados por Gramsci, de "canalhas maximalistas"

(SF, 379) (13), todos lutando pela direção do partido (SP, 19).

Gramsci explicava aquelas divergências pela origem muito confusa do movimento operário italiano onde se encontraram tendências diversas: "do idealismo mazziniano ao genérico humanitarismo... e ao bakuninismo" (CPC, 489). Em 1926, Gramsci saiu fortalecido dentro do Partido com a aprovação das "Teses de Lião", preparadas por ele e Togliatti. Naquele mesmo ano, como secretário geral do Partido, enviou oficialmente ao Comitê Central uma carta tratando das divergências dentro do Partido (Cfr. CPC, 124-125). "Hoje, escreveu, vemos se aprofundar uma ruptura no grupo central leninista-marxista que sempre foi o núcleo dirigente do partido e da Internacional" (idem, 126). "Alguns Temas sobre a Questão Meridional" foi sua última atividade livre.

Nos primeiros anos de prisão, Gramsci ainda alimentou a esperança de se sair bem sucedido em seu julgamento que aconteceu em 1928. Até então, devido àquela expectativa, suas atividades se restringiram a escrever cartas e a ler. "Nestes três meses, escreveu, li 82 livros da biblioteca do cárcere" (LC, 31). Em sua primeira carta da prisão, dirigida a Clara Pasarge, sua inquilina em Roma, solicitava o envio de:

- 1) a Gramática alemã;
- 2) o Breviário de Linguística de Bertoni e Bertoli e
- 3) A Divina Comédia" (LC, 1).

Condenado, percebeu logo que tinha de enfrentar a batalha do isolamento. Sua primeira providência foi lutar pela conquista do seu direito de ler e escrever. Traçou planos de estudos

como o que enviou a Tatiana em 1927 (LC, 21). Contudo, somente em julho de 1928 lhe foi concedido o direito de escrever para os familiares de 15 em 15 dias e, em 1929, obteve permissão para escrever. As reflexões passadas para cadernos escolares lhe permitiriam o encontro consigo mesmo, enquanto pelas cartas, tentaria romper o isolamento com o mundo exterior: o partido e a família.

A preocupação com sua libertação, os cuidados com sua saúde, a separação dos filhos, esposa e mãe, o indício de traição por parte dos companheiros do Partido (Cfr. Lajolo, 1982: 110), formaram o clima dos primeiros anos de sua prisão e são elementos indispensáveis para se criticar seus projetos, suas pesquisas e outras atividades carcerárias.

O plano de março de 1927 (LC, 21), um esboço provisório, consta dos seguintes itens:

1. História dos intelectuais italianos;
2. Um estudo sobre linguística comparada;
3. Um estudo sobre o teatro de Pirandello;
4. Um ensaio sobre romances de folhetim (SG, 243) e o gosto popular pela literatura (26).

Dois anos depois, em março de 1929 (LC, 221), voltou a enumerar para Tânia seus temas preferidos para o estudo:

1. "A história italiana no século XIX, com especial atenção para a formação e desenvolvimento dos grupos intelectuais";
2. "A teoria da história e da historiografia";

3. "O americanismo e o fordismo".

Em 1932, traçou um novo plano mais minucioso, cujo objetivo era "superar o caráter fluido e provisório de suas notas, relacionando os diversos temas com o da investigação sobre os intelectuais" (QB: 1) (cfr. Manacorda, 1977: 58). Gramsci enumerou aí, pela primeira vez, o tema pedagógico, ou mais especificamente, a "escola e a educação nacional", entre os outros temas. Foi a relação mais completa como poderemos verificar:

1. Os Intelectuais. Questões escolares;
2. Maquiavel;
3. Noções enciclopédicas e argumentos de cultura;
4. Introdução ao estudo da filosofia e notas críticas a um estudo popular de sociologia;
5. História da Ação Católica. Católicos integrais - jesuítas - modernistas;
6. Miscelânea;
7. "Risorgimento italiano";
8. Os netos do padre Bresciani. Literatura popular;
9. Lorianismo;
10. Apontamentos sobre o jornalismo.

Uma preocupação está presente nos Cadernos, como pano-de-fundo, que é definida por Urbani como sendo "a tentativa de elaborar uma concepção da realidade na qual conhecimento e ação coincidam", e em identificar a "política" como a atividade humana que realiza esta coincidência (SP, 20). Daí porque a política é uma categoria estudada em suas várias manifestações.

Decorrente da política, o conceito de "hegemonia" implica os meios necessários para a classe subalterna chegar a ser dirigente (SP, 35). Usando uma linguagem militar, Gramsci apontava como estratégia para o poder a "guerra de movimento" e a "guerra de posição" (Q13: 18), defendia a necessidade de se reconhecer o terreno inimigo, estudando o sistema hegemônico dos Estados e sua estrutura sócio-política (Q13: 18a).

A classe subalterna, para ser hegemônica, teria que enfrentar uma sociedade cuja burguesia apresentava uma capacidade de resistência e de ataque muito sólida. A desagregação existente nas classes dirigentes burguesas não era fruto da iniciativa das classes operárias, mas decorrência de causas "mecânicas" que as forças contrárias não aproveitavam. Pela análise de Gramsci, a classe operária se apresentava incapaz de conhecer sua função histórica por lhe faltar uma consciência clara de sua responsabilidade.

Os Cadernos aprofundam a análise das causas dos defeitos típicos do movimento operário italiano, investindo contra o tipo de cultura dominante no ambiente socialista que se identificava com a cultura burguesa. Consequência disso: uma outra linha de pesquisa que consiste no momento educativo da ação política de Gramsci.

Se a classe operária se encontrava despreparada culturalmente para assumir o poder, a solução era suscitar e difundir uma "nova cultura", uma nova "concepção do mundo" (Q14: 41). Não se está diante de uma interpretação meramente utilitarista da cultura porque a relação educativa da hegemonia, isto é, que "toda a

relação de hegemonia" é necessariamente uma relação pedagógica" (Q10: 31), se constitui no núcleo do conceito de política em Gramsci, como "um processo dialético da formação humana" (SP, 39). A hegemonia operária implica uma "consciência revolucionária" que tem como principais agentes o partido, a nível coletivo, e a escola, a nível molecular.

Os Cadernos apresentam a relação hegemônica, em seu aspecto mais geral, como o fundamento de uma ciência da educação do homem, isto é, implicando numa ação educativa para o desenvolvimento da autoconsciência e da personalidade. Gramsci reconheceu a escola" como um importante instrumento de construção da consciência coletiva e individual, um instrumento privilegiado para a educação. O aspecto educativo é o elemento específico que assegura e condiciona o valor propriamente humano de qualquer relação social. Por isso, a relação pedagógica é orgânica à relação hegemônica.

Manacorda afirma que "os temas pedagógicos não aparecem no início, entre os grandes temas de estudo que Gramsci propôs em várias ocasiões, no cárcere...". (Manacorda, 1977: 57). Estes temas somente irão aparecer em 1932.

Os grandes temas pedagógicos serão tratados especificamente a partir do Caderno 12, escrito em 1932, um caderno especial, onde Gramsci "passa a limpo", ordenando e modificando três notas que já havia escrito no Caderno de Miscelânea, número 4" (cfr. Nosella, 1989: 19). Este Caderno "representa, sem dúvida, o documento mais importante e fundamental para quem se interessa pela concepção de Gramsci sobre a Escola" (idem, 1991: 187) (14).

SEGUNDA PARTE

A ESCOLA DE GRAMSCI

CAPÍTULO 4: SÍNTESE TEÓRICA:

Para resgatar o que é original em Gramsci, com relação ao problema escolar, veremos a teoria educativa nos principais construtores do marxismo científico, a partir de Marx, para se saber até que ponto se pode falar numa cadeia de teses cujos postulados e conclusões passariam de Marx-Engels para Lenin e deste para Gramsci, e, assim, sucessivamente. As características da escola que deverá formar o homem integral, segundo Gramsci, estarão de acordo com as que encontramos em Marx-Engels e Lenin, ou Gramsci inovou nos componentes da teoria escolar socialista? As propostas escolares gramscianas se integram ao conjunto dos princípios pedagógicos socialistas ou rejeitam certos axiomas consagrados pela tradição marxista-leninista?

4.1-A contribuição de Marx e Engels:

Marx e Engels não escreveram muito sobre a educação. Contudo, suas escassas referências especificamente sobre a questão educacional representam um profundo questionamento para a construção e consolidação de uma teoria escolar socialista (01).

Já em 1848, Marx e Engels, em o "Manifesto", além de defenderem a abolição do trabalho das crianças, bem como a adequação

entre educação e trabalho, reivindicavam a educação pública e gratuita para todos. A este respeito, Manacorda afirma que "a necessidade de unir instrução e produção, ciência e trabalho" está presente neste documento, como "a constatação de um processo real, natural e espontâneo" e que lhe parece ilusão utopista transformar a sociedade pela educação" (Manacorda, 1976: 11; cfr. idem, 1989: 88).

O Manifesto estabeleceu em seu parágrafo XVIII, item 8, a "educação de todas as crianças nos estabelecimentos estatais, a cargo do Estado, desde o momento em que possam prescindir do cuidado da mãe" (Marx, OE, I, 92). Para Manacorda, este tópico manifesta "as tradicionais demandas genericamente democráticas, relativas à universalidade e gratuidade do ensino". E até mesmo um certo "sabor socialista" apresentado pela educação em "instituições nacionais", ou "mesmo tentativas de arremedar uma educação coletiva com a pretensão de ser socialista" (Cfr. Manacorda, 1969: 23). Uma convicção é comum: o marxismo não irá operar a partir do ponto zero, como se fosse uma "tabula rasa", o pioneiro que abre caminhos. Ele deverá transformar elementos já existentes.

Vejamos como os princípios são definidos:

Em o "Manifesto", encontramos as principais premissas para a defesa de um sistema educativo que, realmente, beneficie todos os homens, podendo-se assinalar as seguintes etapas para se chegar a uma educação socialista:

1. A grande indústria, liberada dos encargos da propriedade privada, alcançará seu pleno desenvolvimento, produzindo, em abundância, o

suficiente para as necessidades de todos;

2. Isto tornará "supérfluo" e "impossível" a divisão da sociedade em classes. Na nova sociedade, homens novos desenvolverão suas aptidões em todos os sentidos, desaparecendo a divisão do trabalho;

Nesse momento, a educação "propocionará aos jovens a possibilidade de assimilar rapidamente na prática todo o sistema de produção, permitindo-lhes passar sucessivamente de um ramo de produção para outro, segundo as necessidades da sociedade e de suas próprias inclinações. Por conseguinte, a educação os libertará deste caráter unilateral que a divisão atual do trabalho impõe a cada indivíduo" (Marx, OE, I, 95).

Encontramos, portanto, no Manifesto, embora como afirma Manacorda, "num contexto fortemente entremeado de reformismo e utopismo", as premissas pedagógicas básicas ao marxismo, todas elas caracterizadas pela relação ensino-trabalho produtivo. Relação que não se constituía para Marx e Engels em mera prática de um ofício, nem, muito menos, em simples treinamento técnico, ou seja, a aprendizagem de um ofício, mas se constituía no "núcleo central em torno do qual gira toda a visão que tiveram Marx e Engels da questão da educação ... baseada na combinação do ensino - em todos os seus níveis - com o trabalho produtivo..." (02).

A educação era para os dois uma arma muito importante para acabar com a divisão entre trabalhadores e intelectuais, pois, por ela, o trabalho teria acesso ao saber, adquirindo condições de "controlar o processo de produção/reprodução dos conhecimentos

científicos e técnicos" (Nogueira, 1990: 91). Por outro lado, o "saber" unindo-se ao "fazer" fará com que o operário ultrapasse os limites do senso comum e destrua a barreira que existe entre ele e o intelectual. O fundamental, na defesa da necessidade do saber, é reconhecê-lo como imprescindível para a recuperação da unidade perdida pela evolução da sociedade. A busca desta unidade é a única condição para se passar da unilateralidade para a onilateralidade do homem, para se chegar ao homem completo ou integral.

Em Marx, o conceito de "onilateralidade" está fundamentado na divisão do trabalho - manual e intelectual - que produziu, na sociedade, a divisão de classes. Esta divisão, segundo Manacorda, gerou a "unilateralidade" (cfr. Manacorda, 1969: 76), uma vez que propocionou ao homem uma dedicação diversificada no exercício de suas atividades. O trabalho alienado produz a "unilateralidade", pois, neste, o trabalhador se converte em um objeto estranho e desumano" (Manacorda, 1969: 77), deforma-se, cretiniza-se. O perigo da "unilateralidade" é o desenvolvimento parcial do homem. E para a sociedade isto significa um trabalho sem muitas exigências culturais. Tal "unilateralidade" foi responsável "por todas as determinações negativas, do mesmo modo que, sob o signo oposto da "onilateralidade", colocam-se todas as perspectivas positivas da pessoa humana (Manacorda, 1969: 76).

De fato, a "onilateralidade" significa "desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação" (Idem, 87). "Onilateralidade"

significa, portanto, desenvolvimento global do homem realizado sob as bases do trabalho como atividade vital, princípio da escola socialista.

Os "Princípios", que antecedem o Manifesto, formularam sua tese sobre o ensino. Em sua II Parte, estão enumeradas as medidas a serem tomadas, depois da instalação do socialismo, também no campo educacional. Assim, o item 10 prescreve educação gratuita para todas as crianças, abolição do trabalho destas nas fábricas, e regime de educação combinado com a produção material (cfr. Marx, OE, I, 129).

Na "Instrução aos Delegados do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores", realizado em Genebra, em 1866, pela primeira vez, Marx apresentou uma definição explícita do conceito de ensino socialista. Referindo-se à criança, o documento afirma que "não se deve permitir, em nenhum caso, aos pais e patrões o emprego do trabalho das crianças e jovens se este emprego não se coadunar com a educação" (Marx, OE, II, 81). E como conclusão, Marx afirma que "por educação, entendemos três coisas:

primeira, educação mental (intelectual, segundo Manacorda, 1969: 33);

segunda, educação física, como a que se dá no ginásio e nos exercícios militares;

terceira, educação tecnológica, responsável pelos princípios gerais de todos os processos da produção, e que, por sua vez, inicia a criança e o jovem no manejo dos instrumentos elementares de todos os

ofícios" (Marx, OE, II, 81).

Os elementos nitidamente socialistas deste documento são a abolição da forma atual do trabalho das crianças nas fábricas, e a união orgânica trabalho produtivo-ensino. Manacorda observa que, na divisão do ensino em intelectual, físico e tecnológico feito por Marx, o momento tecnológico "não absorve nem substitui o intelectual", pois exige, pelo aspecto da unilateralidade da teoria marxista, "os fundamentos científicos de todos os processos de produção e os aspectos práticos de todos os ofícios" (Manacorda, 1969: 33-34).

Em "O Capital", encontraremos os elementos principais de pesquisa pedagógica de Marx (03). O ponto de partida da sua argumentação é a análise do sistema capitalista de produção que atuaria sobre o saber, dentro do mesmo sentido da relação estrutura-superestrutura. A pedagogia se apresenta como "forma e método de reintegração do homem no trabalho, em oposição a um trabalho que dividiu o homem" e a sociedade inteira (Manacorda, 1969: 9). As exigências pedagógicas inseridas na argumentação de "O Capital", não partem da consideração de uma desumanização (aspecto antropológico), mas tomam como premissas "o reconhecimento de um processo contraditório já em ato, e que deve ser resolvido" (op. cit., 11).

Desenvolvendo a teoria do "materialismo dialético", "O Capital" inclui, entre seus instrumentos, a educação. Se o sistema capitalista exige que o operário seja versátil através de uma instrução profissional - a nível elementar, é claro - "a conquista

de um poder político, por parte da classe operária, desenvolverá a instrução tecnológica em todos os níveis, tanto no plano teórico, como no prático" (Manacorda, 1976: 11). O universo do trabalho não supõe apenas elementos práticos, ou meros treinamentos técnicos (aprendizagem de um ofício), mas, supõe um embasamento teórico para explicar os elementos daquele universo ainda bastante inexplorado. Daí por que Marx e Engels insistem que a participação dos operários na produção esteja intimamente associada à formação intelectual.

Analisando o caráter capitalista da manufatura ("O Capital" (Capítulo XII - Divisão do Trabalho e Manufatura), onde o trabalhador é apresentado "como mero fragmento do seu próprio corpo", onde "o conhecimento, a compreensão e a vontade do artesão... passam a ser exigidos apenas pela oficina em seu conjunto", Marx afirmou que tal processo irá se completar na grande indústria "que separa do trabalho, a ciência" (04). Ao dono da indústria moderna interessa que o operário saiba apenas o que é indispensável ao seu desempenho como instrumento de produção. Mesmo quando oferece ao trabalhador certos treinamentos e aperfeiçoamentos o patrão está buscando os mesmos fins: seu lucro.

Com a revolução industrial, a máquina aumentou o número dos assalariados, e provocou uma "devastação intelectual" com o afastamento do operário da escola. No caso específico da Inglaterra nos primórdios de sua industrialização, aquele fenômeno obrigou o Parlamento a fazer do ensino primário a condição legal para o uso "produtivo" das crianças". Para Marx, o êxito destas leis "demonstrou, antes de tudo, a possibilidade de mais ensino e

ginástica com trabalho manual, por conseguinte, também trabalho manual com ensino e ginástica... Do sistema fabril, como se pode ver detalhadamente em Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças acima de certa idade, trabalho produtivo com ensino e ginástica, não só como um método de levar a produção social, mas como único método de produzir seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões" (05), em todos os níveis.

Diante das profundas mudanças nas relações de produção, tornou-se mais necessária ainda uma versatilidade múltipla do operário, o que ele só conseguirá, segundo Marx, nas escolas politécnicas, agrícolas e profissionais (06). A questão não é tão simples assim, e encerra alguns problemas como por exemplo: diante dos vários adjetivos atribuídos por Marx à educação, é lícito perguntar se é ou não pedagógica "uma cultura que não esteja diretamente empenhada em construir a base teórica e técnica do trabalho" (Manacorda, 1969: 39). Fora as polêmicas e as dúvidas suscitadas, o que importa é saber que, no marxismo, as teses pedagógicas não são nem marginais nem casuais, mas orgânicas. Isto é, elas fazem parte do projeto revolucionário marxista, tanto quanto o Partido.

Em "Crítica ao Programa de Gotha" (ou "Notas à margem do Programa do Partido Operário Alemão"), mais uma vez, encontramos referências à educação qualificada pelos conceitos de gratuidade, obrigatoriedade e tornada pólo de relações com outras instituições como o estado e a Igreja. Também nesses casos, Marx voltou ao tema

fundamental de sua pedagogia, ou seja, a união ensino-trabalho.

Marx reafirmou o direito universal da educação dentro de novos modelos culturais. Tanto para ele, como para todos os socialistas, o ensino, unido ao trabalho, é um meio de transformação da sociedade atual. Manacorda adverte, porém, que "o conteúdo desta instrução, em sua totalidade física e tecnológica, permanece indeterminado e constitui tema constante de investigação para o pedagogo sensível às solicitações do real" (Manacorda, 1969: 46). A teoria pedagógica de Marx, muito de acordo com as leis da dialética, explica a caminhada em várias direções, dentro do socialismo, no campo da educação, em busca de modelos mais condizentes com as novas circunstâncias, com a história de cada tempo e lugar.

4.2-Lenin:

Lenin é responsável pela transformação das teses pedagógicas de Marx em fundamento para o sistema escolar do primeiro estado socialista do mundo. Oficializou as teses marxistas, conseguindo que elas exercessem uma decisiva influência também no campo pedagógico, desde a implantação do socialismo na Rússia, até os nossos dias. Marx sempre teve uma atitude de particular atenção com tudo o que dizia respeito à educação e à formação da juventude. Nada, porém, formal e oficioso como em Lenin. Nele sobressaía o impulso surgido naturalmente como quem acreditava que a escola

deveria servir à causa da construção de uma nova sociedade, atuando como instrumento de formação da personalidade de um novo homem.

Lenin aliava a uma convicção intelectual própria de um militante consciente, um entusiasmo quase fanático em realizar a proposta pedagógica de Marx, ou seja, em unir estudo e trabalho produtivo. Acreditava que a luta ideológica não podia estar separada da luta política e que cultura e revolução formavam uma relação orgânica. Para ele, não podia haver cultura socialista sem revolução (07), e nem admitia a edificação do socialismo "sem a elevação do nível intelectual das massas, sem a liquidação do analfabetismo, sem a difusão do conhecimento" (08). Daí porque sempre considerou a ciência, a arte e a cultura do ponto de vista dos trabalhadores, o que era revolucionário.

Ele foi o primeiro a recorrer às análises marxianas no campo pedagógico (Cfr. Manacorda, 1969: 46), acreditando não se poder conceber o ideal de uma sociedade futura sem unir o ensino com o trabalho produtivo da jovem geração. Para ele, a instrução e a educação não podem estar separadas do trabalho produtivo e vice-versa (09).

Essa tese da relação trabalho produtivo-educação, bem como a da necessidade de se cuidar da educação como meio de consolidação da ditadura do proletariado, foi a tônica em todos os seus escritos. Vários projetos de "programas" elaborados por ele demonstraram a importância do tema educação, no contexto do seu pensamento político. Tanto antes, como depois da revolução, conseguiu impor suas teses, oficializando-as, tornando-as lei.

Assim, tanto no "Programa" como na "Explicação do Programa do Partido Social Democrata Russo" (10), defendeu uma lei para obrigar os fabricantes a organizarem escolas para os operários (Manacorda, 1976: 157), (11). Encontramos bem presente, principalmente no "Programa", o chamado "elemento pedagógico" que defendeu inserido no conjunto das reformas propostas.

Em 1903, o II Congresso do Partido aprovou a "Instrução do Programa do POSDR" (Partido Operário Social Democrático Russo) cujo teor "é muito mais articulado que o primeiro" (Cfr. Manacorda, 1976: 171-172), embora em todos os outros pronunciamentos, o problema da escola em sua relação com a fábrica, tenha sempre importância fundamental. Aquela projeto, aprovado em 1919, no VII Congresso, em seu item 5, defendia uma completa revisão da parte econômica do programa mínimo, antiquadíssimo em muitos pontos, bem como dos pontos relativos à instrução pública. Ainda em 1903, Lenin insistiu em "Tarefas da Juventude Revolucionária", na relação escola-política, ressaltando a necessidade de uma luta aberta contra os "conservadores" e "populistas" que exortavam os estudantes a não se imiscuírem na política. Também para ele, o partido não pode deixar de compreender a enorme utilidade das associações escolares e profissionais (cfr. Manacorda, 1976: 176), acreditando que a neutralidade política era pura hipocrisia da classe dominante.

No discurso para o "I Congresso para toda a Rússia sobre a Instrução", em 1918, ele afirmou que "a instrução pública é parte integrante da luta que estamos conduzindo" (SJ, 215). E isto é

assim porque "a vontade da maioria" pretende superar a hipocrisia burguesa. Mais ainda: os trabalhadores aspiram à ciência porque desejam a vitória, donde sua afirmação de que "nove décimos da classe trabalhadora compreendem que o saber é uma arma em sua luta pela emancipação, que seus reveses são devidos à falta de instrução e que agora depende deles mesmos torná-la efetiva" (idem, 216).

Em 1919, o "Projeto de Programa do PC da Rússia" dedicou o item 9 à instrução pública, atribuindo à escola a função de ser a responsável pela influência ideológica do proletariado. Para tal tarefa, será necessário "atrair os intelectuais burgueses" (cfr. Manacorda, 1976: 199; SJ, 219). Naquele documento, Lenin intensificou sua luta pela revisão do antigo programa de 1903 (12).

Em "Os Partidos e a Escola", Lenin expressaria seu pensamento pedagógico de maneira mais explícita, ao acusar como antidemocrática a idéia de que a política na escola é perniciosa, bem como a de que o empenho dos jovens na política é "prematureo". Daí porque afirmou que "a Duma (13) deve ensinar seriamente a política ao povo" (cfr. Manacorda, 1976: 185). De acordo com suas afirmações, o crescimento da cultura do povo é a condição obrigatória da transformação de uma sociedade burguesa em sociedade socialista. Tal revolução cultural será realizada sob a direção do Partido, com a participação dos trabalhadores. Também está bem claro, em Lenin, que é muito importante a participação dos estudantes nas lutas políticas (14).

Em "Tarefas das Juventudes comunistas", pronunciado no III Congresso da União de Juventudes Comunistas da Rússia, a 2 de

outubro de 1920, afirmou que "O ensino , a educação e a instrução da juventude devem partir do material que nos legou a antiga sociedade. O comunismo poderemos edificá-lo unicamente com a soma de conhecimentos, organizações e instituições, com o acervo de meios e forças humanas que herdamos da velha sociedade. Somente transformando radicalmente o ensino, a organização e a educação da juventude conseguiremos que os esforços da jovem geração dêem como resultado a criação de uma sociedade que não se pareça com a antiga, isto é, a sociedade comunista" (Lenin, SJ, 237) (15).

Depois de comparar a missão dos velhos comunistas - derrubar a burguesia - com a da atual geração - edificar a nova sociedade - ele escreveu que sua geração "deve instruir, educar e elevar toda a geração jovem" (Lenin, SJ, 243), afirmando a necessidade de reformulação do antigo regime para que ele sirva à nova sociedade. Advertiu sobre a tarefa que tem o proletariado de lutar pelo saber, pela verdadeira educação que "jamais poderá estar separada da luta política independente e, sobretudo, da luta revolucionária das próprias massas" (Lenin, SJ, 179).

Em "A Doença Infantil do Esquerdismo no Comunismo", afirmou que a supressão da divisão do trabalho prepararia homens unilateralmente desenvolvidos e capazes de realizarem todas as tarefas sociais. Afirmou ainda que o papel da vanguarda operária consiste "em instruir, ilustrar, educar, atrair a uma nova vida as camadas e as massas mais atrasadas da classe operária e do campesinato" (Lenin, OE, 3, 300). E tudo isto deve ser realizado com "o que nos legou o capitalismo" (idem, ibidem).

Alguns aspectos particulares da educação na reelaboração do marxismo empreendida por Lenin:

Primeiro: Ele estabeleceu um paralelo entre a escola "velha" e a escola "nova".

A partir da interrogação - "O que devemos tomar da velha escola?" (SJ, 238) - começou sua crítica à velha instituição educacional burguesa. Segundo seu julgamento, aquela escola não passava de "pura mentira", porque educava apenas alguns, e de modo diversificado. Isto é, educava os filhos da burguesia, enquanto não deixava também de "educar" os operários e camponeses, mas para seu próprio proveito. Iludia que educava, pondo em evidência os objetivos mais gerais da educação, como o ler e o escrever, atendo-se aos elementos materiais destes objetivos. Relembrou as críticas mais comuns dirigidas à velha escola como "uma instituição livresca, uma escola de treinamento autoritário, uma escola de ensino decorativo" (SJ, 239), uma escola, enfim, que obrigava a "armazenar uma quantidade de conhecimentos inúteis, supérfluos, que confundiam a cabeça... (idem, ibidem). Enfim, uma escola que "forjava os dóceis criados de que necessitavam os capitalistas" (SJ, 241).

Contrariamente, a educação proletária buscava "o desenvolvimento lógico do acervo de conhecimentos conquistados pela humanidade" (SJ, 240). Lenin afirmava que "é preciso tomar desta velha escola tudo o que tiver de bom" (idem, ibidem), para se ter na nova sociedade, em lugar do autoritarismo escolar, uma "disciplina consciente" (SJ, 241) como condição para a vitória dos operários e

camponeses.

Segundo: A educação em sua relação com a vida é um outro tema muito caro a Lenin. Neste sentido, afirmou que "não creríamos no ensino, na educação e na instrução se estas ficassem encerradas na escola e separadas da vida agitada" (SJ, 248). E a vida agitada a que se referiu Lenin era a luta pela libertação do proletariado. Portanto, mais uma vez, volta à tona a tese da relação escola-política, isto é, a escola que não pode se ausentar dos fatos, tornando-se ahistórica, como que uma abstração de elementos fictícios. Daí, sua convicção de que "no tempo em que os jovens passam na escola, esta tem que fazê-los participantes da luta pela libertação contra os exploradores" (Idem, ibidem).

Terceiro: A tese leninista de não separar a escola da vida implica numa outra relação orgânica entre escola e política. Lenin escreveria em 1917 (16), que "a verdadeira educação das massas não poderá jamais estar separada da luta política..." (SJ, 179). Já muito antes, em "Tarefas da Juventude Revolucionária", publicado em 1903 (cfr, SJ, 84-98), atacou "o indiferentismo ideológico e o oportunismo teórico" que deseja vetar a participação estudantil nas lutas políticas. Trata-se da crítica à posição da revista "Osvobozhdenie", dirigida por P. Struve, publicada de 1902 a 1905, já denunciada pelo periódico "Student", contra a participação política dos estudantes (17). Estes três pontos são fundamentais ao pensamento de Lenin sobre a instrução e a cultura dentro do processo revolucionário.

Segundo Manacorda, Marx e Engels têm um defensor

convicto e um impositor oficial na pessoa de Lenin (cfr. Manacorda, 1969: 48). E é exatamente por esta posição, que ele se distingue de Marx, isto é, suas teses vão se transformando normalmente em resoluções do Partido, oficializando-se. Todas suas considerações sobre a educação iriam revolucionar a instrução pública na Rússia, serviriam de modelo aos outros povos em luta e chegariam aos nossos dias, em pleno vigor e validade.

Sua maior contribuição, porém, foi a de não contrapor ao regime burguês o regime socialista, como se devêssemos começar tudo "ex nihilo", apagando o quadro para recomeçarmos tudo de novo. Lenin reconheceu a necessidade histórica da burguesia, assumindo o socialismo como a síntese das contradições burguesas, defendendo o "caráter progressivo" do capitalismo, tal como Marx defendeu sua "função civilizadora" (cfr. Manacorda, 1976: 48).

Em 1920, em discurso pronunciado no III Congresso da União da Juventude Comunista da Rússia, afirmou que "a cultura proletária não surge do nada, não é uma invenção dos especialistas em cultura operária. A cultura operária tem que ser o desenvolvimento lógico do acervo de conhecimentos conquistados pela humanidade, sob o jugo do capitalismo" (18).

Sua tática pedagógica de "tomar da velha escola tudo o que tenha de bom" (SJ, 240), voltou em Gramsci com originalidade, como veremos em seguida.

