



**unioeste**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná



Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado e Doutorado

**LORIVALDO DO NASCIMENTO**

**CONFORMISMO E ESPONTANEÍSMO EM GRAMSCI: DA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA À PRÁXIS POLÍTICO-PEDAGÓGICA**

**CASCADEL – PR**

**2023**



**unioeste**  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



**PPGE**  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE DOUTORADO/ PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

**LORIVALDO DO NASCIMENTO**

**CONFORMISMO E ESPONTANEÍSMO EM GRAMSCI: DA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA À PRÁXIS POLÍTICO-PEDAGÓGICA**

**CASCADEL – PR  
2023**



**unioeste**  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



**PPGE**  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE DOUTORADO/ PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

**LORIVALDO DO NASCIMENTO**

**CONFORMISMO E ESPONTANEÍSMO EM GRAMSCI: DA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA À PRÁXIS POLÍTICO-PEDAGÓGICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: educação, linha de pesquisa: História da Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

**Orientadora:** Aparecida Favoreto

**CASCADEL – PR  
2023**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Nascimento, Lorivaldo do  
Conformismo e espontaneísmo em Gramsci: da prática pedagógica à práxis político-pedagógica / Lorivaldo do Nascimento; orientadora Aparecida Favoreto. -- Cascavel, 2023.  
261 p.

Tese (Doutorado Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Gramsci. 2. Escola única. 3. Espontaneísmo. 4. Luta de Classes. I. Favoreto, Aparecida, orient. II. Título.



## LORIVALDO DO NASCIMENTO

Conformismo e Espontaneísmo em Gramsci: da prática pedagógica à práxis político-pedagógica

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa História da educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Aparecida Favoreto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Anita Helena Schlesener

Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)

Tamara Cardoso André

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Paulino José Orso

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Cascavel, 20 de março de 2023

NASCIMENTO, Lorivaldo do. **Conformismo e espontaneísmo em Gramsci: da prática pedagógica à práxis político-pedagógica**. 2023. 261 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2023.

## RESUMO

A pesquisa aborda a categoria político-pedagógica do novo conformismo gramsciano no seu diálogo crítico com as diferentes formas de espontaneísmo presentes no folclore, no senso comum, nas crenças religiosas ligadas à Igreja Católica, nas reformas educacionais ocorridas na Rússia e na Itália e, por fim, nas posições economicistas e mecanicistas de pensadores marxistas, tais como, Sorel, Rosa Luxemburgo, Trotsky, Bukharin e na própria Internacional Comunista. Busca-se compreender, fundamentando-se nos escritos gramscianos, as suas concepções político-pedagógicas relacionadas à conjuntura histórica e ao debate teórico das últimas décadas do século XIX e das primeiras décadas do século XX. A discussão pressupõe um conjunto de relações dialéticas entre as diferentes perspectivas, o contexto histórico e o suporte teórico dos pensadores com os quais Gramsci dialoga. Neste propósito, partindo do pressuposto de que a história necessita ser compreendida como uma ciência relativa ao processo humano da produção da sua existência material, social e cultural, objetivou-se compreender os textos gramscianos na complexidade, contradições e incertezas de seu contexto, bem como captar os diferentes entendimentos das inter-relações da educação escolar com a sociedade. Por fim, busca-se estabelecer o debate com as diferentes interpretações do pensamento gramsciano consideradas em uma práxis histórico-material, as quais revelam diferentes concepções teóricas sobre o processo revolucionário na concreta relação dialética entre a estrutura econômica e as superestruturas da política e da pedagogia. Como fonte primária, foram utilizados os textos gramscianos no original italiano da edição Gerratana, em modo especial os Cadernos do Cárcere. Como fontes secundárias são utilizados teses, livros e artigos especializados de teóricos italianos e brasileiros que realizaram análises sobre Gramsci e o seu contexto. O conformismo defendido por Gramsci é sinônimo de uma proposta de educação que objetiva promover a catarse, a reforma intelectual e moral. A proposta se relaciona com a totalidade das categorias político-pedagógicas de seu pensamento, em particular, luta de classes e escola única. Deste modo, por meio da atuação dos intelectuais, as classes subalternas são conformadas de acordo com a concepção de mundo que lhes é própria e superam o conformismo burguês, ao qual corroboram as diferentes formas de espontaneísmo.

**Palavras-chave:** Gramsci; Escola única; Espontaneísmo; Luta de Classes; Novo conformismo.

NASCIMENTO, Lorivaldo do. **Conformism and spontaneity in Gramsci: from pedagogical practice to political-pedagogical praxis**. 2023. 261 p. Thesis (Doctorate in Education). Graduate Program in Education. Concentration area: Education, Line of Research: History of Education, Western Paraná State University – UNIOESTE, Cascavel, 2023.

### ABSTRACT

The research approaches the political-pedagogical category of the new Gramscian conformism in its critical dialogue with the different forms of spontaneity present in folklore, common sense, religious beliefs linked to the Catholic Church, the educational reforms that occurred in Russia and Italy, and, finally, the economical and mechanistic positions of Marxist thinkers such as Sorel, Rosa Luxemburg, Trotsky, Bukharin, and the Communist International itself. The aim is to understand, based on Gramscian writings, his political-pedagogical conceptions related to the historical conjuncture and the theoretical debate of the last decades of the 19th century and the first decades of the 20th century. The discussion presupposes a set of dialectical relations between the different perspectives, the historical context and the theoretical support of the thinkers with whom Gramsci dialogues. For this purpose, based on the assumption that history needs to be understood as a science concerning the human process of the production of its material, social, and cultural existence, the aim was to understand the Gramscian texts in the complexity, contradictions, and uncertainties of their context, as well as to capture the different understandings of the interrelations of school education with society. Finally, it seeks to establish the debate with the different interpretations of Gramscian thought considered in a historical-material praxis, which reveal different theoretical conceptions about the revolutionary process in the concrete dialectical relationship between the economic structure and the superstructures of politics and pedagogy. As primary sources the Gramscian texts in the original Italian edition of Gerratana were used, especially the Prison Notebooks. As secondary sources are used theses, books and specialized articles by Italian and Brazilian theorists who have conducted analyses on Gramsci and his context. The conformism advocated by Gramsci is synonymous with a proposal for education that aims to promote catharsis, intellectual and moral reform. The proposal relates to the totality of the political-pedagogical categories of his thought, in particular class struggle and the unique school. In this way, through the action of intellectuals, the subordinate classes are conformed according to their own conception of the world and overcome bourgeois conformism, to which the different forms of spontaneism corroborate.

**Keywords:** Gramsci; Single School; Spontaneity; Class Struggle; New Conformism.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2. A RECEPÇÃO E DIVULGAÇÃO DO PENSAMENTO DE GRAMSCI NO BRASIL.....</b>	<b>22</b>
2.1. A PRIMEIRA RECEPÇÃO DE GRAMSCI NO BRASIL .....	22
2.2. A RECEPÇÃO E A UTILIZAÇÃO DO PENSAMENTO GRAMSCIANO NOS MOVIMENTOS SOCIAIS (MST) .....	30
2.3. GRAMSCI E A POLÍTICA PARTIDÁRIA .....	32
2.4. GRAMSCI E O DEBATE ACADÊMICO EDUCACIONAL.....	34
<b>3. CONFORMISMO E ESPONTANEÍSMO NO DEBATE PEDAGÓGICO.....</b>	<b>46</b>
3.1. CONFORMISMO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	47
3.2. ESPONTANEÍSMO POLÍTICO-PEDAGÓGICO .....	52
3.3. JAN AMOS COMENIUS .....	53
3.4. JEAN JACQUES ROUSSEAU .....	59
3.5. JOHANN HEINRICH PESTALOZZI.....	66
3.6. JOHANN FRIEDRICH HERBART .....	71
3.7. ÉMILE DURKHEIM.....	79
3.8. JOHN DEWEY.....	83
<b>4. GRAMSCI EM DEBATE COM O ESPONTANEÍSMO BURGUESES .....</b>	<b>89</b>
4.1. A CRÍTICA GRAMSCIANA AO ESPONTANEÍSMO DA ESCOLA GENEBRINA, AO ATIVISMO PEDAGÓGICO, À REFORMA GENTILE NA ITÁLIA E À EDUCAÇÃO DE SEUS FAMILIARES NA ITÁLIA.....	90
4.1.1. A crítica gramsciana ao espontaneísmo da escola genebrina .....	92
4.1.2. A crítica gramsciana ao ativismo pedagógico .....	96
4.1.3. A crítica gramsciana à Reforma Gentile e às suas consequências sobre a educação italiana .....	103
4.1.4. A crítica gramsciana à educação de seus familiares na Itália .....	109
4.2. O DEBATE DE GRAMSCI COM O ESPONTANEÍSMO PRESENTE NO FOLCLORE, NO SENSO COMUM E NAS CRENÇAS RELIGIOSAS LIGADAS À IGREJA CATÓLICA .....	114
4.2.1. O Folclore.....	116
4.2.2. O senso comum .....	123