4.3-Gramsci:

A primeira grande afirmação gramsciana, em relação à formação do novo homem, é que este processo educativo está organicamente ligado à história contemporânea. Os tempos atuais exigem uma escola cujo princípio pedagógico leve em consideração os elementos da cultura e do trabalho contemporâneos (cfr. Manacorda, 1977: 54). E o trabalho em sua forma atual, histórica, é o "industrial".

Diante da decadência da escola "desinteressada" tradicional e também diante da caótica diferenciação das escolas "interessadas", Gramsci propôs uma escola que excluísse os pontos de estrangulamento e que integrassem as funções e os princípios educativos dispersos da escola atual. Uma escola "nova" deve se apresentar como escola de cultura e de trabalho ao mesmo tempo, isto é, da ciência que se tornou produtiva (cfr. Manacorda, 1977: 173).

A solução proposta por Gramsci para a escola socialista encontra-se fundamentalmente no Caderno 12, onde encontramos os principais elementos constitutivos de sua teoria sobre a "escola". A importância que dava ao tema, levou-o a refletir sobre ele em vários momentos, isto é, em outros Cadernos e Cartas (19).

O projeto pedagógico gramsciano é uma proposta do Partido Comunista para a sociedade italiana, é a exposição de uma política educacional alternativa que deveria ser implantada, quando os comunistas conquistassem o Estado. Aliás, um modelo não apenas para a Itália, mas, na verdade, uma "plataforma partidária-universal para a educação" (Nosella, 1989a: 25).

Naquela proposta, ecoam os reflexos pedagógicos da reforma Gentile (1923), bem como das reformas postas em prática na Rússia pós-revolucionária e, ainda, das atividades formativas do seu "círculo de cultura" de L'Ordine Nuovo (cfr. Nosella, 1989: 25).

Para Gentile, a escola deveria aceitar somente quem procurasse "a cultura pela cultura", uma espécie de cultura "desinteressada" às avessas. Assim, a exclusão de um grande número de alunos - os que não podiam procurar a escola para sua satisfação pessoal - era uma proposta bem clara daquela reforma. Quanto às discussões que surgiram naquele momento, principalmente sobre a relação trabalho-instrução, Manacorda considera que apenas "recolocaram em termos e palavras novas, os problemas antigos da relação entre "dizer" e "fazer", entre "governantes" e "governados" (Manacorda, 1983: 334).

Quanto ao que ocorria na Rússia, sobressaía o programa desenvolvido pelo Commissariado da Educação (Narkomprós), elaborado logo depois da revolução, tendo como principais responsáveis Lunachaski, Krupskaja (esposa de Lenin) e Litikens, dentro do Narkomprós. Fora dele, no governo, Lenin era seu maior defensor (Cfr. Fitzpatrick, 1977: 9). Aquelas influências se tornaram decisivas em Gramsci depois de sua estadia em Moscou.

4.3.1- Escola "desinteressada".

No período de 1918 a 1926, "na Itália, o debate sobre a escola profissional e da cultura geral consagrou uma terminologia específica: "escola do saber desinteressada" (Nosella, 1991: 30). O mesmo autor nota ainda que esta "observação de caráter filológico é

importante porque Gramsci utilizará esta terminologia frequentemente em seus escritos, até o final de sua vida, consciente, inclusive, de que se trata de uma terminologia caracteristicamente italiana, e cujos sentidos só podem ser compreendidos correlatamente. Portanto, a expressão "desinteressado" não nasceu do debate sobre a neutralidade (ou não) das ideologias, da ciência, da técnica" (idem, ibidem).

Gramsci afirmava que, no modo de produção socialista, a escola não deveria ser imediatamente interessada, oposta àquela aristocrática, considerada, por ele, como interessada, por servir a uma minoria de privilegiados, por destinação da família. Suas escolas "clássicas" ofereciam uma cultura geral indiferenciada para as classes dominantes porque seu objetivo era único: formar mandatários. Portanto, aparentemente desinteressadas, traziam de fato, um interesse imediato que era formar a elite dirigente.

O adjetivo "interessado", atribuído por Gramsci, opõe-se a "desinteressado" que conota "um horizonte amplo, de longo alcance, isto é, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira" (Nosella, 1991: 22).

Gramsci parte de uma análise histórica baseada no desenvolvimento da indústria, que, segundo ele, liquida a capacidade formativa da velha escola de "orientação humanista e cultura geral fundada sobre a tradição greco-romana" (Q12: 6a). Assim, as escolas tradicionais, fruto de uma "determinada forma de civilização", deveriam ceder lugar a um outro tipo de escola, sem perder o caráter

de "desinteressada".

A tendência hoje, escreveu Gramsci, é a de abolir qualquer tipo de escola "desinteressada" (não imediatamente interessada) e "formativa", ou de conservar delas tão somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional..." (Q12: 6a). Continuou ele combatendo aquela tendência burguesa de "difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados" (Idem, ibidem). Isto é ser interessado.

Como "o interesse de Gramsci para as questões culturais formativas era motivado e orientado pela objetiva preocupação de preparar os quadros dirigentes que haveriam de governar o novo Estado Proletário" (Nosella, 1991: 23-24) e a função de governar exigia uma cultura ampla, complexa e "desinteressada", a "escola" também deveria ser "desinteressada".

"Desinteressado" não quer dizer neutro ou indiferente (20). Deve ser também afastada toda conotação pejorativa de pouco interesse, de descaso. Pelo contrário, uma escola "desinteressada" vai significar que ela tem a função de formar "onilateralmente" os homens. Exige-se desse tipo de escola que ela desenvolva as possibilidades e as tendências da criança sem preocupação com a especialização. A escola "desinteressada" tem como grande perspectiva pedagógica "a formação de homens superiores" (Cfr. Betti, 1976: 79).

Gramsci escrevia que o proletariado "necessita de uma escola desinteressada. Uma escola que ofereça à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir critérios gerais indispensáveis para o desenvolvimento do caráter. Uma escola humanista, numa palavra, como a entendiam os antigos e os homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança obrigando sua vontade, sua inteligência e sua consciência a seguir caminhos pré-estabelecido. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa" (SG, 59).

Existe uma diferença essencial entre o ideal pedagógicoda sociedade burguesa e o do socialismo: naquele, o objetivo era a formação integral do homem-indivíduo, neste, a grande exigência é a dimensão social do homem.

4.3.2- Escola "Única ou unitária"

Depois do princípio do "desinteresse" defendido por Gramsci para a escola socialista, temos o conceito de "Único" ou "unitário" que, aplicado à escola, tinha por objetivo articular a formação profissional com a humanista (Cfr. Nosella, 1991: 32).

"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" (Q12: 8a). A unitariedade foi o grande tema proposto por Gramsci como solução para "o crescente multiplicar-se das especializações escolares, educativas e culturais. Foi uma necessidade implícita no multiplicar-se das especializações técnicas (no sentido mais amplo do termo) das sociedades modernas, como exigência do desenvolvimento

das forças produtivas" (SP, 335).

A escola única reintegrará a unidade do fato educativo com o ideal de formação humana geral, isto é, a profissionalização e a formação humana se encontrarão no homem como uma necessidade dos tempos modernos. Cabe à escola "unitária" a tarefa de "inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática, e de uma certa autonomia na orientação e na iniciativa" (cfr. Q12: 7; LC, 232).

"Única" ou "unitária", somente uma escola dessa natureza poderá reunir a teoria e a prática, o trabalho intelectual e o industrial..." (Q8: 59bis). Nosella afirma que este princípio "deve ser entendido no seu sentido mais amplo" isto é, no sentido de que a unitariedade deve "informar e vivificar não apenas a escola unitária, mas sim, toda a sociedade, criando novas relações entre a vida e a cultura, entre trabalho intelectual e industrial..." (Nosella, 1989: 29).

A escola "unitária" é, para Gramsci, o instrumento para a criação de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial, podendo "envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou de castas" (Q12: 7a). Para os novos horizontes, abertos pela revolução, ele exigia uma nova organização pedagógico-cultural, uma escola "única do trabalho".

4.3.3- O "trabalho industrial moderno":

O conceito de "trabalho" aplicado à escola juntamente com o qualificativo "único" ou "unitário" formará a "escola única do

trabalho", termo já consagrado nos programas pedagógicos do Narkompros. Os responsáveis pela política educacional russa apresentaram, no Primeiro Congresso de Educação Pan-Russo (1918), dois documentos cujos títulos oficializaram o termo "escola única do trabalho". São eles: "Documento sobre a escola única do Trabalho" apresentado por Lunacharski, e "Informe sobre a Escola única do Trabalho" apresentado por Pozner (Cfr. Fitzpatrick, 1977: 50). A estadia de Gramsci em Moscou - como vimos - foi determinante para a apreensão desses conceitos (Cfr. Broccoli, 1977: 77).

Como o conceito trabalho não é homogêneo, poderá ser manipulado de acordo com as ideologias, como sempre aconteceu. Daí porque quatro significativos artigos escritos por Gramsci em 1916, nos dão a conhecer algumas facetas do problema (21) e o significado que lhe é atribuído por Gramsci.

Naquele período, o Estado manifestou um "repentino" interesse de renovar a escola à luz da idéia da unidade do trabalho com a cultura (Cfr. Nosella, 1991: 27). Denunciando as verdadeiras intenções do governo que falava em "renovação do ensino profissional", em fortalecimento da "escola popular" apelando para o patriotismo dos cidadãos, Gramsci escreveu "A Escola do Trabalho" (CT, 440). Arrebatava, assim, com sua argumentação, a bandeira da "escola do trabalho", levantada no Parlamento burguês (22), denunciando que a causa principal daquela mudança repentina era tão somente a guerra que exigia mão-de-obra especializada para fabricar munições. O que o governo queria era usar os alunos do curso médio na indústria da guerra. Com objetivos tão excusos e prejudiciais à

educação, indiferentes ao povo, procurou-se convencer à nação que ir à oficina, levar a escola à fábrica era uma maneira de se educar o homem de modo mais completo. Foi o que disse oficialmente o governo através do Ministro Rufini (Cfr. CT, 537).

Gramsci respondeu àquela argumentação falaciosa dizendo que "se a escola for levada a sério, não deixa lugar para a oficina e vice-versa" (CT, 537), e que a unidade buscada pelo governo não favoreceria nem à escola nem à oficina porque era uma tentativa interesseira, sem fundamentos objetivos. Para ele, só havia uma posição a ser tomada pelo proletariado: "exigir a escola do trabalho" (CT, 442).

No auge da polêmica sobre o que deveria ser "a escola do trabalho", outro artigo de Gramsci - HOMENS OU MAQUINAS- (CT, 283), reavivou a polêmica da escola "desinteressada".

Motivado pela "discussão ocorrida na última reunião, entre os nossos camaradas representantes da maioria, a propósito dos programas para o ensino profissional", o centro da discussão era o "Instituto Profissional Operário" criado pelo município (Cfr. CT, 669-672; SG, 57-59).

Gramsci evocou, inicialmente, a intervenção do professor de filosofia Zino Zini, seu amigo pessoal, para alertar que essas polêmicas não são fruto de "interesses particulares, não são simples episódios polêmicos ocasionais: são choques necessários entre os que representam princípios fundamentalmente diferentes". Em seguida, tratou da questão dividindo-a em três pontos:

O primeiro é uma análise histórica do Partido

socialista, no sentido de afirmar o que ele deve fazer, em matéria de cultura. "O nosso Partido, escreveu, não apresentou ainda um programa escolar concreto que se diferencie dos tradicionais. Contentamo-nos, até agora, em afirmar o princípio geral da necessidade da cultura, seja elementar, profissional ou superior, e desenvolvemos este princípio com vigor e energia" (SG, 57).

O segundo analisa as deficiências culturais do operariado, como uma consequência da própria sociedade, isto é, convém à sociedade que o operário não seja instruído. Daí sua afirmação de que o proletariado "é excluído das escolas de cultura média e superior pelas atuais condições da sociedade que determina uma certa discriminação dos homens..." (SG, 58).

Finalmente, o terceiro defende a necessidade de o proletariado ser educado e diz qual o tipo de escola adequada a tal projeto, isto é, uma escola "desinteressada".

Para Gramsci é injusto afastar o operário dos instrumentos culturais, concluindo que, diante da realidade, o operariado deve apelar para um novo direito, o da força, para não sofrer outra opressão além das que já sofre.

A afirmação do trabalho como princípio educativo é um tema que pertence à essência do socialismo. A "união ensino-trabalho de fábrica é tipicamente socialista", afirma Manacorda. "Se entendemos, prossegue ele, exatamente assim - o galicismo "Fabrikation" que Engels, por sua vez, não inventa, pois encontrou enunciado e atualizado pelos utopistas e, em particular, por Robert Owen (Manacorda, 1969: 22).

Marx e Engels colocaram o trabalho produtivo no centro de suas formulações teóricas, incluindo as pedagógicas, porque para eles o trabalho é a chave de compreensão da realidade. Explica-se o homem pelo trabalho. O homem chega a ser homem em virtude dessa atividade chamada trabalho. Por ela, o homem produz a sociedade e produz a si mesmo. O homem se torna homem pelo trabalho. O trabalho constrói-educa, constituindo-se no princípio da vida e da "escola". Daí porque em Gramsci, vida-escola formam uma unidade orgânica.

O trabalho, o eixo da vida e da escola, no decurso da história, dividiu os homens em classes, produzindo para uns, bens e riqueza, para outros, miséria e pobreza. Daí porque, ao querer acabar com a divisão, Engels estabeleceu nos Princípios, como objetivo da Revolução "o ensino para todas as crianças... Ensino e trabalho de fábrica (Fabrikation) juntos" (OE, I: 92). Também, da mesma forma, afirmou que a educação que libertará os jovens desse "caráter unilateral que a divisão atual do trabalho impõe a cada indivíduo" é "a educação industrial" (OE, I: 95).

Não se pode separar ensino e trabalho sob pena de se reduzir a escola a uma instituição morta. E exatamente para que ela não fosse mero aparelho ideológico, Marx defendia aquela união como "o único método que permite produzir homens plenamente desenvolvidos, onilateralmente desenvolvidos". Em conferências que fez para os operários em Bruxelas, em uma delas que ficou inédita, Marx falou do "ensino industrial" ao condenar "a proposição predileta dos burgueses, o ensino industrial universal" (23). Ensino "industrial" não corresponde ao ensino profissional dos

burgueses, pois Marx, ao "aceitar o princípio da união do ensino com o trabalho material produtivo (24), exclui todo o ensino dado na fábrica capitalista, tal como esta é, porque, para ele, a fábrica não é nenhum sistema que elimine a divisão do trabalho..." (Manacorda, 1969: 27-28).

Marx preocupava-se com a alienação provocada pela divisão do trabalho e percebia que a fábrica burguesa não poderia erradicar aquela divisão, daí porque, sendo um tema importante, reafirmou no Manifesto, item 10, o "regime da educação combinada como a produção material..." (OE, I: 129) (25).

Quanto a Lenin, o próprio Gramsci se refere ao Programa de 1917, onde foi inserido um parágrafo dedicado à "escola unitária" como de uso muito antigo. Recorda Gramsci que "o químico e pedagogo Lavoisier, guilhotinado sob o Terror, havia sustentado precisamente o conceito de escola unitária..." (Q11: 68).

Veio de Lenin a escolha do termo "politécnico" para o ensino na perspectiva socialista. E, conforme Manacorda, "sua autoridade determinou, depois, o uso constante de "politécnico" não somente na terminologia pedagógica de todos os países socialistas", mas também em todas as traduções oficiais de textos marxianos em russo, e, por conseguinte, em todas as demais línguas" (Manacorda, 1969: 47). Em 1920, em "Esquerdismo, doença infantil do Comunismo", afirmou que a sociedade "chegará à supressão da divisão do trabalho entre os homens, à educação, ensino, preparação de homens onilateralmente preparados, capazes de fazer tudo" (OE, 3: 299).

Gramsci enfatizou na relação trabalho-escola, o

trabalho "industrial" (Cfr. Nosella, 1989b: 6; 1988: 89) e defendeu uma relação orgânica entre educação e história, ou seja, que cada estágio cultural do homem corresponde a um estágio de desenvolvimento na sociedade que se reflete na educação. Nesta linha de raciocínio, Manacorda afirma que "a ciência experimental e a indústria constituem a base da busca de uma objetividade intelectual e moral". Diz mais ainda que todas as reflexões de Gramsci "sobre o homem coletivo que fez da necessidade liberdade, nos remetem ao concreto da atividade produtiva, ou seja, à base econômica do homem coletivo: grandes fábricas, taylorização, racionalização" (Manacorda, 1991: 110).

Gramsci defendeu "cada vez mais radicalmente o trabalho industrial como forma moderna de atividade produtiva e princípio educativo do homem moderno" (Nosella, 1989b: 9). Era isso o que já entendia Gramsci quando, em 1920, escreveu: "Que coisa consegue um camponês pobre invadindo uma terra inculta? Sem máquinas, sem ter aonde morar, sem lugar de trabalho, sem crédito para esperar o tempo da colheita, sem cooperativas que comprem sua produção... que coisa pode esperar um pobre camponês com a invasão?" ("A Semana Política", ON, 376-377).

A organicidade entre escola e trabalho produzirá na prática, a realização integral do homem, sua realização como ser livre. Assim, o que é necessário torna-se instrumento de "liberdade". A passagem do "reino da necessidade", isto é, do reino do trabalho, para o "reino da liberdade" será tarefa da educação, de "escola".

A passagem da "necessidade" para o estágio da "liberdade" será realizada na "escola", pelo trabalho industrial moderno. Eles juntos libertarão, soltarão as amarras do interior do homem, realizarão o ideal do homem do Renascimento que inventou a máquina e a ciência modernas. Do sistema fabril brotou o germe da educação do futuro e será para os homens o único meio de produzir seres unilateralmente desenvolvidos.

Alguns equívocos devem ser evitados:

O primeiro deles é que não se trata de um trabalho industrial capitalista. Não é aquele tipo de trabalho industrial que passou a ser conhecido como "americanismo" (26). É o trabalho industrial sob a forma socialista que poderíamos caracterizá-lo como "o trabalho que passa pela incorporação da disciplina (autodisciplina) do próprio processo do trabalho industrial sob a direção político-administrativa do trabalhador (industrialismo do tipo socialista); passa, ainda, pelo fortalecimento científico do próprio processo do trabalho que gera, cada vez mais, riqueza universal e pela organização social de toda a vida individual, familiar, intelectual, cultural, criativa, artística sob o princípio geral da racionalidade do industrialismo" (Nosella, 1989b: 10).

Nem escola capitalista nem trabalho capitalista. Gramsci analisou o trabalho industrial ("americanismo" e "fordismo") opondo a ele um novo trabalho industrial socialista. A mecanicidade - o progresso da técnica - significou, para Gramsci, um momento historicamente inevitável. Só assim ele poderia afirmar a validade inicial do "americanismo", mas, por outro lado, condenou sua total

despreocupação pela humanidade do trabalhador. Para ele, o "americanismo" era uma "simples premissa histórica" (Manacorda, 1977: 297).

Ainda sobre o mesmo tema, no Caderno 3, referindo-se a uma entrevista de Pirandello, Gramsci reforçou a conotação que dava ao conceito de "americanismo", condenando-o não para voltar a posições corporativas ou retóricas do passado, mas, "para ir à frente", para alcançar e superar o mundo capitalista (Cfr. Manacorda, 1977: 297). Ele chegou a afirmar que "aquilo que hoje se chama americanismo é em grandíssima parte, um fenômeno de pânico social, de desespero dos velhos estratos que, na nova ordem, serão logo destruídos" (Q3: 8). Não serão eles, os capitalistas, que construirão a nova ordem, mas, sim, "quem criar a base material daquela nova ordem e quem encontrar o sistema de vida para tornar "liberdade" aquilo que hoje é "necessidade" (Idem, ibidem).

O segundo equívoco diz respeito à escola profissional. Como é estruturada no capitalismo, a escola profissional não é a solução proposta pelos socialistas. Gramsci polemizou contra aquela escola "profissional" porque ela impede "o desenvolvimento das faculdades e da personalidade do jovem, enclausurando-o em uma posição subalterna tanto na vida como no trabalho" (Betti, 1976: 79). A escola "profissional" por seus objetivos, contrapõe-se à escola socialista que deve ser "uma síntese dos caracteres do engenheiro norte-americano, do filósofo alemão e do político francês" (LC, 283).

Numa outra crítica dirigida à escola "profissional",

ele a considerou como um excelente álibi para manter os filhos das classes populares fora da cultura. A escola profissional querendo ser popular é absolutamente "interessada" porque utilitarista. Ela reforça tanto a posição da classe operária como da classe dominante, fugindo, desta maneira, à finalidade fundamental do socialismo, que é formar o homem universalmente. Portanto, ela não é humanista. Razão por que ele defendeu a educação para todos os homens, ou seja, uma escola unitária e desinteressada cujo princípio educativo esteja representado pelo trabalho industrial moderno.

CAPÍTULO 5: A ESCOLA "REGULAR UNITÁRIA".

A burguesia italiana promovia a cultura confinando a classe trabalhadora nas escolas primárias, dificultando-lhe o acesso à escola média pela redução dos institutos médios clássicos estatais, possibilitando a escola clássica e a universidade somente para elites. A elitização da Reforma Gentile teve efeito imediato porque os trabalhadores tiveram que se contentar com a escola elementar e, no máximo, com a escola "profissional". A escola era acessível apenas aos que possuíam condições econômicas. O próprio Gramsci sentiu-se discriminado porque, embora tivesse ótimas notas, teve que interromper seus estudos, enquanto outros de boas condições econômicas prosseguiram.

As reformas governamentais, não somente a de Gentile, caracterizavam-se pela imposição do autoritarismo didático tanto no que dizia respeito ao desempenho do mestre, quanto à escola em si mesma. Nos currículos impostos, as aulas de religião tornavam-se obrigatórias e os princípios metafísicos eram uma consequência do idealismo que fundamentou as principais reformas educacionais. As escolas "técnicas" foram abolidas e substituídas por "cursos complementares" idealizados para serem uma espécie de "escola popular superior" (01) para as classes instrumentais condenadas a interromperem seus estudos. Acrescentem-se a todos esses elementos a teoria e a prática eclesiástica que desejavam impor seus princípios metafísico-religiosos de educação para entendermos as teses pedagógicas de Gramsci.

No início deste século, a escola italiana sofria a influência de várias correntes filosófico-pedagógicas como o positivismo com sua aversão à psicologia. Apoiando-se em argumentos pedagógicos ("tal didática desviava a criança do seu mundo interior" (Betti, 1976:28), e em motivos conservadores afastavam a escola dos interesses da sociedade. Na Itália, o positivismo foi marcado "por uma vinculação com os partidos democráticos e burgueses" (Edmundo Dias, 1987, II: 29) que levaram para as reformas escolares as teses de uma realidade finita como revelação e realização de um princípio infinito, metafísico como o Eu, a Idéia, a Razão e o Espírito. (02).

A Lei CREDARO promulgada em 1911 (03), deu início a uma nova influência pedagógica, oficializando o "herbartismo", oposto ao positivismo, que defendia os estudos psicológicos como base da ciência educativa em cujo centro estava o "interesse". Antes de Gentile, Herbart considerava a pedagogia como filosofia, afirmando que a metafísica fundamentava tanto a pedagogia como a psicologia (Cfr. Betti, 1976: 29). O formalismo exagerado defendido pelo "herbartismo" fez com que ele fosse derrotado pelo idealismo que começava a se impor no campo pedagógico italiano.

Aqueles idealistas cujos expoentes principais foram Gentile e Croce, combateram tanto o positivismo como o herbartismo, utilizando a retórica dos bens do espírito, ajudados por uma metafísica que tornava seus princípios válidos para sempre. Como negavam o valor da psicologia, separavam a escola da vida do aluno e também da sociedade, porque visavam, em primeiro lugar, atender aos interesses da classe dominante. Para Gentile, o ato educativo não tinha nada a ver com as condições sociais, pois buscava seus

fundamentos na filosofia. Assim, utilizando argumentos filosóficos, oferecia à classe dirigente italiana uma justificativa teórica para combater os movimentos opostos como o socialismo (04).

Em meio àquele influência idealista, o fascismo se impôs como sistema político, assumindo o conceito absolutista de Estado, como expressão do Espírito que se sobrepõe ao indivíduo. Também uma herança do idealismo. Tal identidade de objetivos fez com que Mussolini confiasse a Gentile a missão de reformar a escola que veio a ser um meio de discriminação social e de opressão intelectual por ser aristocrática e elitista (05).

A obrigação da instrução pública até os 14 anos ficou no papel, enquanto a escola média, de orientação acentuadamente humanística, caía como luva para ser modelo da escola particular eclesiástica, quando da aproximação entre a Igreja e o Estado fascista. A escola burguesa com seus vícios de princípios não poderia servir para transmitir uma cultura proletária. Aquela escola positivista, idealista e reforçada pelo fascismo, Gramsci opunha seu modelo de escola única orgânica ao socialismo.

A natureza da escola única foi explicada, em grandes linhas, por Gramsci, como sendo "uma escola inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de se trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento do trabalho intelectual" (Q12: 6a). E para precisar o conteúdo daquela escola, Gramsci fez comparações com a escola humanística cujos méritos históricos reconheceu, aprovou seus ideais de formação humana, enquanto atacou a escola burguesa como inútil porque inadequada para

servir aos novos tempos que se caracterizam pelo "trabalho industrial moderno".

No momento em que começam a prevalecer formas modernas na relação de trabalho, fazendo desaparecer formas antigas, também as relações pedagógicas e sua escola se transformam modernizando-se. É uma lei da história. O princípio do trabalho industrial moderno que modifica todas as relações sociais, também modificou a tradicional instituição escolar. Essa nova escola que já tem como princípio educativo o trabalho, "através do qual o homem participa ativamente da vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la ..." (Q12: 9a), se moderniza mais uma vez, fundamentando-se no "trabalho" em sua forma "industrial".

Essa escola poderá preparar um novo homem para a sociedade tanto pela capacidade de especialização como pela capacidade de direção. A este respeito, escreveu Gramsci: "Pode-se observar que, em geral, na civilização moderna, todas as atividades práticas se tornaram tão complexas e as ciências se mesclaram de tal modo à vida que toda a atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas..." (Q12: 6). Ele considerava a união desses dois elementos - especialização e direção - como relação fundamental para o homem moderno. A "capacidade de especialização" é o elemento pedagógico que prepara a profissionalização do "cidadão-produtor", enquanto que a "capacidade de direção" está ligada diretamente ao exercício da hegemonia. Relações hegemônicas e relações pedagógicas se implicam organicamente fazendo com que a escola forme o especialista e o dirigente.

A uma escola falsamente democrática, Gramsci contrapõe uma escola para todos, "aristocrática" e democrática ao mesmo tempo, no sentido de pretender formar a todos como homens superiores.

Na escola única, os *studia humanitatis* devem dar lugar a novas matérias que sejam mais eficientes e que estejam mais adequadas com as novas relações de trabalho industrial. O trabalho historicamente modificou a sociedade, destruiu estruturas ultrapassadas, criando novas ordens sociais. E neste evoluir provoca a mudança da escola. Que escola então corresponde ao moderno modo de produção? Para Gramsci, a escola que os tempos modernos, ou melhor, que a nova sociedade exige é a escola "única" do trabalho industrial cujos princípios veremos em seguida.

5.1- Escola primária e média como escola "única":

A escola única do trabalho corresponde à escola primária e média "não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como, também, no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar" (Q12: 7a). Na escola unitária, o primeiro grau (elementar, primário) não deverá ultrapassar de três a quatro anos, e a escola média chegará a seis anos (Q12: 11a; Q4: 24). A escola primária caberá a responsabilidade do "ensino das primeiras noções "instrumentais" da instrução - ler, escrever, fazer contas, geografia, história (Q12: 7a). Ela também desenvolverá a parte relativa aos "direitos e deveres", atualmente negligenciada,

isto é, as primeiras noções do Estado e da Sociedade". Aquelas noções são elementos fundamentais para uma nova concepção de mundo que entra em luta contra as antigas concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, "contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas" (Q12: 7a). Será ainda no âmbito da escola elementar (primária e média) que se deverá "criar os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda a magia ou bruxaria" como ponto de partida "para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo" (Q12: 9a).

A unidade cultural que se realiza sobre as bases do trabalho industrial começa pela escola primária e média porque o objetivo primeiro da escola socialista é preparar os quadros dirigentes proletários que foram relegados a uma situação de inferioridade cultural. A mudança deve começar logo no início do processo da instrução. Na escola primária. Bem verdade que, ao se aceitar o trabalho como princípio educativo, a relação "único", "unitário" não fica restrita apenas à escola primária e média, mas também alcança a fase do ensino especializado, ou seja, à universidade porque ser unitário é ser orgânico não somente à escola mas também à toda a vida social (Cfr.Q12: 8a; Cfr. Nosella, 1991: 202). Este é um princípio que caracteriza o socialismo.

No pensamento de Gramsci, a escola "unitária" será reponsável pelas transformações, não somente dentro da área estritamente pedagógica, mas "em toda a vida social" (Q12: 8a). Assim, ao lado do seu atual papel de "condicionadora" ou reforçadora do poder da classe dominante, a escola deve entrar no compasso da

revolução social, refletindo em todos os organismos, "emprestando um novo conteúdo" (Q12: 8a), e não apenas transmitindo "cultura". Compete à escola fazer com que todos os homens participem do saber, que todos os trabalhadores sejam cientistas, ou, como quis Gramsci, que todos os homens fossem intelectuais.

A escola média (06) conduzirá "os jovens até os umbrais da escolha profissional, formando-os como pessoas capazes de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige" (Q12: 11a). Ela deveria preparar o jovem para sua opção de vida, e, por sua importância, é considerada como "decisiva" porque a ela compete "criar os valores fundamentais do humanismo, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias à posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários) ou de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização comercial, etc)" (Q12: 8). Neste segundo estágio, o jovem deverá chegar a um contacto com a história das coisas e dos homens (Q1: 81). Deve-se lembrar que o liceu "em nada se diferencia, atualmente, como tipo de ensino, das fases escolares anteriores, a não ser pela suposição de uma maior maturidade intelectual e moral do aluno, devido à maioridade e à experiência anteriormente acumulada" (Q12: 8).

Gramsci pensou numa escola para uma nova sociedade, para o futuro, sob outro modo de produção, sem propriedade privada, sem a divisão entre proprietários e produtores, entre capitalistas e assalariados, entre exploradores e explorados. A escola deveria ser "unitária" dentro desta nova sociedade, deixando de ser elitista e "unilateral". Só na nova sociedade, a escola poderá ser plenamente

"unitária", tornando-se instrumento que levará a cultura, o conhecimento, a ciência, a todos os homens indistintamente.

O caminho a seguir é para, Gramsci, da escola unitária (elementar e média) para "uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo" (Q12: 6a). Opondo-se aos que queriam abolir toda espécie de escola "desinteressada", "formativa" em benefício de uma escola profissional, especializada, ele defendeu a "escola única" que daria possibilidade ao operário ou de continuar uma especialização ou de passar para o trabalho produtivo sem perder o contacto com o primeiro (Cfr. Nosella, 1991: 203; Betti, 1976: 123ss).

No momento em que o trabalho é afirmado como princípio educativo, surge no âmbito da organização escolar, o problema de como, na prática, a escola vai levar a cultura aos operários. A escola formaria o novo intelectual, ou seja, o operário moderno industrial. Para Gramsci, "no mundo moderno, a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e desqualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual" (Q12: 1a). Assim, um moderno modo de produção exige um novo intelectual que, por sua vez, tem necessidade de uma nova escola.

A escola profissional burguesa não serve porque predestinava o futuro do aluno. Gramsci não a aceitava porque a considerava preocupada em "satisfazer interesses práticos imediatos" (Q12: 10), porque ela era interessada, perpetuando desse modo, as diferenças sociais. Em lugar dela, propunha "um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da

escolha profissional, firmando-o, entretanto, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou controlar quem dirige" (Q12: 11a). O problema era conciliar trabalho e cultura, "ciência produtiva com ciência humanista, escola profissionalizante com a escola desinteressada" (Nosella, 1991: 54). A solução deveria levar em consideração o trabalho industrial moderno estereotipado na fábrica, sem perder de vista a formação cultural, pois, na fábrica, estão os alicerces da nova cultura. Daí porque Gramsci via as "comissões internas", os "conselhos de fábrica", os sindicatos e os Partidos como novas formas de humanismo, de cultura, novas formas de "escola" (Cfr. Nosella, 1991: 55).

Os dois tipos de escolas: a clássica e a profissional, eram "um esquema racional" até quando "o desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, provocou uma crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional mas não manual), o que colocou em discussão o próprio princípio da orientação concreta da cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada sobre a tradição greco-romana" (Q12: 6a).

Gramsci manifestou seu juízo sobre o caráter antidemocrático da escola profissional por ocasião de uma discussão na Câmara dos Deputados, sobre o "Instituto Profissional Operário" instituído pela municipalidade (CT, 672). O problema era colocado nos termos "se as escolas profissionais tinham que ser estritamente práticas e com um fim em si mesmas que impedisse sua continuidade tanto na escola clássica como na técnica" (Q6: 68bis). Naquela mesma ocasião, Gramsci se referiu às "escolas profissionais agrárias" como

sendo um instrumento muito importante para formar "chefes de estabelecimentos ou diretores da administração agrária". A realidade era outra. Daí porque Gramsci interrogou se existe "um tipo de escola agrária profissional que seja dirigida para a formação do operário agrícola especializado?" (Q6: 69).

Também merece destaque outra intervenção sua sobre a instrução profissional, no Congresso da Federação Juvenil Comunista, em abril de 1922, na qual Gramsci denunciava o acordo entre populares e socialistas para repartirem a direção do ensino, a escola. "Os sindicalistas cedem aos populares as escolas médias e superiores, e os populares deixam aos socialistas as escolas profissionais" (CF, 523). Com tal acordo, observou Gramsci, os socialistas (reformistas) "aceitam que a escola profissional seja a escola dos operários" (SF, 524), reconhecendo implicitamente a divisão das classes em duas.

Naquela ocasião, Gramsci, além de condenar o caráter unilateral e não formativo da escola profissional, defendeu uma escola "profissional" que fosse formativa. Manacorda, ao analisar este texto, afirma que Gramsci "assinala, ainda que de modo confuso, uma perspectiva unitária da formação escolar" para os operários (Manacorda, 1977: 50), tomando como modelo a avaliação da fábrica. "Assim como na fábrica, disse Gramsci, o operário suporta continuamente exames que o promovem ou o prejudicam, assim também os comunistas tendem a aplicar este conceito a todas as formas de atividade tanto manual como intelectual" (SF, 524).

A "educação técnica ligada ao trabalho industrial" deve constituir a base do novo tipo de intelectual" e da "escola".

Contra a tendência de se considerar a técnica como alheia ao homem, Gramsci reafirmou o valor humano da mesma, considerando-a como "um componente essencial do modernismo humano, a força determinante do progresso" (Betti, 1976: 109).

Por defender a escola clássica porque exigia disciplina mental, dava formação civil e possibilitava formar a consciência histórica, Gramsci foi obrigado a tomar posição diante da escola profissional. E o fez afirmando a necessidade de uma escola "humanística" também para o proletariado. Por esta razão, foi contra a política escolar tradicional do partido socialista. Em "Homens ou máquinas" (CT, 669), Gramsci condenou a posição dos que reduzem a educação popular a meros aspectos técnicos, a "práticas manuais". Ele não tinha muita pressa em formar profissionalmente meninos e meninas, mas preferia que isso fosse feito quando a personalidade do jovem já se encontrasse desenvolvida. Aí então poderíamos saber o que ele queria fazer.

Quanto ao pensamento de Gramsci sobre o que deveria ser a escola profissional, escreveu Manacorda que apesar da nitidez da crítica gramsciana àquela escola, ele não chegou "a propor uma solução institucionalmente nova, unitária, limitando-se a expressar seus desejos de uma escola profissional diferente: ou seja, uma que não seja "incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício" (CT, 671). Perguntou como a escola comunista realizaria esta tarefa, esperando dos camaradas e leitores uma resposta. (Cfr. CT, 669).

Uma questão a ser estudada é se a escola do segundo grau também era unitária para Gramsci. Nosella tratou deste problema

em "O Trabalho como princípio educativo em Gramsci", no item 6, intitulado "A Questão do Segundo Grau e a Politecnia" (1989b: 35 ss). A questão foi colocada como existindo "um sentimento difuso de que o segundo grau sofre de falta de identidade pedagógica: é um ensino sanduichado entre o primeiro grau e o ensino superior; geralmente é posto no limbo confuso da "iniciação ao trabalho" (idem, ibidem).

O argumento contra a não identidade consiste na afirmação do princípio da unitariedade da escola socialista que "se contrapõe à duplicação entre escola científica, profissionalizante, técnica de um lado, e escola humanista, formativa de outro lado" (idem, 36). Para Gramsci a escola unitária é o primeiro grau e o segundo. "Todos estes níveis formam a escola-do-trabalho desinteressadamente (idem, ibidem).

O segundo grau é o término da escola unitária. E aos que perguntam pela especificidade do segundo grau, sabemos com Gramsci que "na escola unitária, a última fase deve ser concebida como se fosse decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do "humanismo", a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização..." (Q12: 8).

A diferença entre o primeiro e o segundo grau, para Gramsci, não está em seu princípio educativo que é o trabalho para ambos, nem na profissionalização ou iniciação ao trabalho produtivo, mas no método didático. No segundo grau, a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente" (Q12: 8a). Nessa fase da escola, "coroamento da escola ativa", no dizer de Gramsci, devem ser aplicados métodos mais espontâneos como

seminários, e devem ser usados mais recursos tecnológicos como bibliotecas, laboratórios, etc.

A diferença entre a escola unitária (primeiro e segundo graus) e as escolas profissionalizantes (universidades e academias) é determinada pelo conceito de "desinteressado". A escola unitária é profissionalizante, ou seja, "é formativa, de cultura geral, humanista, do trabalho, enquanto que a escola especializada superior é interessadamente profissionalizante, ou seja, sem renunciar a toda a função formativa geral, ela é também explicitamente treinada para o exercício imediato de ofícios e competências específicas" (Nosella, 1989b: 39).

5.2- A Universidade e a "Academia":

A universidade representa o ponto mais alto na linha de desenvolvimento da organização cultural pensada por Gramsci. O "esquema da organização do trabalho cultural, para usar uma expressão de Gramsci, pressupõe uma "situação nova" na qual a classe dos trabalhadores torna-se dirigente na sociedade. É um esquema que se apresenta como um instrumento "crítico" da estrutura existente e das experiências amadurecidas no seio da velha sociedade que deve ser transformada.

Os últimos escritos gramscianos sobre a universidade a consideram como uma fase conclusiva do processo escolar unitário. Já em 1916, no artigo "A Universidade Popular" (CT, 673; SG, 61-64),

ele externou seu pensamento sobre aquela instituição. Considerando inicialmente o programa de 1916-17 para a Universidade Popular, com o intuito evidente de fazer suas críticas, apresentou seu modelo de universidade. Diante da constatação de ineficiência daquela universidade popular comparada a "uma chama fria", propôs "fazer alguma coisa de melhor" (idem, ibidem) que fosse um "fogo vivo" no campo da cultura.

Para ele, o principal erro daquela instituição consistia na própria mentalidade dos organizadores, comparados aos das organizações beneficentes que "distribuem, na escola, uma quantidade de víveres que enchem os estômagos ... mas não deixam um sinal, não têm um segmento de nova vida, de vida diferente" (idem, ibidem).

Depois da crítica, ele propõe as características que deve possuir uma verdadeira universidade. Segundo ele, a universidade para formar deve ultrapassar os limites oficiais. O método que a disciplina de uma verdadeira universidade deve prescrever para qualquer tipo de pesquisa, é bem diferente do que se vê, e bem diferente é o resultado. A universidade popular, como está organizada, não passa de um "ensino teológico, uma renovação da escola jesuítica, onde o conhecimento é apresentado como qualquer coisa de definitivo, de apoditicamente indiscutível" (idem, ibidem).

Na verdadeira universidade, os professores dignos deste nome, "no momento de educar, dão uma grande importância à história da matéria que se propõem ensinar" (idem, ibidem). Como prova, relembrou a experiência de sua aprendizagem universitária e os "cursos nos quais o professor lhe fez sentir o trabalho de

pesquisa...que conduzia com perfeição, ao método de análise" (idem, ibidem). Enumerou alguns exemplos deste método que, segundo ele, "era a parte mais vital do estudo : este espírito criativo que fazia assimilar os dados enciclopédicos e os fundia numa chama ardente de nova vida individual" (idem, ibidem). Em suas próprias palavras, "o ensino desenvolvido desta maneira, torna-se um ato de libertação".

Numa universidade verdadeiramente popular, "o que é mais interessante e eficaz é a história da pesquisa, a história desta enorme epopéia do espírito humano, que lentamente, pacientemente, tenazmente, toma posse da verdade, conquista a verdade" (idem, ibidem). Ele esperava que dentro da universidade popular modelo, "nascerá a modéstia que evita a formação da aborrecidíssima caterva de sabichões, os que crêem conhecer o universo só porque sua memória feliz conseguiu arquivar, nas suas rubricas, um certo número de datas e noções particulares" (idem, ibidem).

Caberá à universidade a função de "centralizar o estímulo à cultura nacional", desenvolver uma ação pedagógica criativa, criar a consciência dos valores fundamentais do humanismo. Ela funcionaria como o ponto mais alto do processo de maturidade intelectual e moral e não apenas como o lugar onde se experimentam novos métodos de investigação pedagógica. Nas breves reflexões de Gramsci sobre a universidade, ele não considerou apenas o ensino e pesquisa que aquela instituição deve proporcionar, mas a viu principalmente como uma "estrutura destinada a interferir profundamente na vida cultural da nação" (Broccoli, 1977: 219). O alcance desta concepção é que também a universidade deve ser

considerada dentro do projeto maior da cultura do proletariado.

Gramsci, em muitas oportunidades, externou recordações da universidade, que frequentou, suas dificuldades de adaptação, sua perplexidade ante um novo método de ensino e os exames que determinavam o futuro de um jovem, bem como a separação total entre alunos e professores. Aquela vivência foi muito marcante a tal ponto de a ela se referir, em muitas oportunidades.

Segundo ele, a universidade burguesa só conseguiu produzir um homem possuidor apenas de "um acervo de idéias, ora verdadeiras, ora falsas, que têm para ele o mesmo valor", um homem acrítico que pode possuir um certo número de doutrinas e fatos, mas desarticulados e dispersos". Gramsci não poderia aceitar como um produto válido, um "intelectual" que "diz, desdiz e se contradiz, e quando é obrigado a expressar claramente seu pensamento, não mais se encontra".

Ele tentou levantar o perfil daqueles que saíram das universidades e que, por isso mesmo, assumiram os postos intelectuais e de comando, mas, em sua grande maioria, percebiam "mais as objeções do que as verdades, propunham mil questões às quais ninguém saberia responder; nutrem a mais alta opinião sobre si, e se irritam com os que discordam deles" (Q15: 21). Gramsci defendeu uma universidade que deveria formar o intelectual no "hábito de relacionar todo o conhecimento novo com o que já se possui, e integrá-los em conjunto..." (Q1: 6bis).

O intelectual formado nesta nova universidade, possuidor, portanto, de uma capacidade crítica, considera que "a história não é mais um livro de novelas, nem

biografia ou romance; os oradores e as publicações diárias perdem a infalibilidade; a eloquência não substitui o pensamento, nem as afirmações corajosas ou as descrições coloridas ocupam o lugar de argumentos" (Q1: 6bis).

Gramsci completou que "a disciplina universitária deve ser considerada como um tipo de disciplina para a formação intelectual, realizável também em instituições não universitárias" (idem, ibidem). Preocupou-se com o método de ensino desenvolvido naquelas instituições, interrogando se "na universidade, se deve estudar, ou estudar para saber estudar. Se se deve estudar fatos ou o método para estudar os fatos? (Q6: 7bis).

A universidade se apresenta para Gramsci como uma "escola" de alta cultura, de elaboração crítica e científica, imprescindível a qualquer hegemonia (cfr. Broccoli, 1977: 220). Sua crítica à universidade italiana fundamentava-se em que ela não exerceu "aquela influência de reguladora da vida cultural", como acontece em outros países (Q1: 6bis). Uma das razões apontadas por ele para aquela ineficiência, era que "o contacto entre professores e estudantes não é organizado" (idem, ibidem). Reprovou ainda aquela universidade onde "o professor ensina de sua cátedra, à massa de ouvintes, isto é, dá a sua lição e vai embora. Tão somente na apresentação da tese (Q7) é que o estudante se aproxima do professor, pede-lhe um tema e conselhos específicos, sobre o método da pesquisa científica" (idem, ibidem). Seus cursos reduzem-se a uma "série de conferências, ouvidas com maior ou menor atenção", posto que o estudante "confia nas apostilas, na obra que o próprio

professor escreveu sobre a matéria, ou na bibliografia que indicou" (idem, ibidem), mais do que no próprio professor.

Gramsci criticou as "escolas" formadas por professores para defenderem suas teorias, as "igrejinhas", ambientes geradores de concorrência fundada em projetos pessoais, dissociados da função da universidade. Por outro lado; apresentou as universidades alemãs como modelo porque atingem seus propósitos através de seminários (cr. Q1: 7), meio de se superar a separação professor-aluno.

Para ele, "a universidade, com exceção de alguns países, não exerce nenhuma função unificadora; um pensador livre, frequentemente, tem mais influência do que toda a instituição universitária" (Q11: 20bis). E ao afirmar isto, certamente tinha em mente intelectuais do porte de Croce.

Assim, Gramsci promove a universidade que deveria desencumbir a tarefa de "educar os cérebros para pensar de modo claro, seguro e pessoal" (Q15: 27bis) e de regular a vida nacional (Cfr. Q1: 6bis) na sociedade socialista.

5.3- Algumas "contraposições" escolares:

5.3.1- Criatividade=Atividade:

O ativismo pedagógico implica o "espontaneísmo" defendido principalmente pela escola "nova" (ordonovismo). Ao colocar a criança no centro do processo educativo, como fazia Rousseau, os adeptos daquela pedagogia defendiam a conquista da

liberdade mediante a experiência da própria criança, sem a intervenção de um saber historicamente determinado, sem a mediação do mestre. Passar a criança para o centro do processo educativo é conhecido como a "revolução copernicana", ou seja, a inversão do eixo do processo educativo do professor para o aluno.

Além de resgatar a função do aluno, a escola ativa combatia o verbalismo pedagógico, livresco que não levava em consideração a realidade viva do educando, oferecendo-lhe um ensino separado da realidade.

Gramsci não nega o momento "ativo" da escola, mas queria que ele fosse superado pelo momento "criativo". Escola criadora, em seu pensamento, "é o coroamento da escola ativa". A escola ativa, embora o nome implique ação, movimento, poderia existir sem que fosse comprometida a formação do aluno. Gramsci queria se precaver contra as teorias das escolas "novas" (do movimento "escolanovista") que viam, em primeiro plano, a atividade da criança (08). Seu objetivo era superar o estágio de atividade da escola pelo da criatividade, pois sabia que numa escola sem criatividade, o aluno poderia ser uma marionete muito ativa.

Daí porque, enquanto na primeira fase, tende-se a "obter uma certa espécie de "conformismo", que pode ser chamado de "dinâmico", na fase criativa, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, com uma consciência moral e social, sólida e homogênea" (Q12: 8a). Escola "criativa" não é "escola de inventores e de descobridores, escola de gênios, como diríamos hoje. É mais "um método de investigação" e de conhecimento, e não um

programa predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo o custo" (Q12: 8a). Neste método, o mestre, já valorizado em função do "dogmatismo" do primeiro grau, passa a "exercer apenas uma função de guia amigável" (Q12: 8a), mas de muita importância dentro da relação pedagógico-hegemônica. Gramsci reconhece os méritos do ativismo pedagógico, vendo-o como "reação violenta à escola e aos métodos dos jesuítas" (Q12: 80bis). Ao invés de uma propalada aversão sua para com a escola "progressista" ("ordonovista"), pode-se afirmar que ele a aceita como elemento "de uma democratização típica da sociedade burguesa industrializada..." (Broccoli, 1977: 180).

Ele estava disposto a aceitar um certo ativismo como aperfeiçoamento das técnicas educativas, ampliando, deste modo, os horizontes da escola "ativa" com o conceito de "criatividade". "Deve-se distinguir entre escola criadora e escola ativa, mesmo na forma dada pelo método de Dalton", advertiu Gramsci (Q12: 8). Continuando, afirmou que "toda escola unitária é escola ativa", mas que "a escola criadora é o coroamento da escola ativa" (idem, ibidem). A escola unitária de Gramsci é portanto escola ativa, mas "com um significado muito particular e, de todos os modos, profundamente diferente do significado corrente que se atribui na literatura pedagógica" (Broccoli, 1977; 182).

Não obstante essas reservas, Gramsci confirmou que a escola unitária deve ser entendida como escola ativa em seu estágio de criatividade que possibilita ao aluno entrar na fase "clássica" racional (Q12: 8a). Em outras palavras, o princípio que orienta a

dinâmica da escola gramsciana é o que a leva da "atividade à racionalidade, ou seja, passa da escola "ativa" para a "criativa". Ele preveniu também contra a distorção do princípio da criatividade porque "escola criadora não significa escola de "inventores e descobridores"; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um "programa" pré-determinado que obrigue a inovação e a originalidade a todo o custo" (Q12: 8a).

5.3.2- Educação=Instrução.

Educar-instruir, formar-informar é uma outra relação destacada por Gramsci "no debate contra a concepção idealista da reforma escolar de Gentile" (Nosella, 1989a: 24). Não se trata de um conceito abstrato, mas absolutamente histórico que considera, em primeiro plano, os métodos de aprendizagem, a natureza da aprendizagem, e, em seguida, o papel do educador dentro desse processo. Por esse prisma, os conteúdos culturais, a matéria do ensino adquire importância, assim como o conceito de esforço como condição para se adquirir conhecimentos e o objetivo ou perspectiva que, ao comprometer o aluno, torna menos pesado o ato educativo.

Gramsci resgatou conceitos como instrução-educação, escola-vida e tantos outros que se identificavam com o ativismo, mas que, com ele, assumem um novo significado. Assim, a oposição entre formar e informar foi uma questão considerada por Gramsci como "uma falsa questão" porque "não é completamente exato que a instrução não seja igualmente educação" (Q12: 9a). E argumentou, em seguida, recorrendo à natureza do sujeito da educação, o aluno, que não sendo "uma mera passividade, um recipiente mecânico de noções abstratas

(Idem, ibidem), se auto-educa ao receber as informações escolares. Existe ainda um outro componente social constituído pela "fração da sociedade civil da qual participa, das relações sociais tais como elas se concentram na família, na vizinhança, na cidade, etc" (Idem, ibidem): todas influenciam na educação da criança. Todos esses elementos educam, são, portanto, "escola".

Quando a escola submete a criança a relações antagônicas, a consciência do educando não se integrará nem à vida nem à escola porque age mecanicamente. Quando não existe essa relação, o ensino se torna "puramente dogmático" (Q12: 8). O princípio da unidade entre a escola e a vida não deve ser compreendido como se a escola devesse "escolher mecanicamente os estímulos e as solicitações da sociedade, subordinando-se passivamente a ela" (SP, 378), mas no sentido oposto de que a escola "se torne elemento ativo de transformação da sociedade" (idem, ibidem). Não se trata, portanto, de uma relação "mecânica" entre causa e efeito, mas "orgânica".

5.3.3- mestre-aluno:

Gramsci defendeu que a relação mestre-aluno devia ser democrática, considerando, com muita atenção, os seus desdobramentos: "dogmatismo" e "espontaneísmo", o ativismo e a criatividade, todos orgânicos ao processo pedagógico.

Em todas as relações gramscianas, os dois pólos são igualmente importantes. No que diz respeito ao mestre, ele é imprescindível dentro da escola. "Uma geração educa outra geração" é uma afirmação gramsciana que "parece até que, à primeira vista, a

função atribuída por Gramsci ao mestre contrasta com todo o filão pedagógico nascido do pensamento de Rousseau e que tende a deslocar o centro da vida escolar da pessoa do mestre para a do aluno, movimento que é definido como *revolução copernicana*" (Jovine, 411). Afirmar que "uma geração educa outra geração" significa colocar nos ombros da geração passada, personificada no mestre, sem esquecer os outros agentes, a responsabilidade de educar e instruir.

Na verdade, é grande a distância entre Gramsci e Rousseau. Para aquele, a educação exige um mestre que se imponha como mestre, ou seja, que não apenas ensina, mas que, antes de tudo, representa a consciência crítica da sociedade. O verdadeiro mestre deve assumir a mediação entre a sociedade e o jovem. Para isto é preciso estimular o processo de evolução da personalidade do jovem em busca de sua autonomia social. Portanto, um não anula o outro, como parece acontecer em Rousseau.

A intervenção do mestre não estaria subordinada aos interesses do aluno, nesta nova relação, porque se o primeiro estiver consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representada pelos alunos, e está também consciente de sua função, ele deixará de ser apenas professor e conseguirá ser mestre, assumindo seu papel dentro da escola, sem contestação (Cfr. Q12: 9a). A diferença entre ser "professor" e ser "mestre" não é uma questão meramente de nome. Ser "professor" implica uma função material de transmitir conhecimentos - instruir - sem preocupação com a formação do homem - o educar.

Broccoli afirma que "o discurso de Gramsci sobre a função do mestre e sobre sua posição no interior da relação hegemônica, é absolutamente central para a compreensão do princípio educativo gramsciano (cfr. Broccoli, 1977: 162). Gramsci insistiu, com muita frequência, sobre a função do mestre, cuja presença considerava imprescindível. "Estar consciente dos contrastes" significa voltar-se para o ambiente que cerca a todos, com o objetivo de captar seu sentido e seus limites. Ao mestre compete criar os pressupostos para a superação da sociedade atual, apresentando valores que possibilitem esta superação. Isto implica que o mestre também se eduque, adaptando-se aos contrastes. É isto que significa a advertência de Marx: "educar o educador".

Gramsci igualmente insistiu sobre a função do mestre e sobre o seu papel na sociedade: "Se o corpo docente é deficiente, escreveu ele, e o nexó educação-instrução se encontra destruído, o mestre poderá conseguir, quando muito, ser medíocre, e que os alunos se tornem mais instruídos, mas, não conseguirá que sejam mais cultos" (Q12: 10).

Cada geração deve saber usar as conquistas da geração precedente, para não se amesquinhar e não perder a fé. E isto é também um dos papéis do mestre. A escola falha quando o educador renuncia a criar no educando interesses superiores por futuras perspectivas, chamadas, por Jovine, de "fascínio pelas perspectivas" (Op.cit., p. 143). A autoridade dada pela escola ao mestre deve ser exercida com o objetivo de permitir a formação da autonomia e da auto-educação no educando. Isto implica participação ativa deste

mesmo educando e do mestre. Implica unir escola e vida.

5.3.4- Dogmatismo-espontaneísmo:

A relação mestre-aluno nos leva ao problema do "dogmatismo" tanto no que diz respeito ao currículo, quanto no que se refere ao comportamento do mestre. Para Gramsci, o pior dos dogmatismos" é o de conteúdo, ou seja, o impor conhecimentos autoritariamente. O que geralmente acontece, nestes casos, é que os alunos se impressionam mas assimilam os conhecimentos passivamente.

Uma das consequências do dogmatismo é que, "abandonada a criança a si mesma em nome de uma falsa espontaneidade, corre-se o risco de deixá-la exposta à violência incontrolada do ambiente"(Betti, 1976: 52). Ao lermos o que Gramsci escreveu sobre o "espontaneísmo" não podemos aceitar um dogmatismo gramsciano a não ser "como constatação de uma pura e simples contradição ou de uma virada imprevista" no seu pensamento (Manacorda, 1977: 68). Alguns autores como Lamberto Borghi viram o problema do dogmatismo como "um sério limite da concepção educativa gramsciana" (09).

É verdade que Gramsci afirmou a necessidade de uma direção "dogmática" na primeira fase da escola. Ele afirmou que "o problema didático a resolver é o de temperar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos" (Q12: 8). Em 1930, escreveu a Tatiana que "os sistemas educativos são eficazes se têm um pouco de coerção, inclusive física"(LC, 148). Caso contrário, "teremos jovens fora da lei" (LC, 157).

A afirmação do "dogmatismo" gramsciano está coerente

com seu conceito de "estado" com seus dois elementos constitutivos: a "dominação" e a "direção". Como a educação é um momento privilegiado da formação do estado, seus elementos atuam necessariamente de forma dialética. As dúvidas, porém, colocadas por Manacorda e Borghi foram respondidas pelo próprio Gramsci: "que na escola primária seja necessária uma certa exposição "dogmática" das noções científicas, não significa que se deva entender por dogma o do tipo "religioso confessional". Que um povo ou um grupo atrasado tenha necessidade de uma disciplina "exterior", coercitiva, do tipo militar, para ser educado civilmente, não significa que deva ser reduzido à escravidão" (Q8: 62bis). E ainda disse que a escola "criativa", na sua primeira fase, isto é, a escola elementar, tende a "obter uma espécie de "conformismo" que pode ser chamado de "dinâmico". Depois, então, já numa fase posterior de formação da personalidade é que o jovem estará preparado para "uma certa autonomia..." (Q12: 7a).

Para ele, sem aquele instrumento pedagógico, torna-se impossível "ensinar a gramática histórica na escola primária e no ginásio (Q12: 11a), empobrece-se o ensino porque se torna "belíssimo utopismo" (idem, ibidem). Além do mais, no campo da prática pedagógica, a fadiga intelectual, a atividade muscular-nervosa, explicaria a rigidez de Gramsci em "resistir à tendência de se tornar fácil o que não pode ser..." (Q12: 12).

5.3.5- Velha-Nova:

Gramsci estabeleceu um paralelo entre a velha e a "nova" escola, defendendo que o princípio da participação ativa do

aluno só seria realmente eficiente se a escola estivesse ligada à vida. Não interessa proclamar-se "escola nova" se houver esta ruptura, porque "os novos programas quanto mais afirmam e teorizam sobre as atividades dos discentes, e sobre sua operosa colaboração com o trabalho do docente, tanto mais são arranjados como se o discente fosse uma mera passividade"(Q12: 10). Uma simples questão de programas não modifica a realidade. Pelo contrário, pode até envolver, como aconteceu com o estudo do latim e do grego que revela uma oposição entre formar e informar, e que, na velha escola do Renascimento, antes da reforma burguesa, transmitia "uma concepção de mundo e de civilização que constituíam uma verdadeira formação histórico-humanista" (cfr. Nosella, 1989: 29). "Não se aprendia o latim e o grego, afirma Gramsci, para saber falar estas línguas, para servir de garçom, de intérprete ou correspondente comercial. Aprendia-se a fim de conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, a fim de ser e de conhecer conscientemente a si mesmo" (Q12: 10a).

Até a mecanicidade do estudo gramatical destas línguas era defendido por Gramsci, como um substrato cultural muito forte, onde as noções eram aprendidas "visando o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e assimilação de todo o passado cultural da civilização européia moderna" (Q12: 10). Para ele, a mecanicidade daquela escola não significava aridez, como, também, "escola nova" não quer dizer envolvimento orgânico entre aluno e vida, escola e cultura". O estudo do latim é útil porque se apresenta à fantasia do mestre e do

aluno como um mito.

A análise gramsciana evidencia as vantagens de um estudo capaz de "voltar da abstração à vida real imediata, a fim de ver em cada fato ou dado, o que há nele de geral e de particular..." (Q12: 10a). Estuda-se a gramática de uma certa época, diz Gramsci, mas se "estuda a gramática e o vocabulário" de cada autor determinado, bem como o significado de cada termo em cada "período" determinado..." (Q12: 11). Mais ainda: além do estudo da língua, existe todo um conjunto que compreende a história literária, a história política e toda uma evolução histórica que concorre para a educação do jovem. Reforçando a idéia de ligação orgânica entre escola e vida, Gramsci afirmou que aquele estudo das línguas "educava porque instrua" (Q12: 11).

Como fez com o latim e o grego, Gramsci analisou a importância da filosofia dentro do "novo curso pedagógico", ainda que, para muitos alunos, ela se pareça com um "belíssimo utópico". Reforçada por "um curso de história da filosofia e pela leitura de um certo número de filósofos, parece ser praticamente a melhor coisa" (Q12: 12), além de ser "uma necessidade pedagógica e didática" (idem ibidem). Sua utilidade seria justificada por poder provocar uma relação ativa e criadora com o aluno, tão orgânica como a existente "entre o operário e seus utensílios de trabalho" (Idem, ibidem).