4.2.3. As crenças e superstições religiosas ligadas à Igreja Católica .....	129
<b>5. A HISTÓRIA DO CONFORMISMO BURGUESES NA ITÁLIA E O PAPEL DOS INTELLECTUAIS: SUPERAÇÃO POR INCORPORAÇÃO.....</b>	<b>138</b>
5.1. GRAMSCI E O INTERESSE PELO PROCESSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOS INTELLECTUAIS ITALIANOS.....	139
5.2. OS INTELLECTUAIS E AS RELAÇÕES COM OS GRUPOS SOCIAIS E O SISTEMA PRODUTIVO NA SOCIEDADE CIVIL .....	145
5.3. BENEDETTO CROCE: O INTELLECTUAL ORGÂNICO DAS CLASSES DOMINANTES .....	156
<b>6. O DEBATE DE GRAMSCI COM PENSADORES MARXISTAS .....</b>	<b>162</b>
6.1. GEORGE SOREL.....	164
6.2. ROSA LUXEMBURGO.....	167
6.3. LEON TROTSKY .....	170
6.4. A INTERNACIONAL COMUNISTA.....	174
6.5. NICOLAI BUKHARIN.....	177
6.6. GRAMSCI E AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS IMPLEMENTADAS NA RÚSSIA COMUNISTA .....	186
<b>7. O NOVO CONFORMISMO GRAMSCIANO COMO UMA PRÁXIS POLÍTICO-PEDAGÓGICA: SINÔNIMOS E RELAÇÕES COM OUTRAS CATEGORIAS DE SEU PENSAMENTO.....</b>	<b>198</b>
7.1. O CONFORMISMO E CONCEPÇÃO DE MUNDO DAS CLASSES TRABALHADORAS.....	198
7.2. O CONFORMISMO GRAMSCIANO E SEUS SINÔNIMOS .....	204
7.2.1. Conformismo como socialização.....	205
7.2.2. Conformismo como catarse .....	210
7.2.3. Conformismo como reforma moral e intelectual.....	213
7.3. O NOVO CONFORMISMO EM RELAÇÃO COM AS OUTRAS CATEGORIAS DO PENSAMENTO GRAMSCIANO .....	220
7.3.1. O novo conformismo gramsciano em relação com a categoria luta de classes .....	222
7.3.2. O novo conformismo gramsciano em relação com a categoria Escola Única .....	227
<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>234</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>246</b>



## 1. INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como objetivo analisar a categoria conformismo<sup>1</sup> no pensamento de Antonio Gramsci<sup>2</sup>, seu processo de gênese, elaboração e maturação em um permanente diálogo crítico com as concepções pedagógicas espontaneístas<sup>3</sup> de pensadores liberais e, inclusive, marxistas, as quais se encontram presentes não apenas na Itália, mas também na Rússia revolucionária.