Gramsci reconhecia que a luta contra a velha escola era justa, mas que "a reforma não era uma coisa tão simples como parecia" (Q12: 9a). O principal elemento complicador era o próprio

homem e o complexo social que o cerca. Ele reconhece a eficácia da "velha escola média italiana" "porque sua organização e seus programas eram a expressão de um modo tradicional de vida intelectual e moral, de um clima cultural difundido em toda a sociedade italiana por uma antiquíssima tradição" (Q12: 10). O que provocou sua crise foi a separação que se estabeleceu entre ela e a vida.

No último parágrafo do Caderno 12, Gramsci apresentou sua proposta para a crise da escola moderna. Acreditando que o velho seria superado pelo novo, ele propunha como válida a "educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial", base de formação para o novo intelectual. A escola nova tem que se opor à antiga por essa relação com a vida industrial moderna.

TERCEIRA PARTE

A PRÁTICA ESCOLAR GRAMSCIANA

"Escola" significa para Gramsci, todo o tipo de instituição ou organização cultural, cujo objetivo seja trabalhar para criar e desenvolver a "cultura" e formar a consciência das massas. Assim, "escola" são as "associações de cultura", os "clubes de vida moral", as escolas "dos jornais", as escolas da "fábrica", do "partido", da "igreja", etc.

A escola "formal" em sua teoria é instrumento utilíssimo e necessário à formação de uma cultura, tanto na manutenção de uma hegemonia como em sua substituição por outra. "Escola" é, antes de tudo, transmissão do saber, muito antes de ser o "lugar" dessa transmissão. É muito mais "do que um currículo e programa, um prédio, equipamentos e recursos humanos, porque seu horizonte e seus limites ultrapassam estes instrumentos e confundem-se com a história" (Jesus, 1989: 106).

A "escola" de Gramsci ultrapassava a "escola" que estava a serviço da dominação de poucos, que perpetuava a divisão de classes, que reforçava as diferenças sociais e disciplinava o aluno para aceitar as desigualdades, relegando, a um segundo plano, a socialização do conhecimento (cfr. Carnoy, 1987: 15).

Gramsci valorizou a segunda parte da relação escola-vida por ter consciência de que a atividade educativa formal é apenas uma fração da vida do aluno que, estando em contacto "tanto com a sociedade humana, quanto com a ~~societas rerum~~, forma critérios a partir destas fontes extra-escolares, muito mais importantes do que habitualmente se acredita" (Q1: 81).

Por isso, é muito importante acompanhar a praxis

gramsciana no campo da educação, considerando também sua participação nas atividades da escola informal, isto é, a escola que se desdobra em várias instituições.

A seguir, trataremos das "escolas" informais ou permanentes criadas por Gramsci antes de ser preso em 1926.

CAPÍTULO 6- A ESCOLA "PERMANENTE" EM TEMPO DE LIBERDADE:

6.1- A "Associação de cultura".

Gramsci estava convencido de que a estrutura da sociedade ocidental exigia, para se chegar à hegemonia proletária, uma maior capacidade de elaboração intelectual. Tratava-se de uma corrida contra o tempo para desvincular a exploração capitalista que a burguesia mantinha contra a massa inculta. Tornava-se necessária uma imensa propagação cultural da política para impulsionar intelectualmente a sociedade inteira. A cultura para se converter em instrumento de transformação política deve popularizar-se. Umberto Cerroni chamou àquela via defendida por Gramsci, de "a nova aproximação entre prática e cultura e entre a cultura e a prática" (01).

Entre 1916 e 1926, Gramsci esteve envolvido com a

militância política e com muitas atividades pedagógicas. Naqueles dez anos, mais fortemente se revelou em sua praxis, a natureza orgânica da relação hegemonia-cultura proletária que nem as dissensões internas, nem as derrotas externas lhe arrefeceram o ânimo, ao contrário, dobraram-lhe a coragem e a vontade de lutar.

O clima reinante, na segunda metade do século XX, era de armamento ideológico do proletariado para a revolução. Muitas polêmicas dentro e fora do Partido, fizeram com que Gramsci insistisse na necessidade de se criar "uma rede de instituições proletárias enraizadas na consciência das grandes massas" (Fiori, 1976: 147). Acompanhando suas atividades "pedagógicas, constatamos que, em 1916, Gramsci proferiu sua primeira conferência nos círculos operários turinenses (02). Fiori escreveu que Gramsci ia "aos círculos periféricos turinenses, fazer conferências como simples militante e jornalista do Partido". Fez uma destas, a 25 de agosto de 1916, no subúrbio de São Paulo, sobre a obra de Roman Rolland, e, a 16 e 17 de outubro, fez outras duas, sobre a Revolução francesa, nos círculos de Milão, no subúrbio de São Paulo. Ainda neste ano, a 17 de dezembro, fez outra, sobre a Comuna de Paris (cfr. Fiori, 1976: 125).

Aumentavam os convites para conferências, e, tanto para os outros, como principalmente para ele, os trabalhos de educação revolucionária enchiam todo o seu tempo. Em maio de 1917, mais uma vez, o conferencista, no subúrbio de Campidoglio, tratou de um tema - "Casa de Bonecas" - dirigido a um público feminino (cfr. Fiori, 1976: 15).

Em dezembro daquele mesmo ano, surgiu a oportunidade de se criar uma "Associação de Cultura Socialista". Nosella se refere àquele projeto nos seguintes termos: "Jornalismo e cultura tinham sido sempre a marca registrada da atividade político-partidária desse companheiro. Seria natural, portanto, que sua primeira iniciativa e proposta tivesse relação com o setor formativo-cultural" (Nosella, 1991: 40). Apresenta, em seguida, as circunstâncias daquela iniciativa, nos seguintes termos: "A oportunidade se apresentou em dezembro daquele ano (1917). O companheiro socialista Pellegrino propôs a criação de uma "Associação de Cultura" para os operários residentes em Turim, inscritos no Partido. O principal jornal socialista "Avanti" divulgou e defendeu a proposta. Sem dúvida a idéia era interessante. Gramsci, porém, conhecia a realidade do seu Partido: o tradicional partido socialista era marcado por fortes atitudes de grupos conservadores e reformistas" (idem, ibidem).

O idealismo de todos não impediu posições bem diferentes quanto à efetiva direção política que deveriam tomar aquelas "associações".

Gramsci assumiu uma posição a respeito daquela iniciativa, através de um artigo publicado no "Avanti", no final de 1917 (Cfr. CF, 221), onde propôs "desenvolver e apresentar com ordem", orientando aquela instituição "dentro da linha revolucionária de seu grupo partidário emergente" (Nosella, 1991: 41).

Naquele mesmo ano, fundou o "Clube de Vida Moral" com

Carlo Boccardo, Atilio Carena e Andrea Viglongo (cfr. SP, 154). A importância do fato da criação daquele clube está na comprovação de sua decisão e coragem, pois, estando acossado tanto pela censura interna dos militantes, como pela externa dos militares, Gramsci arriscou concretizar seus ideais. Isto porque, acima de tudo, a educação política dos jovens continuava despertando seu maior interesse (cfr. Fiori, 1976: 135). Os "clubes" se constituíam em instituições que se relacionavam "estritamente com a atividade de organização política e com as lutas concretas" (cfr. Broccoli, 1977: 71).

Em 1919, a idéia das "escolas de cultura" se concretizava. Tendo como companheiros Zino Zini, Balsamo Crivelli, Tasca, Togliatti e Pastore, Gramsci iniciou uma "escola de cultura e propaganda socialista" que pode ser considerada como o modelo para a tentativa de organizar um órgão específico de formação cultural socialista (Cfr. SP, 115). Aquela "escola", entre novembro e dezembro desse ano, preparou 20 lições de um programa constituído por elementos teóricos e temas históricos (cfr. Romano, 1965: 327). A respeito, Gramsci escreveu, no mesmo ano, que "o primeiro curso de cultura e propaganda socialista começou na semana passada, com a primeira lição teórica e o primeiro exercício prático..." (ON, 466).

O órgão oficial de promoção destes cursos era, logicamente, "L'Ordine Nuovo" (03). Tempos depois, Gramsci iria atribuir grande parte do êxito da educação revolucionária àquela "escola de cultura e propaganda socialista" iniciada em 1919 (cfr. Romano, 1965: 321).

Dois anos depois (1921), ei-lo em Turim, fundando com Zino Zini e outros, o "Istituto de Cultura Proletária", na verdade, uma secção do Proletkult de Moscou (04). O fato de Gramsci fundar uma secção do Proletkult, juntando operários de várias tendências, tornando-se, por esta razão, "dirigente e organizador de instituições que de fato rompiam com os esquemas tradicionais, é uma prova inconteste de sua originalidade e independência (cfr. Romano, 1965: 327). Sua linha de ação se orientava para as "escolas de partido", complementadas pelos "cursos por correspondência", cujo veículo comum continuava sendo o "L'Ordine Nuovo".

Aquelas "associações" e "clubes" adotaram o método de seminários (cfr. Manacorda, 1977: 24). Gramsci escreveu a Lombardo-Radice (março de 1919), dizendo que não bastava "a pregação verbal dos princípios e das máximas morais que deveriam necessariamente ser ultrapassadas com o advento da civilização socialista. Procuramos organizar esta pregação, dar exemplos novos (para a Itália) de associacionismo. Assim, foi fundado, faz pouco tempo, um Clube de vida moral (05). Com isto, propomos aos jovens que aderiram ao movimento político e econômico socialista, a discussão desinteressada dos problemas éticos e sociais" (SP, 100). Em seguida, afirmou que "os trabalhos se desenvolvem assim: eu, que devo aceitar a função de sentinela, porque iniciador da associação, dou a um jovem uma tarefa: um fascículo sobre a educação, um capítulo de Cultura e Vida Moral de Benedetto Croce, dos Problemas educativos e sociais de Salvemini, da Revolução francesa ou Cultura e laicismo do mesmo Salvemini, do Manifesto dos Comunistas, uma

"Apostila" de Croce sobre a "Crítica", ou outro que esteja de acordo com o movimento idealista atual" (SP, 100).

Depois de acenar, por assim dizer, o "currículo" daquelas "escolas", Gramsci passou a expor a metodologia do curso, nos seguintes termos: "O jovem lê, faz um esquema e, depois, numa reunião, expõe aos presentes os resultados de sua pesquisa e reflexões. Qualquer um dos presentes, se se preparou, ou eu mesmo, apresentamos objeções, formulamos várias soluções, ampliamos o domínio de um conceito ou de um raciocínio. Abre-se, assim, uma discussão que procura não acabar até que todos os presentes compreendam e façam seus os resultados mais importantes do trabalho comum" (SP, 101).

Em 1919, Gramsci voltaria a falar do clima daqueles seminários, ou seja, de como funcionavam aquelas "escolas", "apertados uns contra os outros, em bancos incômodos, espaço apertado, aqueles alunos desacostumados, a maior parte já maduros, fora da idade quando aprender é coisa simples e natural, todos cansados por uma jornada de trabalho, seguindo com maior atenção o desenvolver da lição, esforçando-se para anotar no caderno..." (ON, 467).

Tem-se o "currículo", conhece-se a metodologia de trabalho. Gramsci, porém, fez-nos conhecer mais intimamente aqueles círculos que têm seus horizontes ampliados para além dos conteúdos meramente culturais. Ele escreveu que "o clube tem entre seus objetivos a aceitação do controle recíproco sobre a atividade cotidiana, familiar, profissional, civil de cada um. Queremos que

cada um tenha a coragem e a energia moral suficiente para confessar publicamente, aceitando que os amigos lhe aconselhem e lhe controlem: queremos criar a confiança mútua, uma comunhão intelectual e moral de todos" (SP, 101).

Pelas crônicas de "L'Ordine Nuovo", podemos levantar alguns elementos importantes àquelas instituições culturais:

- 1- É necessário convencer os operários que é do seu próprio interesse submeterem-se a uma disciplina permanente de cultura e adquirir uma concepção de mundo (cfr. ON, 447).
- 2- A 16 de agosto de 1919, Gramsci voltava a escrever que "devemos educar os proletários para a direção da fábrica comunista e para a autogestão. Mas, este encargo a que os socialistas se propõem não pode ser desenvolvido, ao mesmo tempo, por todos os estratos da classe trabalhadora: é necessário promover a formação de uma hierarquia de cultura (o grifo é nosso), a formação de uma aristocracia de comunistas de vanguarda, dos jovens mais afeitos e mais capazes de trabalho e de sacrifício" (ON, 451).

Na afirmação da necessidade de uma "hierarquia de cultura" e da formação de uma "aristocracia" comunista, vamos encontrar as bases para uma original fundamentação do conceito de "intelectual", para o qual Gramsci destacou dois critérios de identificação: o primeiro, a específica atividade intelectual e a correlata função social imediata, isto é, "profissional"; o segundo,

a "função geral" que todo intelectual desenvolve no complexo das relações sociais (cfr. SP, 331). Neste último caso, "todos são intelectuais", razão por que não é contraditória a afirmação de Gramsci quanto à formação das "hierarquias". Logicamente, não é possível que "todos os estratos da classe trabalhadora" assumam a direção da fábrica, do Estado, mas, todos podem se autogovernar. Isto quer dizer que os "elementos distintivos da capacidade dirigente estão identificados na "autodisciplina moral" e na "independência intelectual" (SP, 332).

À medida que avançamos no conhecimento daquelas "escolas", surgem indícios de identidade entre as várias modalidades que foram criadas por Gramsci. O que existia de específico em cada uma delas? Idênticas em seus objetivos, seria válido perguntar qual a diferença que apresentavam ou qual as semelhanças? Logo em seguida a estas indagações, encontrei afirmado em Romano, que "não estamos em condições de determinar em que ponto aqueles cursos de ensino propriamente se distinguem das conferências nos círculos socialistas dos quais Gramsci já possui grande hábito. É certo, porém, que aquela escola de cultura e de propaganda socialista que era orientada diretamente para os operários mais avançados de uma massa em fermento, em um período revolucionário, era, para Gramsci, a realização de um desejo a muito tempo acalentado, e um dos desaguadouros mais naturais de sua orientação e de sua concepção de revolução socialista comunista" (Romano, 1965: 327).

Portanto, todas aquelas instituições complementavam o esforço gramsciano de levar a cultura à massa dos operários. Ele

próprio foi quem estabeleceu diferença quanto ao aspecto legal de umas e o "espontaneísmo" de outras, ao afirmar que: "nosso grupo, diversamente de uma associação política, tem uma capacidade mais modesta, mais nova, ou seja, a de ser... pequenos centros em torno ao qual se reúnem jovens desinteressados" (DN, 482).

Como quer que tenham se distinguido, o certo é que, na avaliação dos dirigentes do Partido, seus efeitos se fizeram sentir. Jornais como "L'Avanguardia" deram publicidade aos seus programas (cfr. DN, 467), apareceram alunos de todos os lugares (cfr. DN, 447) e conseguiram propagandistas do porte de um Henri Barbusse (cfr. DN, 493), um dos mais ardorosos defensores do movimento no ocidente. Isto sem falar em Lunacharski que defendia a necessidade de fazer surgir o movimento de cultura operária (cfr. DN, 493). Gramsci, inegavelmente, ajudou a construir este sonho.

6.2- A "escola de L'Ordine Nuovo".

"L'Ordine Nuovo", publicação quinzenal nascida em Turim, a primeiro de maio de 1919, se propunha a ser a "revista comunista de cultura", mas num sentido radicalmente novo ao de cultura burguesa. Neste sentido, podemos afirmar que ela retoma a campanha cultural iniciada por "Il Grido", conforme afirma Manacorda (1977: 36). A idéia central que aparece no "Programa de L'Ordine Nuovo" (agosto de 1920), é a de fazer da revista um centro de

elaboração e de esclarecimento da experiência real do movimento operário turinense. No próprio dizer de Gramsci, aquele empreendimento nasceu levado "por uma vaga paixão de uma vaga cultura operária" (ON, 146).

Com esta afirmação, Gramsci queria fazer alusão ao aprimoramento que só se consegue na luta diária, e à cultura ainda indefinida e vaga que se procurava para a sociedade proletária. O desempenho histórico da revista partiu de uma concepção espontaneísta de educação, necessária, porém, para se chegar a uma relação pedagógica, em sentido estrito (cfr. Broccoli, 1977: 67). Entenda-se o "espontaneísmo" com referência às características do movimento revolucionário que deve ser espontâneo, nas classes trabalhadoras, porque manifestação de uma necessidade histórica e cumprimento de uma missão também histórica.

A revista nasceu com o objetivo de determinar organismos originais de educação operária, melhorar as condições culturais da classe e tratar de problemas específicos da organização escolar (cfr. Broccoli, 1977: 71-72). Isto caracteriza a "escola de L'Ordine Nuovo" como "uma escola no sentido amplo" (Nosella, 1985: 15). O que queria seu grupo dirigente, não poderia acontecer sem um trabalho educativo que incluía até a auto-educação. Daí o lema impresso no primeiro número, como uma síntese de programa: "Instrui-vos porque precisamos de toda a vossa inteligência, lutai porque precisamos de todo o vosso entusiasmo".

A redação da revista tornou-se "um centro de elaboração cultural de alto nível, participando também os

leitores-colaboradores, dando assim origem a um complexo orgânico de atividades culturais, ao mesmo tempo, criativo-formativo e difusivo-educativo" (cfr. SF, 115). Era uma "escola" frequentada por operários-alunos que, em seguida, se tornavam mestres (cfr. Nosella, 1989: 24). Eles encontravam, na própria redação, trabalhos para estudo e discussão (CPC, 207). Uma "escola" marxista-leninista cujo objetivo era ser uma força livre, um instrumento para suscitar, nas massas operárias e camponesas, uma vanguarda revolucionária disciplinada, consciente da tremenda responsabilidade que pesava sobre seus ombros (cfr. ON, 386).

Vê-se que não se visava apenas ter um jornal novo e diferente que desse as notícias exatas, que apresentasse temas para estudar (cfr. Romano, 1965: 279), mas, principalmente, que se tornasse agente de educação e de organização entre os operários.

Gramsci desejava que o jornal fosse uma verdadeira escola de capacitação dos trabalhadores (cfr. ON, 32). E foi realmente o que aconteceu quando ele se tornou o principal órgão dos Conselhos de Fábrica e o centro dos movimentos operários (cfr. Fiori, 1976: 143). Conhecendo sua importância, Gramsci faz o censo dos assinantes, sugerindo que todos ajudassem esta iniciativa de suma importância para o Partido (cfr. ON, 447).

Para se ter uma idéia de como funcionavam estas "escolas", sabemos, por Fiori que, por volta de 1924, formaram-se grupos de "L'Ordine Nuovo", tendo cada um aproximadamente 20 militantes jovens, dentre os quais um era o expositor para o tema proposto. Gramsci participou de muitas destas reuniões, deixando que

os jovens falassem, enquanto ouvia (cfr. Fiori, 1976: 208). Assim, nasceu e passou para a posteridade "L'Ordine Nuovo", modelo de periódico revolucionário e marcado pela seriedade. Gramsci voltaria a recordar esta experiência no cárcere, afirmando, quanto à formação do novo intelectual, que, "neste sentido, trabalhou o semanário L'Ordine Nuovo visando a desenvolver certas formas de novo intelectualismo e a determinar seus novos conceitos", concluindo que "esta não foi uma das razões menores do seu êxito" (cfr. Q 12: 12a). Também encontramos reflexões sobre o mesmo tema no Caderno 4, dentro das mesmas circunstâncias (cfr. Q4: 40)..

6.3- Os "Conselhos de fábrica"

Em Gramsci, a teorização dos Conselhos de Fábrica estava fundamentada na análise da realidade italiana, mas refletia também a experiência russa experimentada durante sua permanência em Moscou entre 1922 e 1923. Em "Democracia Operária", tanto essas afirmações podem ser confirmadas, como podemos conhecer a estrutura dos Conselhos.

Dentro do quadro sócio-político que reinava na Itália, a grande massa se encontrava sem chefe, sem disciplina, consequência também da guerra. Gramsci se posicionou pedindo sugestões, não se apresentou com soluções prontas. Como dominar, como unir, como disciplinar foram seu ponto de partida para solicitar sugestões,

porque acreditava que "somente através de um trabalho comum e solidário de esclarecimento, de persuasão e de educação recíproca, nascerá a ação concreta de construção" (ON, 87).

Argumentando que "o partido socialista e os sindicatos profissionais" demoram muito tempo para absorver toda a classe trabalhadora, e que "a vida social da classe trabalhadora está cheia de instituições... É preciso justamente desenvolver estas instituições e estas atividades, organizar em conjunto, coligar em um sistema amplo e articulado que absorva e discipline toda a classe trabalhadora" (ON, 88). A instituição que reúne todas essas características é o Conselho de Fábrica porque sua estrutura organizacional permite, na verdade, abranger todos os operários.

A partir das "comissões internas", todos os elementos constitutivos dos Conselhos de Fábrica têm função educativa não somente para estabelecer a hegemonia, mas também porque na nova sociedade, os Conselhos serão "os órgãos do poder proletário que substituem o capitalista em todas as suas funções de direção e de administração" (ON, 89).

Para que funcione o Conselho de Fábrica, as Comissões internas escolherão seus delegados "entre os companheiros melhores e mais conscientes". Da fábrica, a organização dos Conselhos deve atingir toda a cidade com a formação dos Comitês de bairros que incorporam delegados também de outras categorias e representam "toda a classe trabalhadora que mora nele" (ON, 89). Aqueles Comitês de bairro se ampliavam formando os Comissariados Urbanos "controlados e disciplinados pelo Partido Socialista e pelas Federações

Profissionais" (idem, ibidem). Outro sistema organizacional idêntico àquele, no campo, integraria as duas categorias.

Cada fábrica constituiria um ou mais regimentos deste "exército" com cabos, oficiais e o estado maior. A função específica daquele exército era a de obter "uma transformação radical da psicologia operária" transformando-a na massa mais preparada e apta ao exercício do poder, com uma consciência dos direitos e deveres dos trabalhadores.

Em "Sindicatos e Conselhos" (11 de outubro de 1919), Gramsci discorreu sobre a crise da Confederação do Trabalho, em última análise, a crise do Estado, que obrigava os operários a resolverem seus problemas de poder "dentro de suas organizações de classe" (ON, 236). "O sindicato, escreveu Gramsci, na forma em que existe atualmente, nos países da Europa ocidental, é um tipo de organização não somente diverso essencialmente do soviete, mas também diverso e, de modo claro, dos sindicatos que se desenvolvem cada vez mais na República comunista russa" (ON, 237). Para ele, "o Conselho de Fábrica é a primeira célula daquela organização, porque no Conselho, todos os ramos do trabalho estão representados proporcionalmente..." (ON, 238).

Em outro artigo também chamado "Os Sindicatos e os Conselhos" (ON, 547) (15 de junho de 1920), Gramsci voltou ao tema da polêmica que enfrentou com Bordiga (06), quando mostrou os elementos negativos inerentes à organização sindical e estabeleceu as relações existentes entre ele e os Conselhos. Em sua estrutura, os Conselhos não podem ser concebidos como instrumentos de defesa do

capitalista industrial, mas sim como "um meio de levar o operário de sua condição de assalariado à nova condição de produtor" (07). A diferença radical entre "conselhos" foi a causa da polêmica Gramsci-Bordiga.

Em 1919, 50.000 operários já estavam organizados em Conselhos, somente em Turim. Em setembro de 1920, os Conselhos resolveram ocupar as fábricas de Turim enquanto garantiam a produção. A experiência foi tentada, mas não continuou porque a máquina capitalista venceu. Não obstante as críticas que se fizeram aos pontos frágeis que a estrutura dos Conselhos apresenta, eles conseguiram ser o instrumento de conscientização do poder operário (Cfr. Edmundo Dias, II: 69).

A função educativa dos Conselhos está bem clara pelo que se lê em "Aos Comissários Setoriais" (DN, 306): "aos eleitos compete um conjunto de tarefas que vão desde a fiscalização do cumprimento dos pactos de trabalhos existentes até a vigilância sobre os capitalistas, passando pelo estudo sobre as condições de trabalho, sobre as inovações de produção, etc. O comissário não apenas deve estudar como, também, estimular o estudo dos demais operários".

Todos deviam adquirir capacidade para o domínio da produção. Os Conselhos proporcionariam uma educação para o poder que era um elemento necessário a eliminar a opressão no trabalho. Estamos diante de uma função educativa, estamos bem dentro dos limites da "escola" gramsciana. Tanto os Conselhos são educativos, que deverão "fazer nascer, na própria fábrica, oficinas

especializadas de instrução, verdadeiras escolas profissionais, onde cada operário, escapando da fadiga que embrutece, possa abrir a mente ao conhecimento do processo de produção e melhorar a si mesmos" (ON, 306).

A ação dos Conselhos estava comprometida com a construção da hegemonia proletária, ajudando a criar uma nova forma de cidadania, numa outra realidade social. Deste modo, eles são instrumento de cultura cujo interesse está estreitamente unido ao interesse político e profissional. A polêmica com Bordiga mostrou que Gramsci via os Conselhos como uma sucessão histórica dos sovietes políticos comunistas. Estes eram uma primeira sistematização daqueles.

Os Conselhos são, portanto, "estruturas de educação permanente dos operários" (Broccoli, 1977: 53). E são uma estrutura educacional por decorrência do conceito gramsciano de "hegemonia", onde o "saber" e o "poder" estão unidos organicamente (08). Não se pode esquecer que Lunacharski defendia que a atividade cultural proletária era equiparada à atividade política. E, como sabemos, foi grande a influência sobre Gramsci da reforma educacional levada a cabo na Rússia.

Em "Os sovietes e os Conselhos de Fábrica", respondendo a alguns companheiros que se preveniam contra "uns certos erros dos companheiros de 'L'Ordine Nuvo'", Gramsci explicou porque usava o termo Conselho e não comissão. Ele afirmou que, através dos Conselhos, "os operários turinenses compreenderam que não basta invadir as fábricas e hastear a bandeira vermelha para

fazer a revolução, sabem que a conquista da fábrica não pode substituir a luta pela conquista do poder político ou precedê-la" (ON, 495). Eles sabem isso através "da discussão e da prática dos Conselhos de Fábrica" (idem, ibidem).

Confrontando partidos e conselhos, Gramsci acusou os primeiros de usarem "a tática do oportunismo reformista" (ON, 256). E, tanto o partido político como os sindicatos, mesmo revolucionários, não serão úteis como instrumentos de educação dentro da fábrica. Diante da exposição dos inconvenientes dos sindicatos e dos partidos, Gramsci concluiu que "o nascimento dos Conselhos Operários de Fábrica representa um grandioso acontecimento histórico..." (ON, 534).

Os Conselhos eram para Gramsci não a vanguarda da classe operária, mas a própria classe operária e representavam o momento da "hegemonia" realizada. Broccoli afirma que "pela perspectiva estritamente educativa, a solução gramsciana é coerente" (Broccoli, 1977: 143). Isto porque além de os Conselhos serem "uma necessidade histórica da classe operária", sua força "consiste no fato de que ele adere à consciência da classe operária..." (ON, 547). Os Conselhos impulsionarão a classe operária a tomarem consciência de sua missão, e isto é um projeto educativo. Os Conselhos são, portanto, uma instituição permanente de educação.

6.4- A "escola de Partido".

Pelo que escreveu Gramsci, a "escola de Partido" tinha por objetivo "criar organizadores e propagandistas" (CPC, 23). Sabemos também por ele, que compete ao Partido, "intelectual coletivo", organizar a cultura proletária (cfr. ON, 28; Nosella, 1989: 24), educando todos os operários "para a luta, formando organizadores e dirigentes de massas, para os elevar politicamente" (ON, 38). "Somos uma organização de luta, escreve Gramsci, e, nas nossas fileiras, estuda-se para aumentar, para afinar as capacidades de luta de cada um e de toda a organização" (CPC, 49).

Já se pode perceber que está reservada ao Partido a missão de ensinar a leitura político-social do mundo. Se não houver esta ação, é como se o Partido não existisse, e, neste caso, nenhuma vitória será alcançada. O Partido é que vai unificar a consciência da classe operária, em meio às lutas ideológicas. Nos momentos de embates ideológicos muito fortes, o Partido é testado, cobrando-se dele um esforço redobrado. Se o partido é o comunista, mostra a cada militante a necessidade de conhecer o marxismo-leninismo "pelo menos em seus termos mais gerais" (CPC, 55).

O Partido é o educador que instigará a reforma intelectual e moral, devendo ser o iniciador da formação daquela "vontade coletiva" que unificará as massas. Ele exercerá uma função hegemônica sobre as massas populares, na medida em que as dirige, intelectual e moralmente (09). Dentro deste princípios, surgiram as "escolas de Partido" que, de acordo com os mentores do PCI, deveriam estar presentes em todas as células do partido, como vanguarda do proletariado. Deveriam, ainda, ultrapassar as fronteiras italianas,

pois, como instruiu Gramsci, "onde quer que exista, no estrangeiro, um grupo de 10 camaradas, deve surgir uma escola de Partido" (CPC, 232-24).

No Programa de "L'Ordine Nuovo" de 1924, (CPC, 20-25), Gramsci traçou as seguintes linhas de estudo para esta "escola":

1. Estudo elementar do marxismo;
2. Conjunto de palavras de ordem do governo operário e camponês aplicado à Itália;
3. Dados essenciais sobre a vida econômica e política italiana (cfr. CPC, 25).

Em "Introdução ao Primeiro Curso da Escola Interna de Partido" (1925), este programa vem mais detalhado, constituindo-se basicamente nos seguintes itens:

1. Teoria sobre o materialismo histórico, utilizando-se os trabalhos de Bakunin sobre o assunto;
2. Elementos de política geral (economia política, comunismo, capitalismo, as Internacionais, história do povo russo e do PCI, História da República Soviética);
3. O Partido Comunista, seus princípios e organização. E, como subdivisão, doutrina sobre o Partido e a revolução (cfr. CPC, 50, 56) (09).

Aquele programa continha substancialmente o que era proposto para a "escola de Partido" que os emigrantes italianos fundaram em Leningrado. Vejamos:

1. Princípios do marxismo (materialismo histórico e

- economia política);
2. Tática do Partido Comunista russo, de 1905 a 1922, segundo Lenin;
 3. História da revolução russa, do Partido comunista russo, da organização do Soviete, e da guerra civil;
 4. A Internacional comunista, o exército vermelho e trabalho político no exército russo (cfr. CPC, 207).