O interesse por esta investigação iniciou-se durante meus estudos filosóficos realizados na Faculdade São Bento, no Rio de Janeiro, entre os anos de 1997 e 1999. Acentuou-se durante minha estadia na Itália, nos anos de 2005 a 2011. Começou a se concretizar quando, em 2016, cursei como aluno especial a disciplina “Teorias sociais e da educação na história contemporânea”, no mestrado em Educação da Unioeste/Cascavel-PR. Como aluno regular do curso, desenvolvi a pesquisa intitulada: *As concepções político-pedagógicas gramscianas: contribuições para a história da educação*, sob orientação da Professora Doutora Aparecida Favoreto. Da compreensão de que todas as categorias do pensamento gramsciano são político-pedagógicas, a pesquisa orientou-se, no doutorado, para as questões do conformismo<sup>4</sup> e do espontaneísmo<sup>5</sup> relacionados à transformação social, à luta de classes e à escola.

---

<sup>1</sup> O conformismo gramsciano se constitui como objeto desta pesquisa e, portanto, é abordado detalhadamente ao longo do texto, em modo especial na sétima seção. Todavia, antecipando, de forma sintética, o que Gramsci compreende por conformismo pedagógico, é possível elucidar alguns aspectos. Em primeiro lugar, trata-se de uma contraposição ao individualismo e, portanto, ao espontaneísmo. Este, o espontaneísmo, é estimulado pelas classes dominantes para que as classes subalternas não sejam conformadas de acordo com a concepção de mundo que lhes é própria. Desse modo, todos os homens são conformistas de algum conformismo, de uma concepção de mundo, a qual ajudam a construir e manter (GRAMSCI, 1977, p. 1376). O novo conformismo gramsciano inclui disciplina e mesmo uma nova coerção, porém, libertadora e direcionada para a práxis-revolucionária (GRAMSCI, 1977, p. 1385-1386).

<sup>2</sup> Antonio Gramsci (1891-1937) foi um filósofo marxista italiano. Iniciou sua militância política no Partido Socialista Italiano (PSI) e, posteriormente, foi um dos fundadores do Partido Comunista Italiano (PCI). Foi detido em 1926 por motivos políticos e permaneceu na prisão por 11 anos. Faleceu em 1937.

<sup>3</sup> Para Gramsci, o espontaneísmo se manifesta nas concepções pedagógicas, no folclore, no senso comum, nas crenças e superstições da Igreja Católica e no marxismo vulgar e oficial das décadas de 1920 e 1930 (GRAMSCI, 1977). A pesquisa elucidada, no capítulo terceiro, o pensamento de alguns autores considerados como espontaneístas: Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1824), Dewey (1859-1952). Nos capítulos quarto e quinto, a pesquisa apresenta a crítica gramsciana ao espontaneísmo da escola genebrina, ao ativismo pedagógico, à Reforma Gentile na Itália, a autores marxistas das décadas de 1920 e 1930 e à própria Internacional Comunista. Nestes capítulos, quarto e quinto, não vem elucidado o pensamento desses autores, mas a compreensão que Gramsci teve sobre os referidos autores e, portanto, sobre o que considera como espontaneísmo, o qual contribui e trabalha para a formação do conformismo burguês.

<sup>4</sup> Na língua italiana o termo utilizado por Gramsci é conformismo.

<sup>5</sup> Na língua italiana o termo utilizado por Gramsci é spontaneità.

A pesquisa busca responder à pergunta/problema da absoluta necessidade da conformação social das classes subalternas, por meio da atuação dos seus intelectuais orgânicos, à concepção de mundo que lhes é própria, ou seja, a filosofia da práxis ou materialismo histórico, para a construção de uma nova hegemonia ou ordem mundial. Sem conformação, não existe transformação social. Sem a Reforma moral e intelectual das classes subalternas, a revolução não se fundamenta sobre bases sólidas e permanentes.

Do objetivo geral, demonstrar a importância/necessidade do conformismo para a construção de uma nova hegemonia ou ordem mundial, procedem alguns objetivos específicos: expor a recepção do pensamento gramsciano no Brasil para situar o objeto de pesquisa no conjunto dos debates ocorridos no país; Abordar os conceitos de espontaneísmo e conformismo político-pedagógico em autores modernos e contemporâneos anteriores a Gramsci; Elencar os diversos tipos de espontaneísmo que concorrem para a manutenção do conformismo da classe dirigente/dominante; Abordar o processo histórico de formação do conformismo burguês na Itália por meio da ação dos intelectuais desde o império romano até as primeiras décadas do século XX; Elencar as concepções espontaneístas presentes, também, em autores marxistas, com os quais Gramsci dialoga sobre as relações entre pedagogia e transformação social; Abordar o conceito/categoria do conformismo gramsciano, seus sinônimos e relações com outras categorias de seu pensamento.

Antes de apresentar o conceito de conformismo no pensamento gramsciano, são imprescindíveis algumas considerações sobre o modo como o termo é comumente compreendido. Os dicionários de língua portuguesa descrevem conformismo como uma atitude ou tendência de aceitar sem questionamentos, com resignação e passividade, uma situação desfavorável (FERREIRA, 2010).

Nesse sentido, o trabalho aqui apresentado tem como foco de estudo a categoria conformismo. Todavia, essa categoria não vem considerada isoladamente, mas relacionada com as demais categorias do pensamento gramsciano, tais como intelectuais, hegemonia, luta de classes e escola única.

O debate gramsciano se fundamenta no campo cultural e em uma perspectiva de transformação da sociedade<sup>6</sup>. Gramsci é um teórico que defende o conformismo,

---

<sup>6</sup> Sobre a relação entre educação e transformação, consultar: Nascimento e Favoreto (2018) e Klein, Favoreto e Figueredo (2013).

tanto no âmbito político quanto pedagógico, como pressuposto necessário para a transformação social.

Por outro lado, o pensamento gramsciano é resultante de um constante diálogo com os teóricos que o precederam e com o contexto histórico concreto das primeiras décadas do século XXI. Por isso a importância de expor o significado do conceito em alguns teóricos com os quais Gramsci mantém um profícuo diálogo crítico.

Para Comenius<sup>7</sup>, a educação, inclusive a escolar que projeta, deve conformar o homem de acordo com o original desígnio de Deus, o qual foi maculado pelo pecado original. Desse modo, o homem, mesmo não perdendo uma original inclinação para o bem (Deus), nasce, com as marcas do pecado, o qual se encontra, também, nas próprias estruturas da sociedade. Educar é, portanto, conformar de acordo com a ordem divina e natural. No processo de conformação defendido por Comenius, são imprescindíveis a disciplina, o método e a ordem, pois a árvore, que representa cada ser humano, precisa ser desentortada (COMENIUS, 2001).

Para Herbart<sup>8</sup>, o governo das crianças (governo sobre as crianças), como primeiro momento educativo, presente na educação formal/escolar, que inclui, assim como em Comenius, disciplina e método, é uma etapa necessária para se chegar ao autogoverno das crianças, compreendido como o momento da emancipação e autonomia (HERBART, 2003).

Para Durkheim<sup>9</sup>, a crise capitalista do final do século XIX encontra explicações no exagerado individualismo/subjetivismo das concepções educacionais que predominaram desde Kant até Stuart Mill. No primado absoluto da sociedade sobre o indivíduo, defendido por Durkheim, a educação exerce uma função de conformação/homogeneização. Para ele, cada sociedade e, portanto, também a sociedade capitalista, elege seu modelo ideal de homem. Destaca, ainda, que, na passagem do século XIX para o XX, de acordo com as exigências sociais e a divisão do trabalho, as gerações mais velhas deveriam educar as mais jovens para exercerem suas funções profissionais e sociais (DURKHEIM, 2012).

As concepções pedagógicas dos autores citados anteriormente, assim como aquelas da escola genebrina<sup>10</sup> ligadas ao espontaneísmo, em modo distorcido e

---

<sup>7</sup> Jan Amós Comenius (1592-1670).

<sup>8</sup> Johann Friedrich Herbart (1776-1841).

<sup>9</sup> Émile Durkheim (1858-1917).