Tal programa era complementado pela publicação de folhetos especiais, que se constituíam em periódicos sobre questões selecionadas, notas informativas, conselhos didáticos sobre o auto-estudo. Embora Gramsci esperasse que este material fosse estudado, como quem estuda um texto para exames, transformando cada militante em um pequeno conferencista (cfr. CPC, 57), o que, de concreto, se conhece são apenas dois folhetos (cfr. CPC, 50), além dos periódicos, produzidos por "L'Ordine Nuovo".

Nesses folhetos, Gramsci comparou o aluno da escola burguesa com o aluno da escola operária. Aquela, "antes de viver e lutar, chega saturado pelo espírito de sua classe, chega modelado, forjado, já pronto para a luta, com uma concepção pré-fabricada, já incorporada aos quadros dominantes" (CPC, 59). Naquela escola, o jovem adquire não o saber, mas a presunção do saber (cfr. CPC, 60). O aluno da nova escola, porém, aprenderá lutando pela vida, e incorporando um novo saber mais útil para si e para a sociedade.

As "escolas de partido" foram implantadas entre 1925-26. Fala-se de mais de 600 alunos inscritos, funcionando em grupos de 10, onde um deles era escolhido como instrutor, que tinha

a obrigação de estudar as lições (cfr. CPC, 61) e iniciar os debates. Ficava ao seu encargo, por exemplo, levantar questões como:

- nascimento e desenvolvimento da luta de classe;
- formação da consciência de classe;
- os principais desejos da população local;
- a que classe pertence a supremacia ideológica;
- por que os comunistas não têm a maioria?

O instrutor deverá vir a ser o dirigente local do Partido (CPC, 61-62), assumindo, nesta função, o encargo de estabelecer ligações com a cúpula. Não obstante toda esta organização, nascida dos compromissos assumidos por causa dos ideais abraçados, as dificuldades vieram. A "escola de Partido" de Turim, por exemplo, teve existência fugaz (cfr. CPC, 49). E, de modo geral, podemos afirmar que o seu êxito não correspondeu às expectativas. Gramsci explicou este insucesso pela "ausência de ligação entre as "escolas" e um movimento "objetivo" (Cfr. CPC, 49) que lhes desse sustentação. Nosella, em "O Trabalho como princípio educativo em Gramsci", refere-se a esta relação evocada por Gramsci, nos seguintes termos: "... toda escola e movimento educativo se definem didática e essencialmente pela ligação "entre as escolas projetadas ou iniciadas e um movimento de carácter objetivo" (Nosella, 1989: 31). No caso, a escola de "L'Ordine Nuovo" tinha como base e princípio educativo "o movimento de fábrica e de Partido em Turim".

Estas "escolas" aceleraram a formação de uma consciência crítica nas massas italianas, daí porque a experiência deveria se ampliar.

6.5- Escola por correspondência:

Nos tempos da repressão fascista, Gramsci pensou numa escola "por correspondência" como "uma primeira fase de um movimento que visa pequenas escolas de partido, cuja função é formar organizadores e difusores bolcheviques, não maximalistas, que tenham, portanto, cabeça e não só pulmões e garganta. Por isso, nos manteremos sempre em contacto por correspondência epistolar com os melhores companheiros..." (CPC, 23).

Aquela escola "por correspondência" era um instrumento da escola de partido que tinha como objetivo elevar o nível político das massas. Gramsci advertiu, porém, que obviamente "não é através desses meios pedagógicos que o grande problema histórico da emancipação espiritual da classe operária vai ser resolvido; mas não é a solução utopista deste problema que estamos propondo" (CPC, 24). Ele reconhecia que a escola "por correspondência" não era o ideal. Era uma excessão que deveria ser usada para elementos que já demonstraram ter alcançado "um notável grau de emancipação espiritual" (idem, ibidem). Era o que se podia fazer naquelas circunstâncias (10).

"L'Ordine Nuovo" publicou vários opúsculos que se tornaram lições "por correspondência" sobre:

1. Temas básicos do marxismo;
2. Palavras de ordem do governo operário e camponês;
3. Manual do militante contendo dados sobre a vida

política e social italiana e sobre os partidos políticos (Cfr. CPC, 25).

A escola "por correspondência" preparou uma edição de "O Manifesto" e uma antologia de textos mais significativos de Marx e Engels (Cfr. CPC, 25). Gramsci estava contente com os resultados obtidos pelo sistema por correspondência.

Gramsci estava tão convicto de que aquelas escolas iriam continuar que ele mesmo redigiu uma introdução à primeira apostila para o curso "por correspondência", intitulada "Introdução ao Primeiro curso da Escola Interna do Partido"(CPC, 50-57) e, também, para a segunda apostila que chamou de "A vida da escola" (CPC, 58-62). Na primeira introdução, está a justificativa para se criar uma escola "por correspondência": a situação de ilegalidade a que foram reduzidos os socialistas. Os tempos mudaram depois de 1921: os operários passaram a ser perseguidos, bibliotecas operárias foram incendiadas, os militantes proibidos de se reunirem. Os novos membros conquistados em meio àquele clima não podiam ser educados (Cfr. CPC, 51).

Por causa daquela clandestinidade, a classe operária habituou-se a só pensar em evitar o inimigo, prejudicando a ação revolucionária (Cfr, idem, ibidem). Gramsci analisou a situação, afirmou que cabia ao Partido a função de "educar seus membros" e que "a preparação ideológica das massas era uma necessidade da luta revolucionária, uma das condições indispensáveis da vitória" (CPC, 56). Pressuposta aquela necessidade, ele apresentou sua proposta para a conjuntura que atravessava a escola "por correspondência".

Quanto ao segundo curso, em "A vida da escola" (CPC, 58-62), Gramsci começou refletindo sobre a primeira apostila, advertindo contra o perigo de uma aceitação passiva do seu conteúdo "muito numeroso e vasto". Reconhecia que aquele risco era próprio da classe operária e do Partido, não sendo "fácil eliminá-lo porque não depende da nossa vontade" (CPC, 58).

Para ele, o tipo melhor de "escola" era "indubitavelmente o da escola falada e não o por correspondência". Na primeira, o contacto entre professor e aluno possibilita uma avaliação mais rápida das dificuldades, permite corrigir os erros de interpretação e esclarecer as dúvidas. Já a escola "por correspondência" não pode apresentar um resultado imediato uma vez que os alunos são muitos e dispersos, de idades diferentes, experiências variadas e condições diversas. Enquanto isto, "as lições devem ser iguais para todos" (CPC, 59), devem ser preparadas considerando-se "um tipo médio de aluno que, na realidade, só existe como abstração" (idem, ibidem). Isto vai refletir nas lições que se tornam mecânicas. E para Gramsci, aquele não era um modelo para uma escola operária.

Mesmo diante daquelas circunstâncias, a escola "por correspondência" proposta por Gramsci, não deveria ser uma solução paliativa, uma improvisação. Sua "escola" mesmo "por correspondência" deveria ser "modelo segundo os princípios da pedagogia e da didática". Ele sabia que não era somente o método quem educava, afirmando que "cada pessoa se educa e se forma provavelmente por si, pois, cada um é antes de tudo, um autodidata"

(CPC, 59). Contudo, defendia também que, orientado ele chegará a um estágio de criatividade como o ponto mais alto de sua personalidade. A escola acelera a formação. Assim como o sistema Taylor aplicado à indústria torna o trabalho mais produtivo, também instrumentos didático-pedagógicos "taylorizados" torna mais produtivo o trabalho escolar. Dessa maneira, a escola ensina melhor a estudar, habitua o aluno a uma disciplina intelectual, embora não possa "substituir o espírito de iniciativa no campo do saber" (idem, ibidem).

Gramsci chamou a atenção para o fato de que a escola operária "completa e esclarece a experiência concreta da vida, orienta e acostuma a generalizar melhor". Aquela escola tem que ser diferente porque as origens culturais do operariado são bem diferentes. Enquanto o jovem burguês já chega à escola "saturado pelo espírito de sua classe", possuído da "presunção do saber", a classe operária, oprimida e explorada, não pode oferecer aos seus filhos o mesmo clima cultural.

A burguesia criou até uma escola especial para o operário: a escola popular e profissional, cujo resultado foi a submissão do pai às condições sociais do trabalho e a transformação do seu filho também em operário, convencido de sua ignorância, persuadido de que sua opinião valia pouco. Ele se habituou a pensar que sua função na sociedade não era a de produzir idéias, de dirigir, de ter opinião, mas, "pelo contrário, a de seguir as idéias dos outros, de obedecer, de ouvir de boca aberta a opinião dos outros"(CPC, 60).

Aquela situação deveria ser modificada também por uma

escola mais próxima da realidade e mais capaz de satisfazer as exigências da classe trabalhadora. A escola "por correspondência" era um dos instrumentos tentados por Gramsci para corrigir as distorções e vencer as dificuldades.

CAPÍTULO 7- ATIVIDADES NO CÁRCERE:

Gramsci que, em liberdade, dera uma grande contribuição para a formação de uma consciência político-cultural entre os operários, conseguiria, no cárcere, tanto teoricamente como na prática, aprofundar o problema da cultura das massas. Seus inimigos se enganaram no propósito de "fazer parar de funcionar aquele cérebro durante 20 anos". Passados os primeiros tempos de adaptação àquela nova realidade, ele continuou suas reflexões e sua militância político-cultural (01).

Quanto à "escola", teoricamente, suas reflexões, como já falamos, formaram o Caderno especial designado posteriormente pelo número 12, e sua prática se concentrou em duas atividades específicas: a primeira, uma escola para prisioneiros, a segunda, uma escola "por correspondência", com seus parentes, filhos, sobrinhos e esposa, onde tratou do tema escolar. Considero aquela correspondência como a segunda escola prática do cárcere.

7.1- A escola "da prisão".

Gramsci "repetiu na prisão, a atividade educativa que tinha sido o compromisso constante de sua militância política; as "associações culturais", os "clubes de vida moral", a "escola de

cultura e propaganda socialista", os "institutos de cultura proletária", os "cursos e as escolas por correspondência", tudo isto volta a viver, agora, à medida que o permitem as condições, nesta escola de deportados" (Manacorda, 1977: 60).

Por seis cartas endereçadas: duas ao amigo Piero Sraffa, duas a Tânia e duas a Berti (02), podemos conhecer as características daquela "escola". A primeira delas a Sraffa, de 21 de dezembro de 1926, dá-nos a notícia de que Gramsci reuniu em Ústica, inicialmente, 30 presos políticos, oferecendo-lhes uma "série de cursos elementares e de cultura". Naqueles cursos, ele se encarregara de secção histórico-literária, enquanto Bordiga assumia a secção científica. Na mesma carta, Gramsci manifestou o seu propósito de iniciar uma série de conferências com o mesmo objetivo de formação cultural e política. Trata-se, na verdade, de "uma escola de ensinamento recíproco e de convivência democrática, onde se levam em conta também os aspectos morais, tal como fizera nos clubes de vida moral e nas escolas de partido..." (Manacorda, 1977: 60).

Sempre que as circunstâncias juntaram presos políticos ou outras pessoas igualmente necessitadas de cultura, Gramsci criava uma forma coletiva de trabalho intelectual e de discussão política, através de atividades específicas de estudo e de instrução.

A "escola do cárcere" era uma "atividade coletiva de estudo, tornada uma verdadeira "instituição" para os condenados políticos antifascistas" (SP, 533). Foi uma experiência positiva segundo sua própria avaliação. É o que se pode inferir por aquela

carta.

A segunda carta também para Sraffa, de 02 de janeiro de 1927, detalhou mais as informações anteriores. Por exemplo, que o número dos alunos dobrou para 60 com a incorporação dos "amigos das várias localidades" da ilha (LC, 11). Informou que a "escola" estava dividida em cursos assim distribuídos: primeiro curso (primeira e segunda séries elementares); segundo curso (terceira série elementar) e terceiro curso (quarta e quinta séries). Funcionavam ainda cursos complementares de história e geografia; dois de francês (inferior e superior) e um de alemão. Pela enumeração dos cursos complementares, dá para entender que o currículo principal estava concentrado "em um certo conjunto de noções exatamente determináveis (gramática e matemática)" (idem, ibidem). Estes cursos complementares aperfeiçoavam os conhecimentos das séries elementares.

A orientação pedagógica visava um certo equilíbrio entre as necessidades de ordem escolar e o estado de cultura de cada aluno. Uns eram "semianalfabetos, mas intelectualmente desenvolvidos". Na carta anterior, Gramsci informara que "3 ou 4 eram analfabetos ou quase, e o restante tinha uma preparação diversificada, mas com média geral muito baixa" (Cfr. LC, 8). Sua avaliação dava conta ainda de que os alunos frequentavam a escola "com muito empenho e atenção" (idem, ibidem), e que, por aquela atividade, "se tem evitado os perigos de desmoralização" (idem, ibidem). Isto porque, escreveu: "não podes imaginar as condições de embrutecimento físico e moral a que são reduzidos os presos comuns"

(LC, 11).

A 4 de julho de 1927, Gramsci respondeu a uma carta de Berti de 30 de junho (03). Depois de falar sobre seu estado de saúde e de suas disposições psicológicas, ele analisou a função do mestre, declarando ser uma das suas atividades mais importantes a de "registrar, desenvolver e coordenar as experiências e as observações pedagógicas e didáticas". Reafirmou que a escola deveria estar organizada em três graus, e que o terceiro grau (para os mestres) funcionaria "mais como círculo do que como escola no sentido comum da palavra". Cada componente do "círculo" participará "como conferencista ou relator sobre determinados argumentos científicos, históricos e filosóficos, mas especialmente didáticos e pedagógicos". Gramsci deu a entender que, entre os cursos complementares, estava no projeto um curso de Filosofia a ser organizado "como um sistema filosófico concreto como o hegeliano" (04).

Em outra carta também a Berti (20 de julho de 1927), ele voltou a se referir ao curso de filosofia, especificamente, história da filosofia, "preparado em colaboração com Amadeo (Bordiga), Mauro Scoccimarro e com outros excelentes amigos. Procedemos normalmente - assim: escreveu Gramsci, eu ou Amadeo relacionamos um determinado argumento, por exemplo: "Parmênides e a Matemática dos Pitagóricos", discute-se, em seguida, depois um é encarregado de escrever o texto definitivo da lição, em forma de fascículo. Até agora, já fizemos 6 fascículos: toda a filosofia naturalista grega (os pré-socráticos). Tratamos dos seguintes

argumentos: primeiro, esclarecimentos preliminares sobre o método; segundo, os milésios; terceiro, os pitagóricos; quarto, os eleatas; quinto, os dialéticos; sexto, grandeza e decadência da filosofia materialista (os atomistas)" (SP, 543).

Temos ainda as duas cartas a Tânia" (a primeira de 25 de março de 1929 (SP, 53), a segunda de 22 de abril do mesmo ano (LC, 49). Pela primeira, sabemos que Gramsci sugeriu a Sanna (05), também preocupado com um curso para prisioneiros, que melhorasse sua cultura filosófica: estudando um bom manual de Filosofia, sugerindo-lhe o "Sumário da História da Filosofia" de Guido de Ruggero, e lendo alguns clássicos da filosofia.

A segunda carta contém observações pedagógicas, como o estudo das línguas modernas e o hábito da leitura, mesmo com uma biblioteca carcerária deficiente e desconexa, "o preso político deve tirar sangue até de um nabo" recomendava Gramsci, para quem se devia ter o cuidado de "dar um objetivo à própria leitura e saber tomar apontamentos". Gramsci se preocupou em passar para Tânia a orientação didático-pedagógica que servia à sua "escola de prisioneiros", uma iniciativa que se transformou em modelo de outras escolas do mesmo tipo, em outros lugares.

Aquela escola foi a continuação das iniciativas culturais livres de Gramsci. Devido, porém, às condições da sua criação e funcionamento, ela foi a prova da força e da resistência moral de Gramsci, ao tempo que significava uma experiência singular de cultura. Ela apresentava um objetivo mais imediato que era evitar a desmoralização e o embrutecimento dos presos políticos (LC,

8 e 11). Não era, porém, um mero passatempo porque, acima dele, procurava preparar seus participantes para os encargos futuros.

A singularidade daquela experiência não estava tanto no fato de que presos estudassem, mas em que "o estudo tenha se tornado uma experiência formativa e, em certo sentido, orgânica e de massa"(SP, 533). Formativa porque desenvolveu métodos eficazes de aprendizagem adequados aos alunos, como o ensino mútuo"(LC, 36; Manacorda, 1977: 61) e ainda por criar um ambiente de convivência democrática, onde ele próprio era mestre-aluno.

Foi uma escola que tentou "adaptar as necessidades de uma ordem escolar" (LC, 11) a alunos de vários níveis culturais com uma média muito baixa. Formal, por uma necessidade metodológico-didática, conseguiu ser livre, ativa e criativa. Superada a divisão rígida de classes, o aluno poderia frequentar os cursos que mais lhe aprouvesse (Cfr. Manacorda, 1977: 60).

Os presos, máxime os comunistas porque em maior número, foram os maiores beneficiados por aquela escola, mas Gramsci, também, através dela, aprofundou o problema teórico da educação socialista.

7.2- Uma outra escola "por correspondência":

A correspondência mantida por Gramsci, no cárcere, pode ser considerada como sua segunda escola "por correspondência".

Um terço daquelas cartas (aproximadamente 150) são dedicadas à educação dos filhos e sobrinhos. Suas Cartas revelam um pedagogo separado da família pela prisão e pelo tempo, um mestre exigente com a educação dos filhos e sobrinhos. Não obstante todos os obstáculos, ele se esforçou por acompanhar o que acontecia com seus familiares. Foi uma "escola" muito restrita mas que refletia temas importantes de sua teoria educacional.

Como nos Cadernos, também suas cartas, até 1932, não fazem referência explícita à escola, como objeto de uma investigação especial (cfr. Manacorda, 1977: 57). Até então (1928), Gramsci não havia exposto ainda explicitamente qualquer princípio pedagógico claro (cfr. Manacorda, 1977: 71), embora, a partir de 1927, já manifestasse sua preocupação com a educação dos filhos e sobrinhos. No mundo familiar de Gramsci, desenvolveram-se duas experiências pedagógicas bem diferentes: uma soviética, outra sarda. Aquela alimentada pela vivência dos seus filhos Délío e Juliano, ambos com sua mãe em Moscou, esta por causa dos seus sobrinhos sardos de quem frequentemente recebia informações (cfr. Manacorda, 1977: 65).

Se, na maioria das vezes, as cartas são relatos e testemunhos sem "nenhuma intenção propagandística", encontramos igualmente episódios e reflexões que se constituem em um "discurso sistemático" no campo educativo (cfr. Manacorda, 1977: 66). Assim, a 26 de março de 1927, escrevendo a Terezinha, aproveitou a oportunidade para dar alguns conselhos ao seu sobrinho. "Franco, escreve Gramsci, me parece muito vivo e inteligente: penso que já fala corretamente. Em que língua fala? Espero que o deixes falar em

sardo e não lhe cause desgosto sobre isto. Para mim, foi um erro não deixar que Edmea (06) desde criança, falasse livremente em sardo. Isto prejudicou sua formação intelectual e colocou uma camisa de força em sua fantasia. Não debes repetir estes erros com os teus filhos. Entretanto, o sardo não é um dialeto, mas uma língua autônoma, e se, embora não possua uma grande literatura, é bom que as crianças aprendam mais línguas, se possível" (LC, 22).

Segundo a interpretação de Manacorda, não se deve querer encontrar nestas recomendações de Gramsci, motivos exclusivamente subjetivos para a aprendizagem do dialeto, mas, na verdade, é clara a existência de "critérios que se diriam abertamente literários, de uma educação que leve em conta o ambiente natural e o desenvolvimento espontâneo" (Manacorda, 1977: 67). O que aconteceu de fato foi a manifesta escolha de Gramsci por uma pedagogia "libertária e ativista" sob a influência dos princípios defendidos em muitos países, inclusive na Rússia, mas, principalmente, pela influência de Lombardo-Radice, "o pedagogo mais presente em Gramsci", no dizer de Manacorda (07).

Em outras cartas, Gramsci voltou à mesma preocupação pedagógica, levantando problemas sobre o "espontaneísmo" (LC, 93), e a "disciplina" (LC, 113, 171). Em todos esses momentos, está exposta muito claramente a especificidade da educação escolar (a que deve ensinar a língua) e a familiar (a que deve ensinar o dialeto), mas que não se opõem à perspectiva didático-pedagógica geral.

As cartas de 1929 manifestam suas dúvidas sobre "tecnologia" e "espontaneísmo", ao tempo que já definem com clareza,

"os temas centrais da reflexão pedagógica gramsciana: a opção metodológica entre espontaneísmo e autoritarismo e a opção de conteúdo entre instrução intelectual tradicional e instrução moderna tecnológica" (Manacorda, 1977: 72) (08).

A partir do final de 1929, suas cartas "desenvolvem um autêntico e verdadeiro diálogo pedagógico entre Gramsci e seus filhos" (Manacorda, 1977: 78), onde este aproveitava todas as situações para rever o problema do "espontaneísmo", ou da atitude dos adultos diante das crianças (LC, 140), que devem ser tratadas "como iguais" (LC, 396).

Gramsci reafirmou sua concepção historicista do homem, escrevendo que este "é toda uma formação histórica, obtida mediante a coerção (entendida não somente no sentido brutal e de violência extrema) e creio somente isto; se não fosse assim, cair-se-ia em uma forma de transcendência ou de imanência" (LC, 140) (09). Posição que é o reflexo de sua aberta oposição ao autoritarismo jesuítico como também ao espontaneísmo rousseauriano, e marca também seu esforço para conciliar espontaneidade e coerção.

Em carta de 14 de julho de 1930 (LC, 157) voltou àquela relação, marcando o reinício de um debate educativo com os seus familiares, que havia sido interrompido desde 1928. Aí, então, ele se manifesta um educador. Descarta o "ambiente" como justificativa para desvios pedagógicos, como ainda defende a necessidade da autoridade na educação. O compromisso da geração antiga no campo educacional foi reafirmado nos seguintes termos: "Tenho a impressão de que as gerações antigas renunciaram educar as

gerações mais jovens e que estas estão cometendo o mesmo erro: o fracasso clamoroso das novas gerações se reproduz, ao pé da letra, nas gerações que agora parecem dominar" (LC, 162). A alusão às novas gerações parece visar diretamente o fascismo, mas, acima de tudo, Gramsci "se compromete na determinação de um princípio educativo novo" (Manacorda, 1977: 91).

Nas cartas de 1930, Gramsci aparece preocupado com os aspectos tecnológicos da educação, ao colocar o problema da opção entre a cultura tradicional e a cultura moderna, do tipo americano. O tema, tratado já em 1929, voltou com mais insistência, em uma carta a Tatiana, de 20 de outubro de 1930 (LC, 167; cfr. LC, 33). Voltaram também suas reflexões sobre a "espontaneidade" e a "coerção" (LC, 154, 174) que se prolongariam até 1931 (LC, 187, 189).

Em carta de 4 de outubro de 1931, Gramsci afirmou que "o educador deve ser educado". Naquele mesmo período, também, surgiu com mais força o tema da micro e da macroeducação que, em última análise, é o problema da educação, em sua dimensão política (cfr. LC, 207, 209, 210). Não podemos esquecer que uma das teses gramscianas é a coincidência entre pedagogia e política (10)

Entre 1931 e 1933, Gramsci estabeleceu alguns paralelos entre as escolas soviética e italiana (LC, 228), analisando seus métodos e deficiências, bem como apresentando suas sugestões. Em 1931, em uma carta a Júlia (LC, 232), afirmaria que "a questão escolar me interessa muitíssimo...". No que diz respeito à escola italiana, irá repetir em suas cartas, o que escreveu também

nos Cadernos: julga-a uma escola discriminatória (LC, 242), mesmo quando possibilita, como no caso de sua sobrinha Mea, ir mais além do elementar. Ele tinha consciência de estar afastado da realidade escolar atual, defasado, daí porque pedia que lhe dessem subsídios para se atualizar (LC, 251, 256).

"Acima das preocupações familiares, escreve Manacorda, Gramsci estava angustiado pelos fundamentos da função e os modos da instrução profissional, da relação que existe entre a instrução desinteressada e formativa e a preparação profissional, e mais, em geral, o problema de formação moderna, matemático-mecânica, da qual estas escolas são uma expressão torcida e limitada, daí porque sua alusão repetida ao meccano, que é uma prova evidente desta preocupação" (Manacorda, 1977: 114).

Entre 1932 e 1935, Gramsci sedimentou alguns conceitos básicos pedagógicos. Por ocasião de suas reflexões sobre a doença de Júlia, afirmaria que o caminho a seguir era pensar "historicamente, dialeticamente" (LC, 250). Atacou o cientificismo positivista, bem como as concepções inatistas. Para ele, tanto a psique como o homem são uma formação histórica, devendo ser estudados, portanto, dentro de uma perspectiva política (LC, 263). Esta perspectiva leva ao conceito de "hegemonia" como "dominação" e "direção", os dois momentos da relação educativa. "Todas as relações hegemônicas são necessariamente pedagógicas". Por esta razão, Gramsci reprovou ao neo-idealismo ignorar a coerção (LC, 264) com suas implicações práticas (LC, 269) e sua hipocrisia, principalmente no campo religioso (LC, 272).

A educação tem que ser "total e integral" (LC, 283), foi o que ele expôs a partir de 1932, confirmando e aprofundando os temas enunciados em cartas anteriores, especialmente a de 14 de dezembro de 1931 (LC, 232). Ele se referiu a métodos e fins educativos, não objetivando, porém, a educação molecular, isto é, não "para salvar cada indivíduo em concreto, mas para formar a totalidade dos indivíduos, do homem-massa ou homem coletivo" (cfr. Manacorda, 1977: 122).

Durante os últimos anos, com os filhos mais crescidos, Gramsci insistiu em acompanhar seu progresso intelectual, fazendo muitas vezes, analogias com o sistema escolar que seguiu na Sardenha (LC, 387). Ele apelou, com muita frequência, para uma "pedagogia da exigência" (LC, 389, 402), cujo fruto é uma cultura sólida e realista e a formação de homens sóbrios, capazes de construir a vida coletiva "com o máximo de economia e de rendimento". De modo bem simples, usando histórias infantis, transmitiu que a criança, ao se educar, não se deve deixar levar pela fantasia, bem como deve conformar seu projeto pedagógico com a realidade de sua vida cotidiana, isto é, unir a teoria à prática (LC, 314, 409). A capacidade que deve ser desenvolvida na criança, de agir crítica e historicamente, que é o grau mais elevado de cultura, aparece em uma das suas últimas cartas a Délío que, por seu valor pedagógico, vai transcrita na íntegra:

"Querido Délío:

Sinto-me um pouco cansado e não posso escrever-te muito. Escreva-me sempre sobre tudo o que te

interessa na escola. Penso que a história te agrada como me agradava quando tinha tua idade, porque ela se refere aos homens vivos e tudo o que se refere aos homens, a quantos mais homens seja possível, a todos os homens do mundo enquanto se unem entre si em sociedade e trabalham e lutam e se melhoram a si mesmos não pode não te agradar mais do que outra coisa. Antonio" (LC, 418. Sem data).

Sua atividade pedagógico-epistolar tem um duplo interlocutor: sua mulher e cunhada com quem Gramsci tratava principalmente sobre a polêmica antiespontaneísta, e outros familiares (filhos, sobrinhos, irmãos e alguns amigos), com quem procurou a incentivar a luta contra a situação de sua terra. Podemos falar de suas cartas como uma atividade pedagógica "informal", permanente. São importantes por confirmar os principais componentes do pensamento pedagógico gramsciano. Manacorda diz que este trabalho foi motivado, tanto "pelo seu interesse particular de paternidade impedida em sua realização", como pelo interesse "mais geral, por uma investigação teórico-prática" sobre a educação" (Manacorda, 1969: 146).

Destacaremos algumas dessas cartas mais significativas para o nosso tema. Em 1922, escrevendo a Tânia, refere-se a umas rosas que cultivava e que, morrendo, "todos os dias, me vem a tentação de podá-las um pouco mais para ajudar a crescer, mas permaneço na dúvida entre as duas concepções de mundo e de educação: se agir de acordo com Rousseau, e deixar agir a natureza que nunca se engana, e é fundamentalmente boa, ou se ser voluntarista e forçar

a natureza introduzindo, na evolução, a mão esperta do homem e o princípio da autoridade" (LC, 123).

A 20 de maio de 1929, escrevendo a Délia, Gramsci manifestou curiosidade sobre o que o filho aprende na escola, os trabalhos que faz, terminando por relembrar a rosa que "cultiva", introduzindo um novo elemento simbólico: uma "lagartixa que quer educar" (LC, 126). Também, escrevendo a Júlia, em julho daquele mesmo ano, Gramsci procurou se atualizar no campo da educação. Mais uma vez, o ponto central era sua preocupação pela educação dos filhos. Recordou sua infância, para afirmar que "uma vida infantil como a de 30 anos atrás, torna-se agora, impossível: hoje, os meninos, quando nascem, têm já oitenta anos, como o Lao-tsé chinês (11). O rádio e o avião destruiriam para sempre o robsonismo, que foi o modo de fantasiar de tantas gerações. A própria invenção do meccano (12) indica como a criança se intelectualiza rapidamente; seu herói não pode ser Robson, mas o policial ou o ladrão cientista, pelo menos no ocidente" (LC, 131).

Gramsci chamou a atenção de Júlia (carta de 30 de julho de 1929) para o fato de que entre "um menino educado numa cidadezinha da Sardenha, e outro, numa grande cidade moderna, apenas por este fato, há uma diferença de, pelo menos, duas gerações" (LC, 134). Neste mesmo ano de 1929, período marcado por preocupações pedagógico-familiares, tendo recebido informações do desenvolvimento cultural de Délia, Gramsci fez observações sobre a educação em geral. Começou por justificar suas limitadas motivações por vários fatores:

1. ignorar "quase tudo sobre o desenvolvimento dos meninos justamente no período em que estes oferecem o quadro mais característico de sua formação intelectual e moral, depois dos dois anos, quando se apropriam com uma certa precisão, da linguagem, começando a formar nexos lógicos além de imagens e representações (LC, 140);
- 2.) para ele, o melhor julgamento sobre a orientação educacional dos meninos é, e apenas pode ser, o de quem os conhece de perto e pode acompanhá-los em todo o processo de desenvolvimento...(idem, ibidem)" Não obstante estes limites, ele concluirá que "o estado de desenvolvimento de Délio... está muito atrasado para a sua idade" (idem, ibidem).