<sup>10</sup> Por Escola Genebrina, Gramsci compreende as concepções pedagógicas que, iniciadas com Rousseau, foram desenvolvidas por Pestalozzi. Gramsci também conhece que essas concepções,

descontextualizado, foram utilizadas pela classe dirigente/dominante, ou seja, pela burguesia, na defesa de seus interesses políticos e econômicos. A ênfase na disciplina, no método, em uma rígida moral foi utilizada pela burguesia e, posteriormente, pelo próprio capital, em um projeto político-pedagógico de conformação das classes trabalhadoras à moderna sociedade capitalista da produtividade e eficiência e à concepção de mundo da classe dominante (CAMBI, 1999).

Pensadores da filosofia contemporânea, críticos da modernidade, ao abordarem a questão educacional nas dinâmicas relações com o Estado e a sociedade civil, enfatizam, em modo completamente negativo, a função de conformação social exercida pela educação; em modo especial, critica-se a conformação presente nas metodologias da educação formal/escolar<sup>11</sup>.

No Brasil, as modernas concepções pedagógicas, principalmente a Escola Nova<sup>12</sup> ou ativismo pedagógico, enfatizaram o espontaneísmo, o desenvolvimento das potencialidades do educando, pontuando a interação entre o aspecto psicológico (individual) e o social. A pedagogia poderia mudar o cognitivo da criança para ter atitudes mais participativas. O educando seria sujeito ativo e protagonista nos

---

posteriormente, receberam influência do ativismo pedagógico de John Dewey, por meio de Adolphe Ferrière (NASCIMENTO; FAVORETO, 2018).

<sup>11</sup> As críticas ao conformismo, muitas vezes, apoiam-se nas considerações de Michel Foucault (1926-1984), em modo especial na sua obra *Microfísica do Poder*. Nessa obra, Foucault descreve a modernidade como sociedade disciplinar: “Os ideais modernos devem penetrar nas consciências através dos corpos, através do controle minucioso dos gestos, posições, atitudes físicas, estabelecendo a ordem de uma disciplina, tornando, assim, os indivíduos dóceis, possuídos e guiados pelos valores da modernidade. O indivíduo é dominado a partir do corpo, para tornar dócil também a sua consciência. Esse trabalho complexo e minucioso deve ser desenvolvido pelas instituições educativas, as quais são dirigidas pelo Estado (dentre estas a própria Igreja, Igrejas nacionais). Os hospitais curam e endireitam os corpos doentes, os manicômios que controlam os loucos e separam a loucura da razão, livrando a sociedade dos perigos da desrazão. As prisões que ‘reabilitam para a vida social’, reeducando os indivíduos inadaptados e transviados da vida moderna. As escolas que formam e conformam segundo modelos de normalidade, ou seja, eficiência, produtividade, docilidade político/ideológica. O exército encarregado de defender as soberanias nacionais” (FOUCAULT, 1979, p. 86).

<sup>12</sup> O nome Escola Nova surge em contraposição à velha escola, chamada Escola Tradicional. É importante ressaltar que, na década de 1930, quando foi redigido o Manifesto dos Pioneiros da Educação, e nas disputas ocorridas no governo Vargas, que culminaram nos artigos da Constituição de 1934 que abordam a questão educacional, escolanovistas encontravam-se unidos aos socialistas, comunistas e anarquistas contra os defensores da velha escola, representados, em modo especial, pela Igreja Católica, por meio do ministro da Educação Francisco Campos (GUMIERO; ZAMBELO, 2017). Nas décadas de 1950 e 1960, período que antecede o golpe militar, Florestan Fernandes aborda a questão relativa à união entre liberais, socialistas e comunistas (FERNANDES, 1966). “Congruente com sua análise de que é preciso democratizar o poder e a riqueza, Florestan buscou alargar o movimento para além dos liberais renovados, liderados por Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, incluindo, assim, o grupo em torno de *O Estado de S. Paulo* (OESP), liderado por Roque Spencer Maciel de Barros e Laerte Ramos de Carvalho, e pelo próprio círculo da Cadeira de Sociologia I por ele dirigida e que contava, entre outros, com a presença de Octavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso” (LEHER, 2012, p. 2026).

processos de aprendizagem. Desse modo, no ambiente educacional, os fatores primordiais não seriam as lições em si mesmas, mas as atividades e as atitudes investigativas. Partindo do interesse do educando, o foco educativo se constituiria em ensinar os princípios da investigação, ou seja, educação é vida (DEWEY, 2011).