Ele esclareceu, naquela mesma carta, seu pensamento sobre a aprendizagem, afirmando que "a criança se desenvolve intelectualmente, de modo muito rápido, absorvendo desde os primeiros dias de nascido, uma quantidade extraordinária de imagens que são ainda recordadas depois dos primeiros anos...". A partir destas considerações, reafirmou sua concepção de homem, isto é, "toda uma formação histórica, obtida com a coerção, entendida não só no seu sentido brutal e de violência externa", para concluir que "renunciar a formar a criança significa apenas permitir que sua personalidade se desenvolva recebendo caoticamente, do meio em geral, todos os motivos vitais" (LC, 140).

Em 1930, Gramsci fala da relação ambiente-educação, da educação familiar e da necessidade de "educar os educadores" (carta de 25 de agosto). Em outubro, voltou a falar dos meios coercitivos (LC, 167), e, em novembro, escrevendo à sua irmã Terezinha (LC, 171), recomendou que "educasse bem os filhos fora da escola, e não os abandonasse a si mesmos, como sucede, demasiadas vezes, nas famílias de classe de bem, levantando, desse modo, o problema da educação na família, como a que deve preceder a da escola e, ao mesmo tempo, acompanhá-la" (cfr. Manacorda, 1977: 71). Ainda em dezembro (LC, 174), fez notar a Tatiana que é "bom tratar as crianças como seres já racionais e com os quais se fala seriamente sobre os assuntos mais sérios...".

Em 1931, a 20 de abril (LC, 187), fez referências à liberdade que deve existir na educação, contra o automatismo, o que será reforçado na carta a Teresinha, de 4 de maio, referindo-se aos educadores, como aqueles que queriam guiar as crianças e devem fazer com que estas adquiram hábitos sem perderem a espontaneidade (LC, 188). Em junho, teve a oportunidade de falar dos trabalhos escolares de Délio, que ele chamou de "epístola", ocasião para criticar certas obras que considerou anacrônicas, como Dante, para o estudo da literatura. Exaltou o poder da fantasia, relembrando várias histórias de Puskin, narrando a história do menino e o leite (LC, 193), como subsídio pedagógico para os filhos. Em dezembro, escrevendo a Julia, demonstrou o desejo de "ser informado sistematicamente sobre o quadro científico no qual se situa a escola ou as escolas frequentadas por Juliano e Délio...". Na mesma carta,

afirmou que: "a questão escolar interessa-me muitíssimo" e "interessa-me como foram introduzidos na escola primária o princípio das brigadas de assalto e os cantinhos especializados..." (LC, 232).

Em 1932, em fevereiro, voltou a se interessar pela escola, agora sob o aspecto "profissional", fazendo o seguinte julgamento: "a escola profissional não era um fim em si mesma, deixando a possibilidade de uma ulterior carreira escolar..." (LC, 242). Escreveu diretamente ao filho mais velho, Délcio, aproveitando para transmitir-lhe orientações práticas sobre a natureza e os animais, prometendo, de modo descontraído, contar "outras coisas que vi e ouvi, quando pequeno..." (LC, 247). Em novembro, em meio a uma intensa luta interior para se acomodar às condições carcerárias, encontrou ainda momentos para se preocupar com a educação dos filhos e dos sobrinhos. Na carta de 28 daquele mês, procurou afastar preconceitos machistas (como, por exemplo, Juliano gostar de se olhar no espelho e não querer meias furadas), afirmando que reanimar tais comportamentos é confundir "os meios com o fim". Essa carta documenta a angústia de um pai que deseja acompanhar a educação dos filhos, lamentando-se: "quantas coisas gostaria de saber que nunca saberei! (LC, 314).

Em 1933, a 16 de janeiro, citou um diário de Lombroso (*Osservazione sul mondo esterno e sull'io*), para justificar o hábito de Juliano de se olhar no espelho. A coisa estava preocupando muitas pessoas. O fato serviu então para a seguinte reflexão por parte de Gramsci: "Você nunca observou como os grandes não conseguem se recordar do seu existir como crianças, e, portanto, dificilmente

compreendem o modo de pensar e as reações que ocorrem na psique das crianças com as quais devem tratar?" (LC, 324). No mesmo ano, a 30 de janeiro, voltou a fazer algumas observações sobre o presumível clima escolar de Délio, que Gramsci considerava como "atmosfera ideológica um tanto mórbida e bizantina, que não ajuda a ser enérgico, e, antes de tudo, o enerva e debilita" (LC, 327).

A 22 de maio, referindo-se a um bilhete que Délio lhe mandou com um desenho, externou seu ponto de vista sobre "A Cabana do Pai Tomaz", condenando-o por seu "anacronismo", recomendando-lhe, em contrapartida, os "Livros de Jangal" de Rudyard Kipling, em cujas novelas, "circula a energia moral e volitiva que representa a antípoda existente no Pai Tomás, e é disto que acho que se deve fazer Délio gostar, como qualquer outro menino, cujo caráter e forças vitais se queiram fortalecer e exaltar" (LC, 348).

A 11 de julho do mesmo ano, escreveria a Délio nestes termos:

"Caríssimo Délio, você receberá um novo exemplar de Pinóquio. Também receberá o livro com as novelas da "Foca Branca", de "Rikki-Tikki", "Tawi" e de "Mugli". Não compreendo porque queria ler a Cabana do Pai Tomaz que, enfim, é um livro interessante para os meninos 90 anos atrás, quando todos choravam e suspiravam. Hoje, creio que os meninos mudaram um pouco e que seja melhor ler a história da "Foca Branca". Se você desejar, porém, mando-lhe a Cabana do Pai Tomaz e você mesmo se convencerá de que se

trata de um livro escrito para comover comerciantes americanos do Norte de muito tempo atrás e que a você nada interessa.

Muitos beijos, Antonio (LC, 351).

Em agosto, novos juízos pedagógicos a respeito da educação em geral. O motivo são as inclinações de Juliano que muito preocupavam sua mãe, ao que Gramsci interrogava se se podia "falar em orientações mentais numa criança ainda nos primeiros passos do seu desenvolvimento?" Sua conclusão era que "parece-me haver muito mecanicismo escolar neste modo de considerar e muito... como dizer?, falsa ciência e pedantismo" (LC, 362).

Em 1936, à medida que aumentava sua doença, aumentava sua preocupação com a educação dos filhos. Interrogou-lhes sobre a vida escolar, fazendo comparações com o que vivera em seu tempo. Advertiu, porém, para as grandes diferenças entre o seu tempo e o deles. E, dessa mesma época, sua afirmação, em carta a Juliano (16 de junho), de que "o sistema escolar que eu segui era muito atrasado" (LC, 388). Aconselhou a Délio a colocar em ordem seus pensamentos, embora o advertisse para as dificuldades de tal empreendimento (LC, 389). E, tempos depois, numa carta sem data, apenas anotada "verão de 1936", discutiu com o filho mais velho sobre temas como o pensamento de Checov (13), a quem Gramsci admirava. Não se limitou, porém, a este autor, pois refletiu igualmente sobre Gorki, Tolstoi, Homero, Esquilo e Dante, Shakespeare, Goethe e Cervantes (cfr. LC, 391).

A 24 de novembro daquele 1936, escreveu a Juliano:

"vejo com prazer, por tua carta, que escreves melhor; tens uma caligrafia de rapaz. Por que gostou do filme sobre os Filhos do Capitão Grant? Deves escrever-me um pouco mais longamente e descrever-me tua vida, o que pensas, quais os livros que gostas, etc. Estou contente porque o relógio te agradou, mas não tenhas medo de usá-lo mesmo para sair; se estiver bem seguro no pulso, não pode se perder, a menos que, quando saíres, te dediques a exercícios violentos de boxe ou semelhantes. Quais os jogos que preferes? Antonio" (LC, 398).

No mesmo mês, escreve a Délio. Daí para a frente, suas cartas se resumem a ligeiras recomendações dirigidas à esposa, aos filhos e cunhada. A doença aumenta, mas continua nele o desejo de saber, a luta por descobrir o nível de formação dos filhos (LC, 399). Ele tentou, a todo custo, orientar a esposa sobre o melhor caminho para educar os filhos (LC, 402), pediu desenhos a Juliano, com a mesma finalidade (LC, 407), criticou a obra de outros autores como Wells (LC, 409) e respondeu às perguntas do filho (LC, 414). Até os últimos dias de vida, procura educar os filhos, tentando avaliar seus conhecimentos adquiridos na "escola" (14).

CONCLUSÃO

A "escola" era para Gramsci uma instituição destinada, por missão histórica, a preparar o novo intelectual para a sociedade socialista. Assim, à medida que a "escola" era o instrumento por excelência para a formação dos intelectuais (cfr. SG, 301), ampliou-se não somente a noção do próprio intelectual, mas também a de "escola" considerada por ele, como toda a organização que desenvolve a cultura.

O contexto histórico vivido por Gramsci criou nele a convicção de que a cultura era uma necessidade para a hegemonia da classe trabalhadora. Ele afirmou que "toda a revolução foi precedida por um imenso trabalho de crítica, de penetração cultural, de permeação de idéias..." (SF, 23), o que significava defender uma cultura "plenamente política" no sentido de "integrar a prática política e prática econômica frequentemente dissociadas" (Edmundo Dias, I: 93).

Gramsci defendeu uma "cultura" que daria à classe operária a convicção de possuir "aquela sólida preparação que dá rapidez ao deliberar em qualquer momento, que determina os acordos imediatos, acordos efetivos e profundos que reforçam a ação" (SG, 144). Desde que acontecesse a revolução operária, estaria assegurada a participação das massas no processo do trabalho produtivo bem como nos bens culturais.

Gramsci sabia que isso não aconteceria numa empresa

capitalista, mesmo "taylorizada". Dos modelos existentes, a escola "clássica" afastava os operários enquanto a escola "profissional" ficava como uma opção insatisfatória porque reforçava a hegemonia do capitalismo. Contra aquela "incubadora de monstros", deveria nascer uma outra escola "de liberdade e de livre iniciativa" (SF, 671), contra as instituições escolares burguesas.

A escola de Gramsci, ligada à construção da sociedade socialista, atuaria como instrumento de mudança revolucionária, de emancipação histórica e de resgate da classe operária. Porque "a primeira emancipação da servidão política e social é a do espírito" (CT, 646), naquela nova sociedade, o problema da educação "é um problema de liberdade" (CF, 393).

A escola socialista não pode abstrair as questões políticas porque tem como princípio a prática produtiva do mundo do trabalho. A pedagogia socialista não pode se limitar a uma preparação genérica para a vida, nem apenas à capacitação profissional, mas deve abraçar todo o homem, penetrar no íntimo de sua personalidade, formando-o "onilateralmente". No socialismo, ninguém deve ser privado de nenhuma das condições necessárias para o desenvolvimento de sua personalidade, não devendo haver, portanto, dicotomia entre trabalho e escola.

A escola socialista deverá destruir e ultrapassar os cânones formais, educando para uma liberdade concreta, isto é, historicamente determinada pelo trabalho em sua forma atual: a fábrica. A escola, educadora do intelectual-trabalhador moderno, constitui-se no cerne da concepção educativa de Gramsci. Ele a

define, seguindo a tradição socialista, como a "escola única do trabalho", acrescentando à tradição que esse trabalho deve ser entendido na sua forma do "taylorismo" e do "fordismo" desenvolvidos nas fábricas modernas.

O trabalho se unirá à "escola" não como se fazia com os trabalhos manuais, com as escolas profissionais ou técnicas, não criando oficinas mas levando à escola o clima de labor que se implantaria em toda a sociedade pela revolução proletária. Deve-se evitar o perigo de uma redução da a escola à fábrica, pois, como afirmou Gramsci, seus fins são diversos: a fábrica produz trabalho manual e a escola, trabalho intelectual. A organicidade entre escola e trabalho ocorre "a nível do método (no sentido mais profundo) e não a nível de técnicas ou de fim imediato" (Nosella, 1991: 64). Numa sociedade cujo princípio pedagógico for o trabalho, a escola poderá ser diferente do trabalho em seus métodos, mas não em seus objetivos.

Na escola hegemônica, o operário vai a ela para "aprofundar sua consciência" (SG, 301), para "assumir a gestão social" (idem, ibidem), sem deixar de ser operário, sem deixar de produzir. No capitalismo, a escola-do-trabalho leva a uma atividade escolar, determinada por setores da sociedade, sob a orientação da classe dominante.

A escola do trabalho não é escola de oficina. Contra esse perigo, advertiu Gramsci que a escola só será séria quando não deixasse tempo para a oficina e vice-versa, pois quem trabalha seriamente, só um esforço muito grande pode instruir-se (cfr. CT,

227).

A escola do trabalho busca uma nova relação cultura-massa, onde o elemento "cultura" não é propriedade de uma classe isolada, não é cultura literária, de dicionário, não é subalterna, mas "nacional-popular" que corresponde, no plano cultural, à relação intelectual-massa. Na hegemonia proletária, a função intelectual coincide com o princípio geral do humanismo, traduzido, em Gramsci, pela afirmação de que "todos os homens são intelectuais" ou que "todos os homens são filósofos". A característica, porém, desse humanismo, em Gramsci, é ser técnico-industrial o que quer dizer que, na hegemonia proletária, o trabalho é compreendido como uma atividade "para transformar o mundo e inová-lo" (SP, 333). Essa missão deverá ser desempenhada pela escola do trabalho industrial moderno.

A escola do trabalho transformará o aluno-operário em intelectual-operário. O aluno-operário chega à escola possuidor apenas de uma técnica-trabalho e, nela, consegue chegar ao estágio superior da técnica-ciência, tornando-se "dirigente", isto é, "especialista maispolítico" (Q12: 12a). Enquanto isso, na sociedade capitalista, a escola é um instrumento de conservação e de imposição das idéias da classe dominante. Ela é a escola-do-patrão que produz o "técnico", mas fechado na sua especialização e incapaz de ver a totalidade do processo histórico no qual está inserido. Na escola capitalista, o homem está sujeito a conteúdos e métodos que levam à subordinação.

No socialismo, como o ponto de partida para a

renovação da sociedade é a renovação da estrutura econômico-social, a educação está comprometida com o projeto político desta transformação que se dá pelo trabalho. A escola acompanha, portanto, o movimento de progresso do trabalho que significa o mesmo progresso da sociedade. A luta pela educação é a mesma pela hegemonia porque o homem deve ser preparado para participar na direção da vida social e na condução das massas.

A escola socialista não é escola-do-patrão porque o conhecimento, o saber e a cultura não são considerados como relação de propriedade de uma classe mas como elementos de uma relação orgânica às forças produtivas.

A essa escola cabe a incumbência de transformar todos os homens em intelectuais, "contra o terrorismo dos intelectuais de carreira e da competência por direito divino" (SG, 301). A ela cabe também "intensificar a cultura para aprofundar a consciência" (idem, ibidem), para a libertação da sociedade. Ela oferecerá os meios para o homem enxertar no "reino da necessidade", o "reino da liberdade", entendida como a ação que permite ao homem conhecer os limites das suas determinações exteriores para superá-las. Daí porque a verdadeira liberdade somente será atingida quando a sociedade se tornar racional.

O "reino da liberdade" se conquista por atividades intelectuais e morais: o saber adquirido pelo trabalho é o instrumento dessa liberdade. O trabalho produtivo mais o ensino libertarão o homem do "reino da necessidade". A relação trabalho-escola é a fórmula revolucionária para a libertação da

sociedade, para a superação das formas históricas de alienação, para a transformação da sociedade em novas bases industriais. A escola de Gramsci deverá funcionar perfeitamente na "sociedade regulada", no Estado dos Conselhos, onde a "dominação" e a "necessidade" atuam em sua exata e mínima medida.

NOTAS

CAPÍTULO 1

- (01) Este "meridionalismo" é para Gavino Angius um terreno no qual Gramsci semeia muito" (Angius, 1988: 20), e é considerado por muitos como uma categoria igualmente explicativa para sua teoria, tal como acontece com a hegemonia, o bloco histórico, a sociedade civil e tantos outros conceitos gramscianos. Cfr. minha dissertação de mestrado.
- (02) Os outros artigos: "Il Mezzogiorno e la Guerra"(CT, 232) (1916); "Clericali e Agrari" (1916) (SG, 40); "Operai e Contadini" (3 artigos, um de 1919, dois de 1920) (ON, 156, 425); "La lettera per la fundazione dell'Unità (1923); "Il Mezzogiorno e il Fascismo" (1924); "La Relazione di Gramsci sul III Congresso (Lione) del Partito Comunista d'Italia (1926 conhecida como as Teses de Lião), e "Alcuni Temi della Quistione Meridionale (escrito em 1926, mas publicado somente em 1930, em Paris).
- (03) Franco Felice, na introdução que faz à "Questão Meridional" (cfr. Felice, 1982: 7), afirma que Gramsci além do conhecimento teórico-prático, tinha a experiência pessoal das condições de vida do sul da Itália, por ser um sardo que tentara um modo de vida diferente para ele e para seu povo. Testemunho repetido pelo próprio Gramsci, quando definiu os caracteres de um sardo do começo do século, portanto, dele mesmo (Q15: 13bis-14).
- Ainda segundo Felice, Gramsci centrava a "questão meridional" nos seguintes elementos: a) na territorialidade, um aspecto da "questão camponesa", b) na função dos intelectuais e c) sobretudo, no potencial de contestação política que possui o Mezzogiorno (p.37).
- Nosella também afirma que "o tema geral dos "Cadernos" gira em torno da origem e função dos intelectuais italianos no intuito de analisar o espírito popular criativo em suas diferentes fases e graus de desenvolvimento" (1982: 11).
- (04) Gavino Angius, escreveu bem próximo de nós, em 1988, que ainda "existem no Mezzogiorno, zonas como a Calábria, a Sicília e, em parte, Nápoles, a Campagna, onde a democracia não existe, onde a sociedade civil gera a

monstruosidade que se chama máfia e camorra. Onde o Estado não existe. Onde domina um outro poder" (Angius, 1988: 93).

- (05) Enciclopédia Universal Ilustrada Espasa-Calpes, Madrid, 1959, p. 1217.
- (06) Luigi Musella. La Modernizzazione Tecnica del Mezzogiorno Rurale e l'Azione del Ministero di Agricoltura (1878-1896), in Studi Storici, Roma, 1: 207-230, anno 29, gennaio-marzo 1988.
- (07) Enciclopédia Universal Ilustrada, p. 1218. Independentemente da veracidade do fato, Fiori registra que Gramsci jamais dispensou a ironia sutil, inteligentemente transmitida pela palavra, mas provavelmente acompanhada por aquele riso "sardônico" (Fiori, 1976: 162).
- (08) Um problema cultural enfrentado pelos sardos é o de sua língua. Muito semelhante ao latim, com a presença de vocábulos espanhóis, italianos e algumas palavras de origem grega, não se constituía de fato em um idioma, mas, sim, em vários dialetos. Não houve nem continuidade de um idioma único. Assim, o catalão, idioma oficial da ilha, do século XIV ao XVI, substituído pelo castelhano, até a unificação, que deu lugar finalmente ao italiano. Tudo isto concorreu para que o nível de instrução fosse dificultado e, na realidade, se tornasse muito baixo.
- (09) Todos os meses, "os estudantes deveriam apresentar seu boletim de confissão, por cuja falta eram expulsos da escola. A mesma penalidade era aplicada aos que não frequentassem a Igreja assiduamente durante as férias"(6). A respeito deste controle eclesiástico, Manacorda narra o testemunho de Giovanni Rufini, segundo quem, para se ser admitido à Universidade de Gênova, eram exigidos os seguintes documentos:
- certidão de nascimento e de batismo;
 - certificado de boa conduta assinada pelo pároco;
 - certificado de assiduidade aos ofícios religiosos;
 - certificado de confissão mensal e comunhão pascal;
 - certificado de que os pais podem pagar as despesas;
 - certificado policial declarando que não participou do movimento constitucional de 1821.

- (10) Segundo Azuni, historiador francês que pesquisou a Sardenha do século XVIII, esta região "conservou uma estrutura anômala em relação à Europa, enquanto conhecia ainda não somente uma presença exorbitante do feudo, mas também das terras comunais". Ainda para Azuni, o povo sardo também herdou da dominação espanhola uma numerosa aristocracia ciosa de privilégios e uma população oprimida pelo estado, pela nobreza e pelo clero, todos castas parasitas" (Cfr. Ricuperatti, *Il Riformismo sabaudo settecentesco*, p., 16).

Vários historiadores como Ricuperatti, registraram o clima de banditismo responsável pelo grande número de homicídios- de 500 a 1000 por ano. Fiorando mais ainda o quadro, um clero "corrupto" e "ignorante", principalmente o secular, mostrava-se incapaz de cumprir "aquela que era fundamental, se não primária função da religião, a educação popular e a moderação social", enquanto a Igreja em si era "pobre de valores" (Ricuperatti, 1986: 75-76).

O mito da inferioridade sarda começou a se formar no século XVIII, juntamente com o tema iluminístico da "selvageria". O núcleo inicial da teoria da inferioridade racial ficou por conta da tese da "diminuição vertiginosa" e de uma pequenez e debilidade comum à espécie dos quadrúpedes sardos, que o naturalista Francesco Cetti estendeu ao homem. Cetti, jesuíta e professor de matemática e filosofia na Universidade de Sassari, defendia a teoria segundo a qual os animais do novo mundo são menores e mais fracos que os do antigo, como também, que os animais transportados de um lugar para outro, tornavam-se menores e menos apetitosos. Reforçava, assim, a tese da influência do clima e do ambiente sobre a fauna, defendendo que, na Sardenha, sem dúvida alguma, a pequenez das espécies foi causada pelo clima.

Até fora da Itália, propagava-se aquela tese. Dez anos antes do nascimento de Gramsci, reuniu-se em Paris, a conceituada "Sociedade de Antropologia" para discutir o tema: "Os sardos são inteligentes?". (Cfr. Mattone, *I sardi sono intelligenti? un dibattito del 1882 alla società d'Antropologia di Parigi*. In *Studi Storici*, vol.3, anno 27, p. 701-718, 1986).

A Sociedade desejava estudar cientificamente os caracteres dos sardos, como já o fizera com outros povos africanos. Participaram do debate os doutores: d'Hercourt, Letourneau, Eugene Dally, Mortillet, Bonafont, Hovelacque, Conderau e André Sanson, todos cientistas de renome, com experiência de pesquisa até na África, e com várias obras publicadas.

O Dr. d'Hercourt, autor de um estudo sobre os aspectos geográficos e humanos da Sardenha, defendia a tese de que a natureza do clima condicionava negativamente a vida dos homens. Considerando o resultado

da mensuração de 48 crânios e de 99 pessoas vivas, (encefalometria) suficiente para determinar a tipologia sarda, suas conclusões não foram favoráveis à inteligência sarda. Estava iniciado o debate.

O dr. Charles Letourneau negou que os sardos fossem inteligentes, usando, como argumento, a autoridade de um outro antropólogo italiano, o dr. Zannetti, que, comparando crânios de sardos contemporâneos com outros da era romana, chegou à conclusão de que "a capacidade dos crânios sardos é diminuta desde a antiguidade. Daí porque a Sardenha jamais produziu um só homem ilustre".

Eugene Dally não aceitou aquela argumentação, enquanto ela é acatada pelos doutores Mortillet, Hovelacque e Bonnafont (Mattone, 1986: 717). O último participante, o dr. Sanson reforçou o argumento da inferioridade sarda afirmando que o sistema pastoril é característico, na escala da civilização, de um estágio inferior, e que a população a ela dedicada é inferior intelectualmente.

O dr. Condereau foi o único a sustentar a tese da inteligência sarda, evocando, como prova, o estro dos poetas improvisadores e o espírito de auto-suficiência dos pastores ilhotas.

- (11) Em 1904, em Bugerru, na região de Iglesias, perto de Cagliari, uma agitação de mineiros dirigida pelo socialista Cavallera, chegou ao confronto com as tropas, saindo feridos alguns operários. Em 1906, uma agitação contra o aumento dos preços foi reprimida com a força militar, resultando em diversas mortes e feridos. Os dois episódios tiveram repercussão nacional (Romano, 1965: 44; Fiori, 1976: 55), principalmente porque, um grupo de intelectuais revolucionários defendia uma política de "aliança com os camponeses, e, em primeiro lugar, com os camponeses meridionais (cfr. Romano, 1965: 45). Na reflexão de Gramsci sobre o programa daqueles intelectuais, encontra-se a origem da sua posição em prol da aliança operária-camponesa como única alternativa para se vencer o capitalismo.

- (12) As Teses de Lião foram redigidas por Gramsci e Togliatti para o III Congresso do PCI que teve lugar em Lião, em 1926, quando foi registrada a derrota do extremismo de Bordiga. De fato, elas representam uma ruptura com os extremistas da esquerda, e foi a primeira tentativa de apresentar um programa orgânico do PCI baseado na análise da realidade italiana e na compreensão histórica dos objetivos políticos do proletariado revolucionário. A recusa do dogmatismo, do sectarismo e de uma visão

puramente intelectualista do leninismo ("purismo ideológico") surgiu no PCI, com as "Teses" "como uma tentativa de conciliação fecunda entre a verdade do leninismo e o conhecimento do estado particular das relações de classe na Itália", afirma Leonardo Paggi (Cfr. Escritos Políticos, 225).

- (13) Divini Illius Magistri, 7a. ed. Petrópolis, Editora Vozes Ltda, 1974.
- (14) Neste Código, a legislação escolar é objeto do Título XXII (Livro Terceiro, quarta parte) intitulado "De Scholis", onde, as escolas são consideradas como um dos modos de ação do magistério eclesiástico que "tem o direito de fundar escolas de qualquer disciplina, não somente elementar, mas também médias e superiores" (Cfr. CDC, c.1375). Para se compreender o espírito dos legisladores, isto é, da própria Igreja, o título anterior às escolas (o XXI) legisla sobre os seminários.
- Antes da promulgação do Código de Direito Canônico, determinações eclesiásticas sobre este assunto e todos os outros eram transmitidas através dos documentos oficiais, tais como as encíclicas, breves, bulas e decretais, que, a partir do século XIII, foram dando origem às leis eclesiásticas que culminaram no CDC (Cfr. José Lopes Ortiz. Prólogo ao CDC, parte II, Madrid, BAC, 1957).
- (15) Trivium e Quadrivium. O trivium compreendia a Gramática, a Dialética e a Retórica; o Quadrivium : a Aritmética, a Geometria, a Astronomia e a Música. Os dois reunidos constituíam o "septivium". Deve-se esta organização pedagógica aos beneditinos, mas, deve-se levar em conta também que "o alcance destas disciplinas era pouco maior do que indicam seus nomes" (cfr. Larroyo, I, 1982: 274).
- (16) A condição jurídica dos jesuítas difere da das demais ordens e congregações religiosas. Existem na Igreja, a partir da Constituição Apostólica "Provida Mater Ecclesiae" (Pio XII, 2 de fevereiro de 1947), três estados jurídicos: o primeiro, constituído pelas Ordens e Congregações religiosas que praticam votos públicos; o segundo, pelas Sociedades que praticam a vida comum, mas não emitem votos públicos (tal sociedade pode ser clerical ou leiga); o terceiro, os institutos seculares cujos membros não vivem em comunidade, nem emitem votos públicos. Os jesuítas pertencem ao segundo, e, canonicamente, são "regulares", isto é, emitem votos

simples em uma Ordem, com o propósito de vida em comum (cfr, CDC, c. 488, 7).

- (17) Em 1556, fundaram o Colégio Romano transformado, depois, na Universidade Gregoriana. E ainda: Dillingem (1554), Donai (1559), Olmutz (1537), Wurzburg (1575), Pont-a-Mousson (1582), Gratz (1586), Innsbruck (1606), Paderbon (1615), Salzburgo (1625), Munster (1629), Osnabruck (1629), Magyazombat (1635), Bamberg (1648), Praga (1652) e Breslau (1702).

- (18) Pedro Maia, s.j. (organizador). Ratio Studiorum. Método Pedagógico dos Jesuitas, São Paulo, Ed. Loyola, 1986, p. 7.

O programa de estudos da Companhia, pouco a pouco, "foi codificado nas famosas *rationes studiorum*", eco longínquo das *rationes studiorum* ou *ratio studii* de Erasmo"

Foi a "Ratio Studiorum" o instrumento responsável pela rigorosa regulamentação de todo o sistema escolar jesuítico, legislando sobre a organização em classes, os horários, os programas e as disciplinas. Por ela, são prescritos: a) 6 anos de *studia inferiora* divididos em 5 cursos - três de gramática, um de humanidades ou poesia, um de retórica; b) um triênio de *studia superiora* de filosofia - lógica, física e ética; c) um ano de metafísica, matemática superior, psicologia e fisiologia. Depois de uma "repetição geral", e um período de atividade prática de ensino, passava-se ao estudo da teologia que durava 4 anos.

- (19) Eis as grandes linhas da Encíclica:

1. A Igreja é educadora, por dois títulos sobrenaturais: sua missão divina e sua maternidade espiritual (n. 14). Esta função educadora se harmoniza perfeitamente com a da família e a do Estado, cada um, porém, em seu próprio domínio, isto é, a família tem o direito de educar, por lei natural, enquanto que o Estado, por obrigação de promover o bem comum temporal (n. 41).
2. Igreja e Estado, ambos são soberanos, cada um na sua esfera. A Igreja em tudo o que se refere ao fim último do homem e ao culto de Deus, o Estado, em tudo o que se refere ao seu fim terreno (n. 42).
3. Todo o naturalismo pedagógico é falso

- porque desconhece os dados da revelação (n. 61).
4. A "co-educação" é errônea e perigosa por confundir a legítima convivência humana com a promiscuidade e a igualdade niveladora (n. 70).
 5. A educação mais eficaz é a que se dá no primeiro ambiente natural da criança, isto é, na família. Em seguida, o ambiente educacional mais em harmonia com a família é a Igreja (n. 78-79).
 6. A escola é auxiliar da família e da Igreja que, muito antes do Estado, a fundaram e a mantiveram (n. 80-81).
 7. As famílias cristãs devem rejeitar a escola neutra ou laica, como também a escola mista em relação à religião (n. 82).

(20) É o caso dos dois artigos sobre Cottolengo (SG, 108, 349), podendo-se citar ainda: "Cristianíssimo"(SM, 96), "Quinta-feira Santa"(SM, 119), "A Consolata e os Católicos"(SM, 178) e tantos outros como: SM, 232, 294, 308, 327, 384, 449.