A defesa do espontaneísmo é correlata às contundentes críticas às concepções pedagógicas anteriores, consideradas como tradicionais e fundamentadas na *Ratio Studiorum* dos jesuítas ou em Herbart (TEIXEIRA, 1997). A importância dada às atitudes trazia, em seu bojo, um ataque ao modelo conformista, no qual a criança/educando era transformada em uma receptora passiva por meio do conteúdo (DEWEY, 2011).

Nesse processo de críticas, nas décadas de 1960 e 1970, surgiram, no Brasil, concepções pedagógicas fundamentadas em Althusser<sup>13</sup>, Bourdieu<sup>14</sup>, Passeron<sup>15</sup> e Establet<sup>16</sup>. Essas, empenhadas na conquista da autonomia ou emancipação das classes subalternas, teceram críticas ao conformismo e exerceram influência sobre a educação/formal brasileira (SAVIANI, 2018). Para as referidas concepções pedagógicas, conformismo significa, no plano político, que não se separa do pedagógico, apenas submissão às concepções de mundo da classe dirigente/dominante. Por meio de semelhante conformismo, o educando é impossibilitado de ser um sujeito ativo e, também, um protagonista no processo de construção do conhecimento.

A questão da presença do conformismo burguês nas concepções pedagógicas, muitas vezes mascaradas nas diferentes formas de espontaneísmo, já havia sido citada por Gramsci em seus escritos carcerários. Aliás, Gramsci constrói sua categoria de conformismo analisando a função do espontaneísmo na conservação da ideologia burguesa (GRAMSCI, 1977, p. 42). Assim, as diferentes formas de espontaneísmo contribuíam para manter a ordem exclusiva e arbitrária da ideologia dominante, limitando os educandos, membros das classes trabalhadoras, aos valores e ideais burgueses.

Gramsci propõe, contra o conformismo burguês, uma nova forma de conformismo, próprio da classe trabalhadora, que possibilita a adesão desta (classe

---

<sup>13</sup> Louis Althusser (1918-1990).

<sup>14</sup> Pierre Felix Bourdieu (1930-2002).

<sup>15</sup> Jean-Claude Passeron (1930).

<sup>16</sup> Roger Establet (1938).

trabalhadora) à concepção de mundo que lhe é própria (GRAMSCI, 1977, p. 1385). Nas suas obras carcerárias, demonstra que as diferentes formas de espontaneísmo impedem a reforma moral e intelectual das massas e prestam, assim, um serviço à conformação burguesa. Trata-se, agora, de uma luta entre dois conformismos: aquele da classe dirigente e aquele das classes trabalhadoras (GRAMSCI, 1977, p. 1398).

Desse modo, o novo conformismo gramsciano se encontra relacionado com outras categorias político-pedagógicas de seu pensamento, algumas das quais serão elucidadas na sétima seção/capítulo desta pesquisa. Como introdução ao conformismo gramsciano, é importante ressaltar a complexa e dialética relação com a categoria de hegemonia<sup>17</sup>, considerada por muitos gramscianos como a categoria central do pensamento do filósofo da práxis (BIANCHI, 2007). “Uma classe social deve ser dirigente e não apenas dominante” (GRAMSCI, 1977, p. 44)<sup>18</sup>.

O conformismo intelectual gramsciano não se separa e somente acontece na conformação moral<sup>19</sup>. Nas Cartas do Cárcere, Gramsci defende que os familiares utilizem, na educação da sobrinha Edmea, a coerção que provém do afeto, uma nova coerção que conduz o educando à liberdade e à autodisciplina (GRAMSCI, 1965, p. 185). Estudar é um trabalho muito cansativo que comporta, inclusive, um tirocínio psicofísico. Naquilo que denomina americanismo/fordismo de organização moderna do trabalho fabril nas modernas sociedades burguesas, Gramsci busca um modelo para as ações das classes subalternas, tanto no que se refere ao trabalho manual quanto ao intelectual: taylorização, ou seja, conformação para uma reforma moral e intelectual das classes subalternas segundo a concepção de mundo que lhes é própria (GRAMSCI, 1977, p. 1110).