(21) Eis uma síntese do pensamento de Gramsci em relação ao cristianismo, em sua evolução histórica:

1. O cristianismo primitivo é uma força revolucionária;
2. O cristianismo feudal é hegemônico;
3. O cristianismo pós-tridentino jesuitiza-se substituindo o elemento carismático (direção) pelo institucional (dominação), tornando-se "opió". (Cfr. Staccone, 1989: 199; Portelli, 1977: 271).

Gramsci critica ao cristianismo, como, em geral, à religião, pelo desvio de sua função histórica, isto é, por sua atuação como ideologia "inútil". Também, sua crítica aos jesuítas é provocada pelo desempenho da Companhia dentro da Igreja, cuja ação reforça a ideologia religiosa.

CAPÍTULO 2

- (01) A história registra o nome de Ignazio Corrias como o do seu primeiro mestre, enquanto Romano, outro biógrafo seu, registra que "era uma escola modesta de Ghilarza frequentada preferivelmente por filhos de caponezes analfabetos" (Romano, 1965: 17); Fiori, 1976: 17). Gramsci tinha naquela escola, 49 colegas, ele e seus irmãos se fizeram logo notar pelo desempenho nos estudos.
- (02) LC, 19. Note-se que "uccello" é pássaro e a "Batalha do Rataplan" é a história de um velho sargento, escrita por Pietro Paolo Farsenese. Os versos, citados livremente, são o início do soneto de Arnaldo Fusinato intitulado "As Duas Mães" (Cfr. LC, 194, notas).
- (03) Um dos seus companheiros desta época afirma que "durante semanas inteiras, ele não era visto, e quando se lhe perguntava o motivo, dizia que passara todos aqueles dias lendo". Sabia-se, no lugar, que Gramsci era insaciável por leitura, e ele mesmo relata este fato à sua irmã Teresinha. Esta sede de leitura é pintada com cores muito fortes, por Romano, ao afirmar que "o pequeno Antonio, escolar que passara todos os outros nos estudos, teve, por isso, uma demonstração muito evidente de apreço de suas qualidades e do seu desejo de leitura" (Romano, 1965: 17-18; Fiori, 1976: 17; LC, 171).
- (04) O exemplo histórico dado por Gramsci em favor da organicidade da relação escola-vida são as escolas humanísticas que deram uma educação altamente formativa, porque instruíram, isto é, estavam em sintonia com a vida. Educavam porque instruíam, dizia Gramsci (Q12: 11).
- (05) Exame de "proscioglimento" era o exame prestado no final de cada etapa escolar, para possibilitar ao aluno galgar a etapa superior. Uma espécie de vestibular ou nosso antigo admissão. O Estatuto era uma espécie de constituição outorgada pelo rei do Piemonte, válida depois para toda a Itália, após a "unificação". Este Estatuto vigorou até 1946 (cfr. Lajolo, 1983: 17). Apesar de dois biógrafos de Gramsci (Romano, 1965: 19 e Lajolo, 1983: 17) afirmarem que ele se submeteu aos exames, Fiori (1976: 26) afirma o contrário, no que é confirmado pelo próprio Gramsci. Também a cronologia de sua vida que está no início das "Lettere dal Carcere" (Einaudi, 1975), diz que "supera brilhantemente os exames de "proscioglimento", passando à" quarta elementar". Isto não parece provável, diante do que

afirmou Fiori (1976: 27) de que o "quinto ano da escola elementar (1902-1903) haveria de ser o do seu primeiro ano escolar", referindo-se provavelmente às suas excelentes notas: todas 10.

- (06) A Lei Casatti foi aprovada pelo rei Victor Emanuel II, a 13 de novembro de 1859, sem consulta parlamentar, por causa do estado de guerra então reinante. Tornou-se o texto fundamental da instrução em todo o reino italiano. Trata da instrução pública em seus graus: superior, secundário clássico, técnico e elementar. Vigorou, com ligeiras modificações, até 1923. Juntamente com a que lhe antecedeu (a Lei Boncompagni), manifestaram a vontade do Estado Piemontês de conseguir autonomia administrativa e cultural. Tornou-se a lei escolar do Estado Nacional.

Manacorda fala dessa lei que, "em seus cinco títulos (e 380 artigos), trata sucessivamente da administração da instrução pública e de seus graus de ordens: instrução superior (universidade), secundária clássica, técnica, elementar". O princípio da reorganização é, como afirma ele, o "espírito de liberdade". (Cfr. Manacorda, 1983: 290).

- (07) Seu primeiro texto publicado era apenas uma simples notícia, transmitida "com penetração incomum e bom humor" (Cfr. Fiori, 1976: 69). Ei-la: Correu a notícia entre as cidades vizinhas, que, por causa das eleições, iriam acontecer em Aidomaggiore, grandes e terríveis acontecimentos. A população queria introduzir, de um só golpe, o sufrágio universal, isto é, queria eleger seu prefeito e conselheiros, pelo voto, e parecia disposta a toda a espécie de excessos. O tenente dos carabineiros de Ghilarza, o cavaleiro Gay, seriamente preocupado com estes boatos, chamou todo o corpo da tropa: 40 carabineiros e 40 soldados de infantaria - menos mal que sem canhões - e um delegado de segurança pública (parece que um só era suficiente). Ao proceder a abertura das urnas para a votação, a cidade estava deserta; tanto os eleitores como os não eleitores, por temor de serem presos, haviam desaparecido, e a autoridade teve que ir de casa em casa para desalojar os renitentes...

- (08) Para se compreender o que era o "Grupo de Propaganda Antiprotecionista" nada melhor do que transcrever o que escreve Fiori (1976: 99-100): "Era um verão de eleições, as primeiras desde a extensão do sufrágio. Na Sardenha, a polémica livre-cambista chegara a um momento de máximo fervor. Alimentaram-na as campanhas contra o protecionismo de "La Voce" de Prezzolini, de "L'Unità" de Salvemini e da "Riforma Sociale". Levá-la ao terreno da

ação direta, dedicava-se um jovem intelectual de Nuoro, Attilio Deffenu, que se graduara no ano anterior, em Pisa, com uma tese sobre Teoria marxista da concentração capitalista. Por sua iniciativa, formara-se na ilha, um Grupo de Ação e Propaganda Antiprotecionista e, nos primeiros dias de agosto, apareceu, em alguns periódicos locais, um documento do Grupo escrito por Deffenu e outro jovem publicitário, Nicolau Fancello, documento que "La Voce" publicou a 28 de agosto de 1913, em seu número 35. No pé da página, figuravam além da firma dos redatores, as de Gino Corradetti, secretário do Sindicato de ferroviários e da Câmara de Trabalho de Cagliari; do professor Massimo Stara, secretário da Câmara de Trabalho de Sassari (fora professor de Gramsci em Santulussurgiu durante algumas semanas); do professor Giovanni Sanna, que, mais tarde, seria junto com Antonio Graziadei, o autor das teses sobre a questão agrária, no II Congresso do Partido Comunista da Itália, celebrado em Roma, em março de 1922; de Francesco Dore, futuro deputado popular, e de todos os jovens advogados de orientação republicana, Pietro Mastino, de Nuoro, e Miguel Saba, de Sassari. No documento se renovava o protesto contra o regime protecionista, a quem Deffenu e seus amigos atribuíam "a parada do desenvolvimento, a crescente miséria e o confronto forçoso das massas trabalhadoras, a carestia dos viveres, o despovoamento dos campos, a emigração". "Para favorecer a algumas indústrias que, como demonstrou a experiência, não tinham necessidade alguma de proteção ou eram absolutamente incapazes de viverem e se desenvolverem sem esta - continuava o manifesto - condenou-se a economia meridional a perecer miseravelmente". Em especial, a economia sarda era prejudicada, em primeiro lugar, pelos "elevados tributos que encarecem artificialmente o custo dos produtos manufaturados, das máquinas e dos instrumentos de produção"; encontrava obstáculos para a "exportação e o comércio dos seus melhores produtos como vinho, azeite, frutas e queijos", que perderam seus mercados exteriores porque o "proteccionismo italiano provocava as represálias dos outros Estados (basta recordar o fechamento do mercado francês para o florescente comércio de gado e de produtos agrícolas sardos)". O documento terminava solicitando a adesão moral e financeira dos sardos progressistas para todas as iniciativas do Grupo. Gramsci escreveu para "La Voce" ainda em Ghilarza. No número 41, de 9 de outubro de 1913, consta sua adesão às teses do Grupo de Propaganda Antiprotecionista. Era a primeira vez que o jovem estudante sardo aderiu publicamente a uma campanha política.

Carlos Nelson Coutinho, em um dos seus primeiros trabalhos sobre Gramsci, fala sobre esta época, da seguinte maneira: "Já em Turim, onde, graças a uma bolsa de estudos obtida em concurso, ingressa na Universidade com a

intenção de se formar em linguística, Gramsci dá sua adesão ao "Grupo de Ação e Propaganda Antiprotecionista", que congrega intelectuais meridionalistas..." Carlos Nelson Coutinho. Gramsci, 1981, p. 16).

- (09) Em 1914, com o rompimento das relações entre a Sérvia e o império Austro-húngaro, o "L'Avanti!" incitou o proletariado italiano a exigir do governo a "neutralidade absoluta". "Il Grido del Popolo" também aderiu àquela posição (Tasca, Postore) e era aquela também a posição de Mussolini (cfr. Spriano, 1972: 288). Mussolini escrevera que o proletariado "não tinha capacidade de dominar os acontecimentos e que sua neutralidade é sua única ação possível" (cfr. CT, 15).

Com o surgimento dos "fasci" patrióticos, em 1914, Mussolini deixou a direção do "Avanti" fundando "Il Popolo d'Italia" e se convertendo para a causa intervencionista. Daquela momento em diante, passou a defender uma neutralidade relativa, admitindo a possibilidade da participação da Itália no conflito (CT, 15). Em 1918, já se declarava intervencionista convicto (Cfr. Catalano, 1978: 263) e quando a Itália entrou na guerra ele se alistou, lutou e até foi ferido.

- (10) Em carta de 28 de maio a Júlia, em meio a observações pedagógicas pertinentes à escola "nova" ("genebrina"), Gramsci voltou ao tema da sua concepção do homem ou de um ideal de cultura, manifestada pela admiração que tinha por Leonardo da Vinci e pelo Renascimento. "Creio, escreveu ele, ter conciliado no meu espírito Renascimento e Reforma, para empregar estes dois termos que me parecem simbolizar bem todos os grandes movimentos da civilização" (cfr. LC, 314) Nosella analisando esta carta, disse que Leonardo da Vinci é para Gramsci "o símbolo da unidade entre tecnologia e cultura humanista, entre rigor científico e dimensão estética; entre disciplina produtiva e liberdade" (1991: 165).

CAPÍTULO 3

- (01) Apenas entre 1916 e 1917, temos registrados 296 artigos (cfr. CT, 99-678), fora as crônicas teatrais (CT, 735-854). Deve-se ainda levar em consideração o que diz, em seu prefácio, o editor do volume intitulado "Sotto la Mole" 1916-1918 : "Alguns -pouquíssimos- artigos de Sotto la Mole não foram escritos por Gramsci e, por isso, não foram incluídos nesta coleção. Alguns, bastante mutilados pela censura, e quase incompreensíveis, deixamos de lado" (Cfr. SM, introdução).
- (02) "Jacobinismo" era "o movimento autoritário de uma minoria que derruba outra minoria e a substitui na dominação da imensa maioria". É a imposição de uma nova ordem particularista e não de uma ordem universalista", tal como a revolução francesa. (Cfr. Edmundo Dias, I: 103)
- (03) Cfr. Il Grido del Popolo, 25 de agosto/1 de setembro de 1927; SG, 47; ON, 176-178 (relato sobre o movimento). Outros artigos sobre o assunto: "Os maximalistas russos" (SG, 122-124), "A Revolução contra o Capital" (SG, 149-153), "Un anno di Storia" (SG, 194-197), "Il Nostro Marx" (SG, 217-221), "Para conhecer a revolução russa" (SG, 263-269, "A Obra de Lenin" (SG, 307), etc.
- (04) Cfr. CT, 99-103; SG, 22-26; EP, I, nota 1, p. 81. A polêmica passou também a ocupar espaço na revista "L'Unità", através de Pietro Silva, Gaetano Salvemini, Bordiga e Tasca. Cfr. Q4: 24, onde Gramsci opõe o "oportunismo culturalista" ao "exterminio culturalista". Também citado em L'Unità de 12 de outubro de 1912. Cfr. "Avanguardia", 20 de outubro de 1912, no artigo : "Preparação cultural ou Preparação revolucionária?" Cfr. "L'Unità", 26 de outubro de 1912. Cfr. "Avanguardia", 15 de dezembro de 1912. cfr. Storia de Torino Operaria e Socialista, p. 252-6; cfr. Q11, 112; cfr. Aparato Critico Q4, parágrafo 24, nota 1.
- (05) Cfr. Paolo Spriano. Storia di Torino Operaria e Socialista. De Amicis a Gramsci, p. 392ss.
- (06) A influência da revolução russa provocou um vertiginoso impulso nos movimentos operários que, em todo o mundo, enfrentavam grandes dificuldades. Na Itália, particularmente, as perturbações e desordens se tornaram mais sensíveis graças à fraqueza do governo de Francisco

Nitti (1919-20). A situação melhorou com o último mandato de Giolitti (1920-21), novamente retrocedendo porque seus sucessores, Bonomi e Facta, não conseguiram deter as crises parlamentares e os conflitos no país (cfr. Salvatorelli, 1974: 497). O terreno para o fascismo estava preparado. Criado oficialmente em 1919, tomou definitivamente o poder em 1925, comandado por Mussolini, que se tornaria o inimigo concreto de Gramsci. Mussolini era possuidor de um raro dom de agitador e organizador de massas. Enquanto isto, no fascismo, subsistiam várias tendências, todas dominadas pela personalidade do "duce". Em 1922, Mussolini mobilizou a célebre "marcha sobre Roma" cujo resultado prático foi ser chamado pelo rei Vitor Emanuel III, para o poder. Seu primeiro passo em direção ao comando absoluto foi constituir um novo governo composto por homens de velhos partidos, começando, em seguida, um trabalho gradual de transformação do Estado em instrumento fascista. Com este objetivo, criou uma milícia fascista (1924), elaborou uma nova lei eleitoral, reuniu uma maioria de deputados na Câmara. Em 1925, na mesma Câmara, Mussolini anunciou a passagem do regime liberal-constitucional para o fascista (cfr. Salvatorelli, 1974: 496-499).

- (07) Cfr. Leonardo Paggi. *Le strategie del potere in Gramsci. Tra il fascismo e socialismo in un solo paese*, p. 161.
- (08) Maria-Alice Macciocchi. *Elements pour une analyse du fascisme, Séminaire avec la participations des enseignants des départements de Anglo-américains, cinéma, économie politique, histoire, italien, philosophie, sciences politiques, sociologie, Tomo I, s/d. Paris, Union générale d'édition, 1976.*
- (09) Proletkult, movimento de "cultura operária" que teve, na Rússia pós-revolucionária, a Anatolii Lunacarski (1885-1933), Comissária da Instrução Pública de 1917 a 1929, como seu maior inspirador. O ideólogo principal do movimento, contudo, foi Bugdánov, marxista defensor do idealismo subjetivista de Mach. Considerado como a expressão mais alta do "Sturm und Drang" cultural da época heroica da revolução russa (cfr. SP, 157, 160), era uma "instituição" que acolhia intelectuais burgueses ao lado de membros do movimento revolucionário operário. Seus membros negavam a importância cultural do passado, enquanto pretendiam criar, à margem da vida, em laboratório, uma nova "cultura proletária", despoluída dos vícios da burguesia. Não é, pois, de admirar que Lenin tenha condenado tais posições ideológicas (cfr. *A Cultura Operária*, in LA, 372).

O interesse de Gramsci por tal movimento apareceu no "L'Ordine Nuovo", como a expressão cultural daquela "criatividade" da classe operária que, no momento, tinha sobre seus ombros a tarefa de elaborar sua forma de estado (cfr. SP, 157-158).

(10) Cfr. Sobre a Democracia Operária, Introdução de João Ferreira Duarte, Lisboa, Ulmeiro, s/d; CF, 202.

(11) "Alguns Temas da Questão Meridional" (CPC, 137-158), escrito em fins de setembro de 1926, só foi publicado em Paris, em 1930, em "Stato Operaio". Uma nota dizia: "O escrito não está completo e provavelmente seria ainda retocado pelo autor, aqui e ali. Reproduzimo-lo sem nenhuma correção, como o melhor documento de um pensador político, comunista, incomparavelmente profundo, forte, original, rico em desenvolvimentos mais amplos". Segue-se, aqui, a edição organizada por Franco Felice e Valentino Parlato, para a Editora Riuniti e publicada em 1982. Este trabalho foi integralmente traduzido por Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira, para a Editora Paz e Terra (1987). Eles afirmam, no prefácio, que "Alguns Temas" pode ser considerado como o escrito mais completo de Gramsci, antes da prisão" (QM, 31), bem como "representa um ponto de inflexão na análise do desenvolvimento teórico de Gramsci, e não apenas em relação à "Questão Meridional".

O ponto de partida, a razão que levou Gramsci a escrever "Alguns Temas" foi a publicação em "Quarto Stato", revista de orientação socialista, dirigida por Carlo Rosselli, de um artigo sobre o problema meridional (18 de setembro de 1926), assinado por "Ulen Spiegel", com uma solução não aceita, por Gramsci, para o problema. (Cfr. QM, 137).

(12) O itinerário carcerário de Gramsci tinha por objetivo abater sua moral:

1926- Foi preso a 8 de novembro e fica na prisão de "Regina Coeli, até 25 do mesmo mês, quando foi transferido para Ustica, onde chegou no dia 7 de dezembro. Na viagem, passou duas noites no cárcere de Carmine e 8 dias em Palermo, onde realmente soube seu destino (cfr. LC, 5).

1927- Deixa Ustica (20 de janeiro) e segue para Milão. A viagem durou 17 dias, com escalas em Palermo, Nápolis, Cajanello, Sulmona, Castellamare Adriática, Ancona e Bologna. Chegou ao seu destino no dia 7 de fevereiro, ficando no Cárcere de São Vitor.

- 1925- Foi mandado para Roma (11 de maio), novamente para o Cárcere de "Regina Coeli", onde, a 4 de junho do mesmo ano, foi condenado a 20 anos, 4 meses e cinco dias de prisão, pelo juiz Michele Isgrò. Destinado primeiro para a Penitenciária de Portolongone, foi mandado, no entanto, para a Casa Penal de Turi (Bari), deixando Roma no dia 8 de julho, e chegando lá no dia 19 do mesmo mês.
- 1933- (19 de novembro) deixa a Casa Penal de Turi e é transferido para o Cárcere de Civittavechia, donde saiu no dia 7 de dezembro, com destino à Clínica do Dr. Cusumano em Formia, por motivo de doença.
- 1935- A 24 de agosto, deixou a Clínica Cusumano e foi transferido para a clínica Quisisana em Roma. Suas cinzas estão no Cemitério Inglês, em Roma.

(13) Maximilistas, corrente radical dos socialistas italianos que, depois da criação do PCI (1921) e da expulsão dos reformistas, formou um partido autônomo com a velha designação de PSI. Serrati foi uma das figuras importantes daquele bloco, mas, depois, tomou a frente dos chamados "terceiristas", isto é, os que seguiam a orientação da IIIa. Internacional. Segundo Gramsci, o maximalismo "é uma concepção fatalista e mecanicista da doutrina de Marx" (CPC, 248).

(14) Cfr. Nosella, 1991: 179-193; 1989a: 16-25.

CAPÍTULO 4

- (01) Cfr. Manacorda, 1976: 7; Lucília R. de Souza Machado. Politecnia, Escola Unitária e Trabalho, p., 88.
- (02) Mario Rossi, Cultura e Rivoluzione, Roma, Editori Riuniti, 1974, p. 9. Para ele, a revolução é renovação das condições econômico-sociais (efeito imediato) mais renovação das condições jurídico-político-culturais (efeito mediato). (Cfr. p. 12).
- (03) Quando Marx escreveu as "Instruções" em 1866, o Livro I de O Capital, onde se encontravam as referências sobre a educação, já estava escrito. Sabe-se que o manuscrito do Livro I de O Capital estava terminado em fins de 1865, e que Marx empregou 15 meses para sua revisão, de janeiro de 1866 a março de 1867. A Primeira Parte foi enviada ao editor alemão em novembro de 1866 e a outra, em abril de 1867 (Cfr. Manacorda, 1969: 34).
- (04) O Capital, I, XII, 5.
- (05) O Capital, I, 2, XIII, 3.
- (06) Nas "Instruções", Marx usa somente uma vez o termo "instrução ou ensino politécnico" (polytechnical training) e mais frequentemente, o adjetivo "tecnológico" (technological) para indicar o ensino sob a perspectiva do socialismo. Em "O Capital", o termo "politécnico" é atribuído, às vezes, unicamente a escolas historicamente existentes com este nome. Assim temos: a escola politécnica, subdividida em tecnológica, agrônômica e profissional, conforme nota Manacorda (1969: 37).
- (07) Cfr. Escritos sobre a Arte e a Literatura, p. 36. Nesse mesmo escrito, Lenin argumenta contra os "mechenviques" que invocavam a insuficiência da cultura do proletariado para justificar a impossibilidade da revolução.
- (08) Idem, p. 37.
- (09) Lenin, Pérolas da Projetomania Populista, opere 2, p. 466.

Apud Manacorda, 1976: 165.

- (10) O "Programa" foi escrito no cárcere, em 1895, e a "Explicação", no verão de 1896.
- (11) Manacorda nos remete para Opere, 2, p. 87-88, 89.
- (12) Cfr. SJ, 215-217. O "Projeto", apresentado ao VIII Congresso do Partido Comunista Russo em 1919, como resultado dos trabalhos de Lenin desde 1917, nada mais era do que a revisão do "Programa" de 1903. (Cfr. Manacorda, 1976: 199).
- (13) Órgão legislativo, mas, de fato, sem poder efetivo na estrutura do tzarismo. A última "Duma" foi dissolvida em 1917. (cfr. Lenin y la Arte, p. 364).
- (14) Aquela posição de Lenin foi uma reação contra a prisão de 34 estudantes do curso médio em Pitesburgo, suspeitos de pertencerem a um círculo revolucionário de orientação marxista e que encorajava as formas de vida democrática na escola. Cfr. Manacorda, 1976: 183.
- (15) Manacorda elenca 25 projetos, discursos, cartas, livros entre 1895 e 1923, sob o tema educação e cultura proletária e seus vários aspectos. Cfr. O Marxismo e a Educação.
- (16) Cfr. "Informe sobre a revolução de 1905" pronunciado por Lenin em 1917, para um grupo de operários suíços, e somente publicado em 1925, no numero 18 do Pravda.
- (17) Esta revista classificava os estudantes em quatro grupos: primeiro, uma multidão de indiferentes; segundo, os "acadêmicos"; terceiro, os "inimigos" e, finalmente, os "políticos", isto é, os partidários da luta pela derrubada do Tzar.
- (18) Lenin, La Literatura y la Arte, p. 268.
- (19) As referências às questões educacionais e à escola são

encontradas nos Cadernos do Cárcere. Como nota Nosella, considerando que o próprio Gramsci consagrou para esse tema um Caderno especial (número 12), será este o nosso texto-base de estudo" (Nosella, 1991: 87). Sem esquecer que devemos tomar tanto o Caderno 22 (Americanismo e Fordismo), como o 11 (Introdução à Filosofia) que nos ajudarão a "melhor fundamentar sua conceituação da escola" (Idem, ibidem; cfr. Nosella, 1989a: 21 sobre o Caderno 12). Para se ter uma idéia, a coletânea "Gli Intelletuali" compõe-se dos fragmentos dos Cadernos 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 14. Sigo, neste meu trabalho, a reflexão feita pelo meu orientador sobre o Caderno 12, dividido por ele, em 3 partes. Mais exatamente, em 3 textos, assim discriminados: o primeiro texto, o mais longo, compreendendo 17 páginas, "contém sua teoria geral a respeito da produção histórica dos intelectuais e da escola como instituição própria que os forma" (p. 21). Nosella acentua ainda que este primeiro texto está claramente dividido em duas partes: a primeira dedicada aos intelectuais (27 parágrafos) e a segunda, à escola. O segundo texto (9 páginas) "expõe o princípio educativo da escola" utilizando um processo metodológico inverso ao da primeira parte, ou seja, partindo da "intimidade da instituição escolar para analisá-la à luz da prática social" (p. 22-23). Finalmente, o terceiro texto (apenas uma página) contém "sua proposta educacional à crise da escola" (p. 23).

(20) Nosella, 1989a: 27

(21) Os quatro artigos são: "A escola do Trabalho" (CT, 440), "Socialismo e Cultura" (CT, 99), "A Escola na Oficina" (CT, 336) e "Homens ou Máquinas" (CT, 283).

(22) Cfr. Nota 2, CT, 442.

(23) Cfr. Manacorda, 1969: 25. Trata-se da Conferência intitulada "Trabalho assalariado e Capital". Conforme nota Manacorda, nas "Instruções" escritas por Mrax, em inglês, usa-se uma só vez o termo "ensino ou instrução politécnica" (polytechnical training), junto com o mais frequente: "tecnológico" (technological) para indicar o ensino na perspectiva do socialismo. Em "O Capital", o termo "politécnico" atribui-se unicamente às escolas historicamente existentes com este nome". Cfr. Manacorda, 1969: 37.

- (24) A definição que Marx dá para trabalho produtivo "parece bastante clara e o conceito de trabalho improdutivo dela decorre como trabalho assalariado que não é produtivo. O trabalho produtivo é contratado pelo capital, no processo de produção, com o objetivo de criar a mais-valia. Como tal, o trabalho produtivo diz respeito apenas às relações sobre as quais os trabalhadores são organizados, e não à natureza do produto. Cantores de ópera, professores e pintores de parede, tanto quanto mecânicos de automóveis ou mineiros, podem ser empregados pelos capitalistas tendo em vista o lucro. É isso que determina se são trabalhadores produtivos ou improdutos. Na época de Marx, a grande maioria dos trabalhadores improdutos era constituída por empregados do comércio, empregadas domésticas e funcionários administrativos do Estado" Cfr. Dicionário do Marxismo, in "Trabalho produtivo e improdutivo".
- (25) No trabalho "O Marxismo e a Educação", Manacorda nos apresenta os textos mais sugestivos de Marx, Engels e Lenin sobre a educação, concluindo com um "estudo sobre a pedagogia marxista", além de uma bibliografia especializada. O valor daquele trabalho está em que ele apresentou, na época de sua publicação, escritos inéditos daqueles autores.
- (26) O nome de "americanismo" foi devido a que América se "desenvolveu - ainda que contraditoriamente - o maior esforço coletivo para a formação do homem novo, até se chegar ao ponto de que a mesma revolução soviética se refira a ela como seu modelo" (Manacorda, 1977: 308).

CAPÍTULO 5

- (01) Os cursos complementares foram concebidos como uma "escola popular superior" destinada às massas instrumentais que não prosseguiriam os estudos. Era uma escola prática e profissional. Era uma espécie de terceiro tipo da escola média (ao lado do instituto médio e do ginásio-liceu) cujo objetivo era preparar os alunos para as artes menores e os empregos mais simples. (Cfr. SP, 299).
- (02) Entre os positivistas que mais se destacaram e exerceram uma influência muito forte na educação, temos na Itália, Andrea Agnelli(1853-1890), F. de Dominicis(1846-1930) e Roberto Ardigo (1822-1920).
- (03) As Leis Daneo-Credaro foram aprovadas em 1911. Por ela, as escolas elementares que não fossem eficientes passaram a ser controladas pelo governo (Conselho escolar). A lei criou também os "cursos populares". (Cfr. SP, 295).
- (04) A crítica de Gramsci à Reforma gentile baseia-se nos seguintes pontos: primeiro, "a separação provocada entre a escola elementar e média, por um lado, e a superior, por outro" (Q12: 9); segundo, separação entre instrução e educação, cuja "insistência exagerada nesta distinção foi um grave erro da pedagogia idealista" (Q12: 9a); terceiro, não considerar o trabalho como princípio educativo "imaneente à escola elementar" (Q12: 9a).
- (05) A relação entre a reforma de Gentile e a política escolar do fascismo é muito controversa. Inicialmente, o fascismo interessou-se por ela, mas, logo em seguida, deixou de apoiá-la para aderir a uma educação mais politizada que foi concretizada pela reforma Bottai (1938) e que muito se afinou com lema fascista: "Crer, obedecer, combater".
- (06) Cfr. Lucio Lombardi-Radice. Educazione e Rivoluzione, p. 6-17.
- (07) Na escola italiana, existe, na graduação, a exigência de uma tese de laurea para que o aluno possa receber seu diploma.

(08) Também é da "escola nova"(cfr. o pensamento pedagógico de Dewey) a preocupação com a relação escola-comunidade, indivíduo-comunidade. Porém, "o pensamento do grande pedagogo e filósofo norte-americano não podia chegar até o cárcere onde estava Gramsci que, sem dúvida, até adivinhou o valor das novas idéias e intuiu suas limitações". Isto é o que pensa Betti (1976: 44).

Conheceria Gramsci as linhas mestras da pedagogia da escola "nova"? Afirma Nosella que Gramsci possui uma vasta informação sobre ela (Cfr. 1989a: 98ss). Já Broccoli afirma que "se excetuarmos alguns poucos e rápidos esboços sobre o método Dalton e o pragmatismo de Dewey, na verdade, Gramsci não parece muito informado sobre os pressupostos teóricos a partir dos quais se iniciavam novas experiências"(Broccoli, 1977: 179).

Urbani afirma também que Gramsci "conhece pouco a pedagogia do pragmatismo, assim como os desenvolvimentos da "progressive education" americana; também parece pouco informado sobre a pedagogia "científica" que desde Montessori até Decroly encontrou sua expressão mais original na orientação psicológica da escola genebrina de Claparède e Piaget" (SP, ; cfr. Broccoli, 1977: 182).

(09) Cfr. GCC, 234

CAPÍTULO 6

- (01) Cfr. Cerroni. Problemas da Transição para o socialismo, p. 34.
- (02) Cfr. Cronologia da vida de Antonio Gramsci in Lettere dal Cracere, p. XXIV.
- (03) "L'Ordine Nuovo" nasceu como revista semanal a primeiro de maio de 1919 (1a. série) e circulou até 24 de dezembro de 1920, quando saiu o último número, fundado para ser "revista comunista de cultura". A primeiro de janeiro de 1921, nasceu, em Turim, "L'Ordine Nuovo" como jornal diário, cujo lema era: "Dizer a verdade é revolucionário". Gramsci escreveria a 25 de dezembro de 1920, que "L'Ordine Nuovo" iniciando sua vida como diário, continuará igualmente a tradição lutadora do jornal do Partido Socialista, e a breve mas notável tradição de ação educativa e de propaganda..." (ON, 437).
Em 1924, a primeiro de março, sai o primeiro numero de "L'Ordine Nuovo" quinzenal.
- (04) Cfr. nota 9, cap. 3.
- (05) Referia-se ao Clube fundado em 1917.
- (06) Veja sobre a polêmica Gramsci-Bordiga a coletânea de escritos dos dois em Conselhos de Fábrica, São Paulo, Brasiliense, 1981. Cfr. p.66-91.
- (07) O artigo "Sindicatos e Conselhos" (ON, 547-551) é fundamentalmente a apresentação da oposição entre os sindicatos e os Conselhos. De um lado, escreveu Gramsci, que os sindicatos : 1) para crescerem, necessitam de um grande efetivo operário; 2) destaca-se da massa quando estabelecem um poder central de decisões, fazendo, por esta razão, pactos contrários aos interesses dos operários. O Conselho, não porque ele está dentro da fábrica, ele é a massa espoliada. O sindicato toma o lado da legalidade dominante, o Conselho é revolucionário criando as condições para a morte dessa legalidade. O Conselho é "uma necessidade histórica da classe operária"

cujá força reside no fato de aderir à massa operária que quer afirmar sua consciência e sua liberdade.

- (08) Cfr. Antonio Tavares de Jesus. O conceito de hegemonia em Educação e Hegemonia No Pensamento de Gramsci, p. 29ss; cfr. nota 10, cap. 7.
- (09) A bibliografia usada para o item i seria "o livro do companheiro Bukharin sobre a teoria do materialismo histórico". Trata-se de "A teoria do materialismo histórico", manual popular de sociologia marxista, escrito por Nicolau Ivanovich Bukharin, publicado pelas Éditions Sociales Internationales, Paris, 1927. Gramsci planejava publicar mensalmente fascículos independentes tratando de temas especiais como: a questão sindical, os camponeses, a estrutura econômica, social e política da Itália. Aquelas apostilas deveriam ser estudadas e não apenas lidas, "como se lê um jornal ou uma revista (CPC, 57). Os alunos deveriam estudá-las como se tivessem um exame pela frente.
- (10) Gramsci tinha bem claros os inconvenientes de uma escola "por correspondência" que poderiam se resumir na grande distância entre a escola e o aluno, tornando difícil o contacto entre o mestre e o aluno. Bem verdade que os alunos poderiam recorrer às cartas pedindo conselhos e esclarecimentos, mas sobre este recurso, ponderava Gramsci: "Teoricamente tudo bem, mas na prática? Se todos os mais de 600 alunos escrevessem de 15 em 15 dias, seriam necessários muitos funcionários". Como esperasse que aquele número chegasse a 1.000 ou até mais, propôs a criação dos "instrutores de partido" (cfr. CPC, 61).

CAPÍTULO 7

- (01) Fiori informa que em princípios de fevereiro de 1929, já com dois anos e quatro meses de carcere, Gramsci pôde finalmente dispor de material para trabalhar. Foi quando começou a escrever seu primeiro "caderno". Cfr. carta de 14 de janeiro de 1929; Fiori, 1976: 279.
- (02) 05 cartas de Gramsci falam daquela escola: duas a Piero Sraffa (uma de 21 de dezembro de 1926, outra de 02 de janeiro de 1927), duas a Tânia (uma de 25 de março de 1929 e a outra de 22 de abril do mesmo ano) e uma para Berti de 04 de julho de 1927 (Cfr. SP, 535-539). Nosella faz uma seleção de 48 cartas escolhidas "pela abordagem aí feita da questão educacional e escolar" (Nosella, 1991: 121).
- (03) Giuseppe Berti (Nápoles, 1901) foi secretário do Partido Comunista e diretor do "Vanguarda". Preso em 1923, foi libertado no primeiro processo contra os dirigentes do PC d'I. Em 1926, foi confinado em Ustica e, em outubro de 1927, denunciado ao Tribunal especial sob a acusação de atividades antifascistas através da escola. Expulso do país em 1930, desenvolveu atividades antifascistas na França e nos Estados Unidos. Depois de 1945 participou das atividades políticas italianas como parlamentar. Em 1967, quando Urbani escreveu *La Formazione dell'uomo* (SP), dava a informação de que Berti "atualmente se ocupa com questões históricas" (SP, 542).
- (04) Quando Gramsci falou do curso de Filosofia, era naturalmente uma resposta às notícias de Berti sobre aqueles cursos em Ustica. (Cfr. SP, 543).
- (05) Antonio Sanna (1879), socialista "internacionalista" de Milão, foi preso em 1927 e condenado a 12 anos de prisão. Anistiado em 1934, continuou a luta participando da Resistência. Depois da libertação, chegou a ser vice-prefeito de Milão (cfr. SP, 544).
- (06) A propósito de quem seja Edmea, vejamos quem são os familiares de Gramsci citados nas Cartas: Eusebia (Giuseppina) é a mãe de Gramsci que, com Francesco Gramsci, teve 7 filhos (o primeiro em Ghilarza, os outros em Ales): Gennaro (Nannaro), Grazietta, Emma, Antonio, Ieremina, Mario e Carlo. Edmea é filha de Gennaro

que, em 1922, obrigado a emigrar para a França, confia sua criação à avó e à sua tia Grazietta.

Teresina, funcionária do correio em Ghilarza, casa-se com Eraldo Paulesu com quem tem 4 filhos: Eraldo, Mimma, Uiddi e Marco.

Carlo trabalha na Sardenha e, depois, em Milão.

Giulia (Iulca, Julca) é a companheira de Gramsci. Filha de um intelectual antitzarista, Apollon Schucht, vive primeiramente em Genebra, depois, em Roma, com os pais e os irmãos: Anna, Tatiana, Eugenia (Genia), e Nadine e com o único irmão Viktor (Vittorio).

Em 1922, toda a família Schucht volta para a Rússia, exceto Tatiana que permanece em Roma. Durante o verão daquele ano, Julia conhece Antonio na casa de saúde Serebrjanyj Bor, nos arredores de Moscou, onde vinha encontrar a irmã Eugenia e onde também Gramsci se encontrava para tratar de sua saúde. Daquela sua união, nasceram na Rússia, Délio (agosto de 1924) e Julião (agosto de 1926).

Julia volta para Moscou em 1926, e jamais voltará a ver Gramsci, acometida por uma grave doença nervosa crônica. Ficou vivendo com sua irmã Eugenia. Délio chegou a coronel da marinha soviética e Julião a regente de orquestra.

Tatiana, formada em ciências naturais e apaixonada por medicina, conheceu Gramsci em Roma em 1925. Será ela quem irá assisti-lo e ajudar a recuperar os "Cadernos" e providenciar enviá-los a Moscou. Retornou em 1938 para a URSS, falecendo em 1943. (Cfr. SP, 532).

(07) Manacorda cita "Lezioni di Didattica e ricordi di esperienza magistrale" de Lombardo-Radice, editado em 1925, localizando estas influências exatamente às páginas 174-175. Cfr. Manacorda, 1977: 68).

(08) Cfr. as cartas LC, 115, 126, 131, 134, e ainda LC, 109, 111, 116, 118, 123, 128).

(09) Seu historicismo já se manifesta aqui, diferente do de 1916 (cfr. SG, 22), pois não se encontram mais os vestígios de concepção idealista, ou seja, a história como resultado de uma criação triunfalista do homem, mas, sim, como "condicionamento". São evidentes as diferenças entre as duas expressões (uma de 1916, outra de 1929) quase idênticas, que coincidem apenas em sua repulsa à espontaneidade naturalista (cfr. Manacorda, 1977: 82).

- (10) Cfr. Antonio Tavares de Jesus. Educação e Hegemonia no Pensamento de Antônio Gramsci, parte III, cap. 6 e 7.
- (11) Diz respeito ao fato de que Lao-Tse (604-531), filósofo chinês considerado o fundador do taoísmo, segundo a lenda, teria permanecido 70 anos no ventre de sua mãe, e nascido com os cabelos brancos. (cfr. LC, 137).
- (12) Nome comercial de um jogo de construção com elementos mecânicos em miniatura. Como os nossos brinquedos de montar.
- (13) Anton Checov (1860-1904), escritor russo e também filósofo, era denominado por Lenin, de Machista (seguidor de Mach), embora, fosse leitor de suas obras (cfr. Literatura y la Arte, p. 33, 34, 40).
- (14) Veja ainda as cartas: LC, 415, 416, 418, 419, 420-428.

BIBLIOGRAFIA

I- OBRAS DE GRAMSCI

- Quaderni del Carcere, 2a. edizione, Edizione critica dell'Istituto Gramsci, a cura di Valentino Gerratana, Torino, Giulio Einaudi Editore, 1977.
- Alcuni temi della questione meridionale. Scritti politici a cura di P. Spriano, vol. III, Roma, editori Riuniti, 1978.
- La Città Futura - 1917-1918, a cura di Sergio Caprioglio, Nuova Universale Einaudi, vol. 177, Torino, Giulio Einaudi Editore, 1982.
- La Costituzione del Partito Comunista, Opere di Antonio Gramsci, vol. 12, Torino, Einaudi Editore, 1978.
- L'Ordine Nuovo (1919-1920), Ed. critica a cura di Valentino Gerratana e Antonio Santucci, Torino, Giulio Einaudi Editore, 1987.
- Obras escolhidas, trad., Manuel Cruz, São Paulo, Martins Fontes, 1978.
- Cronache Iorinesi, 1913-1917, a cura di Sergio Caprioglio, Torino, Giulio Einaudi Editori, 1980.
- Gli Intellettuali, Torino, Einaudi Editori, 1979.
- Letteratura e vita Nazionale, Torino, Einaudi Editori Riuniti, 1979.
- Lettere dal Carcere, 5a. ed., Nuova edizione riveduta e integrata sugli autografi, con centodiciannove lettere inedite, a cura di Sergio Caprioglio e Elsa Fulbini, Torino, Giulio Einaudi Editore, 1975.
- Marxismo e letteratura. A cura di Giuliano Manacorda, Roma, Editori Riuniti, 1975.
- Il Nostro Marx - 1918-1919, Nuova Universale Einaudi, vol. 188, a cura di Sergio Caprioglio, Torino, Einaudi Editore, 1984.
- Novas Cartas e algumas cartas a Piero Sraffa, tradução de Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- Scritti Giovanile (1914-1918), Torino, Giulio Einaudi Editore, 1975.
- Quaderno 12 - Risorgimento Italiano, Introduzione e note di Corrado Vivanti, Torino, Giulio Einaudi, 1977.
- Socialismo e fascismo (L'Ordine Nuovo 1921-1922), Torino, Giulio Einaudi, 1978.
- Sotto La Mole (1916-1920), Torino, Giulio Einaudi Editore, 1975.

II- OBRAS SOBRE GRAMSCI:

- ALTHUSSER et alii. *Discussão Sobre el Pensamiento de Antonio Gramsci*, 7a. edición, Mexico, Cuadernos Pasado y presente, n. 8, 1979.
- AMENDOLA, Giorgio. *Gramsci Nella Vita Culturale e Politica Italiana*, Napoli, Guida Editori, 1978.
- CARACCILO, Alberto e Gianni Scalia. *La Città Futura, Saggi Sulla Figura e il Pensiero di Antonio Gramsci*, Milano: Feltrinelli, 1977.
- CAVALCANTI, Pedro Celso Uchôa (org.) *Convite à Leitura de Gramsci*, Rio de Janeiro: Achiamé, s/d.
- ANDERSON, Perry. *As Antinômias de Antonio Gramsci*, São Paulo, Editora Juruê, 1986.
- *Sur Gramsci*, Traduit par Dominique Letellier et Serge Niemetz, Paris, Maspero, 1978.
- ARFE, Gateano. *Storia del Socialismo Italiano (1892-1926)*, Torino, Einaudi Editore, 1965.
- AVANZINI, Guy. *La Pédagogie au 20ème. siècle*, Toulouse, Edouard Privat, 1975.
- BADALONI, Nicola. *História do Marxismo: O Marxismo na Época da III Internacional*, vol. X, Trad. de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio N. Henriques, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- *Il Marxismo di Gramsci*, Torino, Einaudi Editore, 1975.
- *Marxismo come Storicismo*, Milano, Giangiacomo Editore Feltrinelli, 1975.
- BARROS, Jefferson. *Eunção dos Intelectuais numa Sociedade de Classes*, 2a. ed., Porto Alegre, Editora Movimento, 1981.
- BETTI, G. *Escuela, Educacion y pedagogia en Gramsci, Exeosision Critica del Pensamiento Pedagógico*, Documentada con los escritos más significativos del autor. Barcelona, Ediciones Martinez Roca, S.A., 1981.
- BROCCOLI, Angelo. *Antonio Gramsci y la Educacion como Hegemonia*, 3a. ed., Mexico, Editorial Nueva Imagem, 1981.
- *Ideologia y Educacion*, Mexico, Editorial Nueva Imagem, 1977.
- BUFFA, Ester, Miguel Arroyo e Paolo Nosella, *Educacão e Cidadania*, São Paulo, Cortez Editora, 1987.
- BUZZI, A.R. *Gramsci: Sobre los Intelectuales*, In "Los Intelectuales Politicos", Buenos Aires, Ediciones Nueva Vision, 1971.
- *La Teoria Politica de Antonio Gramsci*, Barcelona, Editorial Fontenella, 1969.
- CARNOY, Marti e Henry M. Levin. *Escola e Trabalho no Estado Capitalista*, 2a. ed., São Paulo, Cortez, 1987.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Cultura e sociedade no Brasil. Ensaio sobre ideias e formas*, Belo Horizonte, Oficina e Livros, 1990.
- *Introdução à teoria marxista de estado e revolução*, São Paulo, Editora Brasiliense, 1985.

- Gramsci e a América Latina, Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurelio Nogueira, São Paulo, Paz e Terra, 1988.
- Gramsci, Porto Alegre, L&PM, 1981.
- DE PRAT, C.R. Aquilera. Gramsci y la Via Nacional al Socialismo, Prologo de Jordi Sole Tura, Madrid, Ediciones Akal, S.A., 1984.
- DIAS, Edmundo Fernandes. Democracia Operária, 2 volumes, Campinas, Editora da Unicamp, 1987.
- FAGES, J.B. Introduccion a las Diferentes Interpretaciones del Marxismo, Barcelon, Ediciones Oikos-Tau, 1977.
- FILHO, M. B. Lourenço. Educação Comparada, 2a. ed., São Paulo, Edições Melhoramentos, 1964.
- FIORI, Giuseppe. Vida de Gramsci, 2a. ed., trad. de Jordi Sole Tura, Bracelona, Ediciones Peninsula, 1976.
- FITZPATRICK, Sheila. Lunacbarski y la Organización Soviética de la Educación y de las Artes (1917-1921), Mexico, Siglo Vientinuno, 1977.
- FRANCO, Luiz Antonio de Cravalho. A Escola de Itabálho e o Itabalho da Escola, São Paulo, Cortez Editora, 1987.
- GADOTTI, Moacir. A Educação Contra a Educação, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- Conceção dialética da Educação. Um estudo introdutório, São paulo, Cortez: Autores Associados, 1983.
- Educação e Poder. Introdução à Pedagogia do Conflito, São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1982.
- GARIN, Leporini et alii, Letture di Gramsci, a cura di Antonio A. Santucci, Roma, Editori Riuniti, 1987.
- GERMANO, José Willington. Gramsci: Igreja e Intelectuais na Formação do Moderno Estado Italiano, Campinas, mime. 1988.
- GRISONI, Dominique et Robert Maggiori, Guida a Gramsci, con un Glossario dei Principali Termini e Concetti Gramsciani, Milano, Rizzoli editore, 1975.
- GRUPPI, Luciano. O Pensamento de Lenin, trad. de Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro, Edições Graal, 1979.
- Storicità e Marxismo, Roma, Editori Riuniti, 1976.
- JOVINE, Bertina. Principi di Pedagogia Socialista, a cura di Angelo Semeraro, Roma, Editori Riuniti, 1977.
- KUENZER, Acácia Z. Pedagogia da Fábrica. As Relações de Produção e a Educação do Trabalhador, 2a. ed., São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.
- LABRIOLA, Antonio. Socialismo y Filosofia, Madrid, Alianza Editorial, 1969.
- LAJOLO, Laurana. Antonio Gramsci: Uma Vida, Trad. de Carlos Nelson Coutinho, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1982.
- LENIN, V.I. Escritos Sobre la Literatura y la Arte, selección y prologo de Jean Fréville, Bracelona, Ed., Peninsula, 1975.
- Lenin no Poder - 1917-1922: Textos Pós-revolução, Porto Alegre, L&PM, 1979.
- Obras Escolhidas, 3 vol., São Paulo, Editora Alfa-Omega, 1980.
- LOMBARDI, Franco. La pedagogie marxiste d'Antonio Gramsci, Toulouse, Editions Edouard Privat, 1971.

- MACCIOCCHI, Maria-Antonietta. *Elements pour une Analyse du Fascisme*. Paris, Union Générale d'Éditions, 1976.
- Gramsci y la Revolución de Occidente, 3a.ed., Mexico, Siglo XXI, 1977.
- MACHADO, Lucília R. de Souza. *Politecnia, Escola Unitária e Trabalho*, São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1989.
- MARX, K e F. Engels. *Crítica da Educação e do Ensino*, introdução e notas de Roger Dangeville, Lisboa, Moraes Editores, 1978.
- Obras escogidas, 3 vol. Moscou, Editorial Progreso, 1973.
- MANACORDA, M.A. *El principio Educativo en Gramsci - Americanismo e Eordismo*, Salamanca, Ediciones Sigueme, 1977.
- *Storia dell'Educazione - dall'Antichità a Oggi*, Torino, ERI/Edizioni Rai Radiotelevisione Italiana, 1983.
- *Il Marxismo y l'Educazione*, 1976.
- *Marx y la Pedagogia Moderna*, Barcelona, Editorial Oikos-Tau S.A., 1969.
- *Humanismo de Marx e Industrialismo de Gramsci*, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 1987.
- MERKER, Nicolao. *Storia della Filosofia*, 3 vol., Roma, Editori Riuniti, 1984.
- MORIYON, F.G. (org.), *Educação Libertária: Bakunin e outros*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- NARDONE, Nicolao. *L'Umano in Gramsci - Evento Politico e comemorazione dell'evento politico*, Bari, Editora Dedalo Libri, 1977.
- NEGRI, Antonio. *Marx oltre Marx. Quaderno di Lavoro sui Grundrisse*, Milano, Feltrinelli Editore, 1979.
- NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, Saber, Produção em Marx*, São paulo, Cortez: Autores Associados, 1990.
- NOSELLA, Paolo. *Antonio Gramsci - Caderno 12*, mim. São carlos, Universidade Federal de São Carlos, 1989.
- *O Trabalho como Princípio Educativo em Gramsci*, mim., São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 1989.
- *Trabalho e Educação*, in *Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador*, Carlos Minayo Gomez et al. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1989c.
- *A Escola de Gramsci*, Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1992. Obs: a citação no corpo do trabalho, corresponde à edição mimeografada de 1991.
- PAGGI, Leonardo. *Le Strategie del Potere in Gramsci. Tra Fascismo e Socialismo in un Solo Paese, 1923-1926*, Roma, Editori Riuniti, 1984.
- PAMPLONA, Marco Antonio Villela. *Eolítica e Cultura na Produção Gramsciana: A questão Pedagógica em Debate*, Tese de mestrado, Campinas, Unicamp, 1984.
- PIOTTE, Jean-Marc. *El Pensamiento Político de Gramsci*, Barcelona, A. Redondo Editora, 1972.
- PISTRAK. *Fundamentos da Escola do Trabalho*, trad., Daniel Aarão Reis filho, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1981.
- PONCE, Anibal. *Educación y Lucha de Clase*, 6a. ed., Mexico, Editorial Cartago, 1980.

- PRISTIPINO, Giuseppe. De Gramsci a Marx. Il Blocco Logico-storico, Roma, Editori Riuniti, 1979.
- PROCACCI, Giuliano. Storia degli Italiani, Firenze, Biblioteca Universal Laterza, 1987.
- RADICE, Lucio Lombardi. Educazione e Rivoluzione, Roma, Editori Riuniti, 1976.
- ROMANO, Salvatore Francesco. Gramsci, Torino, UTET, 1965.
- ROSSI, Mario. Cultura e Rivoluzione, Roma, Editori Riuniti, 1974.
- SADER, Emir (org.) Gramsci: Sobre Poder, Política e Partido, São Paulo, Brasiliense, 1990. Salinari, Carlo e Mario Spinella. Il Pensiero di Gramsci, Roma, Editori Riuniti, 1975.
- SALVATORELLI, Luigi. Sommario della Storia d'Italia. Dai Tempi Eretorici ai Nostri Giorni, Torino, Einaudi Editore, 1974.
- SALVEMINI, Gaetano. Le Origini del Fascismo in Italia, 4a. ed., Milano, Giangiacomo Feltrinelle Editore, 1979.
- SANGUINETI, Federico. Gramsci e Machiavelli, Roma-Bari, Gius. Laterza & Figli, 1981.
- SPRIANO, PAOLO. La Situazione Italiana e i Compiti del PCI, a cura di P. Spriano, vol. III, Roma, Editori Riuniti, 1978.
- STUDI GRAMSCIANI. Atti del Convegno Tenuto a Roma, nei giorni 11-13 gennaio 1958, Roma, Editori Riuniti, 1973.
- SANTUCCI, Antonio A. Antonio Gramsci - 1891-1937. Guida al Pensiero e agli Scritti, Collana diretta da Tullio de Mauro, Roma, Editori Riuniti, 1987.
- Letture di Gramsci, A cura di Antonio A. Santucci, Roma, Editori Riuniti, 1987.
- SBARBERI, Franco. I comunisti italiani e lo Stato - 1920-1945, Milano, Feltrinelli Editori, s/d.
- SOBOLEV, A. (dirigente). A Internacional Comunista, 3 vol., Lisboa, Editorial Avante, 1977.
- SPRIANO, Paolo. Storia di Torino Operaia e Socialista. Da Amicizia a Gramsci, 4a. ed., Torino, Giulio Einaudi Editore, 1972.
- STACCONE, Giuseppe. Gramsci: Bloco Histórico e Hegemonia, Recife, Comissão Regional de Pastoral Universitária - CNBB, Regional Nordeste II, 1982.
- TOGLIATTI, Palmiro. Antonio Gramsci, trad., Maria do Carmo Abreu, Lisboa, Editora Seara Nova, 1975.
- Momenti della storia d'Italia, Roma, Editori Riuniti, 1974.
- La Politica culturale, Roma, Editori Riuniti, 1974.
- URBANI, Giovanni. La Formazione dell'Uomo, a cura di Giovanni Urbani - Scritti di Pedagogia - Roma, Editori Riuniti, 1974.

III- REVISTAS, PERIÓDICOS, ENCICLOPÉDIAS E OUTROS.

- ANGIUS, G. Il Meridionalismo in Gramsci e Oggi, *Critica Marxista*, Roma, anno 26 (1): 75-96, 1988.
- ARICO, José. Geografia de Gramsci in America latina, *Critica Marxista*, Roma, anno 23, (5): 17-34, 1985.
- BOSI, Alfredo. O Trabalho dos Intelectuais, segundo Gramsci, *Debate e Crítica*, n. 6: 105-113, julho 1975.
- BEVILACQUA, Piero. Acque e Bonifiche nel Mezzogiorno, nelle prima metà dell'Ottocento, *Studi Storici*, Roma (2): 335-357, anno 27, aprile-giugno 1986.
- BENADUSI, Luciano. *Mondoperaio*, Roma, anno 36 (11): 92-101, nov. 1983.
- BADALONI, Nicola. Il Rapporto on Gramsci: concordia discorde, *Critica Marxista*, Roma, anno 22, (4-5): 45-68, 1984.
- Gramsci Oltre il suo Tempo e Oltre il suo Paese, *Critica Marxista*, Roma, anno 23, (5): 5-15, 1985.
- CERRAI, Giorgio. "La Chiavina d'Oro" di A.N. Tolstói: una Lettura Antropologico-pedagogica, I *Problemi della Pedagogia*, Roma, anno XXXII, (1-2): 69-80, gennaio-aprile, 1987.
- COUTINHO, Carlos Nelson. Le Categorie di Gramsci e la Realtà Brasiliana, *Critica Marxista*, Roma, anno 23, (5): 35-55, 1985.
- Coutinho, Carlos Nelson. "Cidadãos brasileiros", *São Paulo, Teoria e Debate*, (9): 59-63, jan/fev/março, 1990.
- "Gramsci: Universalidad e sua se amplia geograficamente, *Folha de São Paulo*, 25. 04. 87, A-37. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Editado por Tom Bottomore, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 1988.
- EDUCARE *Sommario di Scienze Pedagogiche*, vol. I, a cura di Pietro Braido, Roma, Pontificio Ateneo Salesiano, 1959.
- FERRI, Franco. *Política e História em Gramsci*, Atas do Encontro Internacional de Estudos Gramscianos, Florença, 9-11 de dezembro de 1977, coordenação de Franco Ferri, trad. de Luiz Mário Garzzeano, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1978.
- FEHER, Ferenc e Agnes Heller. Il Marxismo come fenomeno culturale, *Mondoperaio*, Roma, anno 39 (8-9): 102-108, agosto-sett. 1986.
- GADOTTI, Moacir. Elementos para a Crítica de Questão da Especificidade da Educação, *Veredas*, São Paulo, Revista da PUCSP, n. 102-103, 1983-4.
- GHIDELLI, Carlo. "Dio Educa il suo Popolo. Variazione bibliche sul tema, *Vita e Pensiero*, Milano, anno LXXI, (2): 86-96, febbraio, 1988.
- GIOVANNI, di Biagio. La lettura di Gramsci, *Critica Marxista*, anno 24, (6): 1968.
- GRAMSCI, Istituto. *Gramsci e la Cultura Contemporanea*, a cura di E. Garin, N. Bobbio et alii, 2 vol., Roma, Editori Riuniti, Istituto Gramsci, 1975.
- *La Scienza della Vita*, Roma, Editori Riuniti, 1977.

- Studi Gramsciani. Atti del convegno tenuto a Roma nei giorni 11-13 gennaio 1958, Roma, Editori Riuniti, 1973.
- GOUGH, Ian. La Teoria del Trabajo Productivo e Improdutivo en Marx, Critica de la Economia Politica, Mexico, n. 8: 76-108, julio-septembre, 1978.
- HOBSBAWN, E.J. "O Grande Gramsci das lutas à prisão", Cadernos de Opinião, (1): 63-71, 1974.
- JANNAZZO, Antonio. Le Ideologie del Novecento Italiano, Mondoperaio, Roma, anno 39 (8-9): 162-163, agosto-settembre, 1986.
- KORSCH, Karl El Marxismo y las Tareas Actuales de la Lucha de Clase proletaria, Mexico, Cuadernos Pasado y Presente n. 84, Ediciones Siglo XXI, 1979.
- MATTONE, Antonello. "I Sardi Sono Intelligenti?" : Un dibattito del 1882 alla Société d'Antropologie di Parigi, Studi Storici, Roma, anno 27, 3: 701-718, luglio-settembre, 1986.
- NETO, Elias Chaves. Cultura Marxista, Revista Brasileira, São Paulo, n. 6 : 59-68, julho-agosto, 1956.
- NOGUEIRA, Marco Aurelio. O Pensamento de Gramsci e o Brasil, Jornal do Brasil, Domingo, 13.10.85, Caderno B/Especial, 5.
- NOSELLA, Paolo. Do "IRREALIUM" da Escravatura ao "LABOR" da Burguesia; do "LABOR" da Burguesia à "POIESIS" socialista, mimeo., Comunicação apresentada no Simpósio "Educação e Trabalho", na IV CBE - Goiânia/GO, 02 a 05 de setembro de 1986.
- Educação Tradicional; e Educação Moderna, Educação & Sociedade, São Paulo, CEDES, 23: 106-135, abril, 1986.
- OWEN, John E. "Famiglia e Scuola nella Formazione Totale del Bambino", I Problemi della Pedagogia, Roma, anno XXXII, (4): 425-430, luglio, agosto, 1986.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio. "A Dimensão do Poder Escapa da Cella", Folha de São Paulo, 25. 04. 87, A-36. Ricuperati, Giuseppe. Il Riformismo Sabaudo Settecentesco e la Sardegna. Appunti per una discussione, Studi Storici, Roma, 1: 57-92,, anno 27, gennaio-marzo, 1986.
- TRINCIA, Luciano. "La Civiltà Cattolica", La Democrazia "naturaliter christiana" e la paura del comunismo (1943-1948), Studi Storici, Roma, anno 28 (2): 505-529, aprile-giugno, 1987.
- VARIOS. Oltre Gramsci con Gramsci, Critica Marxista, Roma, anno 25 (2-3), marzo-giugno, 1987.
- VIAL, Jean e Gaston Mialaret. História Mundial da Educação. 3 vol., Porto, Res Editora Ltda, s/d.
- ZANGUIERI, Renato. Gramsci e la Teoria del Materialismo Storico, Critica Marxista, Roma, anno 21, (5): 5-22, 1983.
- SQUAROTTI, Giorgio Bárberi. Literatura Italiana: linhas, problemas, autores, organizado por Giorgio Bárberi Squarotti, São Paulo, Nova Stella: Instituto Cultural Italo-Brasileiro: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

IV- OBRAS COMPLEMENTARES:

- ABENDROTH, Wolfgang. A História social do movimento trabalhista Europeu. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- CARVALHO, Otamar. Desenvolvimento Regional. Um problema político. Rio de Janeiro, Editora Campus, 1979.
- FERRO, Marc, A Revolução Russa de 1917, São Paulo, Ed. Perspectiva, S.A., 1974.
- FREIRE, Paulo. Educação como Prática de Liberdade, 10a. ed., Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1980.
- KONDER, Leandro. Introdução ao Fascismo, 2a ed., Rio de Janeiro, Graal, 1977.
- OLIVEIRA, Francisco de, e outros. A Questão regional. O caso do Nordeste Brasileiro e do Mezzogiorno italiano, Mesa redonda realizada a 5 de setembro de 1981, Recife.
- SANTOS, Edmilson Menezes. Considerações sobre alguns prismas da educação e Trabalho em Kant e Marx, mime. Tese de mestrado, São Paulo, 1991.