---

<sup>17</sup> Sobre o conceito de hegemonia no pensamento de Gramsci consultar, além da já mencionada obra de Alvaro Bianchi: SCHLESENER, Anita Helena. *Hegemonia e cultura*. Gramsci. Curitiba: UFPR, 1992. Da mesma autora, a obra: SCHLESENER, Anita Helena. *Grilhões invisíveis*. As dimensões da ideologia, as condições da subalternidade e a educação em Gramsci. Ponta Grossa: Edições Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016. O capítulo I desse livro tem como título: “As margens da história. Hegemonia e luta de classe”. Sobre o conceito de sociedade civil em Gramsci, consultar: COX, Roberto. Il pensiero di Gramsci e la questione della società civile alla fine del XX secolo. In: *Gramsci e il Novecento*. Roma: Carocci, 1997; LIGUORI, Guido. Estado e sociedade civil: entender Gramsci para entender a realidade. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andrea de Paula (Orgs.). *Ler Gramsci*. Entender a realidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

<sup>18</sup> Todas as traduções das obras de Gramsci do italiano para o português são nossas.

<sup>19</sup> Gramsci, assim como Descartes, Kant, Marx e a totalidade dos filósofos antes de Jurgen Habermas (HABERMAS, 1999), utiliza moral no mesmo sentido da atual acepção de ética. Embora com as suas especificidades, *ethos*, que provém do grego, foi traduzido pela filosofia para o termo latino *mos*. Após a antiguidade tardia, os filósofos utilizarão o termo moral e não ética (LIMA VAZ, 2000). A pesquisa, na sétima seção/capítulo, abordará a temática da Reforma Moral e Intelectual em Gramsci.



A pertinência da pesquisa é justificada diante do hodierno cenário político e educacional brasileiro e permite abrir o debate sobre as possibilidades de uma educação transformadora. Dessa forma, a pesquisa é pertinente e consonante às pesquisas desenvolvidas pelos grupos de pesquisa História e Historiografia na Educação da Unioeste/Cnpq e HISTEDOPR-Unioeste. A mesma conformidade evidencia-se em relação à linha de pesquisa História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unioeste/Cascavel-PR.

A pesquisa bibliográfica é realizada com absoluta prioridade para as fontes primárias, ou seja, os Cadernos do Cárcere de Gramsci, na sua versão em língua italiana, editada por Valentino Gerratana em 1977 (GRAMSCI, Antonio. *Quaderni dal Carcere*. Torino: Einaudi, 1977).

No Brasil, as primeiras traduções das obras de Gramsci, realizadas na década de 1960, seguiram a edição temática togliattiana publicada na Itália após a II Guerra Mundial<sup>20</sup>. Atualmente, a Editora Civilização Brasileira publicou, no final da década de 1990, uma nova tradução das obras de Gramsci, em 6 volumes. Essa edição contém os denominados Cadernos Especiais, os quais correspondem à antiga edição temática italiana e, ao fim de cada um destes, acrescenta textos de outros Cadernos, nos quais Gramsci trata do mesmo tema. O Caderno 12 aborda a questão dos intelectuais e da escola. Ao final do Caderno, são expostas passagens de outros Cadernos, nos quais Gramsci trata da questão dos intelectuais e da escola.

No Brasil, como posteriormente será abordado, as obras de Gramsci começam a ser debatidas na década de 1960, pelo Partido Comunista Brasileiro (SCHLESENER, 2001). No campo pedagógico, os estudos sobre Gramsci se iniciam apenas no final da década de 1980, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (SAVIANI, 2013). Nas últimas décadas, os estudos sobre as concepções educacionais de Gramsci ganharam grande destaque no país, influenciando o debate sobre as tendências pedagógicas. Apesar do intenso debate sobre a questão cultural, política e educacional em Gramsci, pouco se discute sobre o processo de publicação de suas obras após a II Guerra Mundial, bem como são raras as discussões sobre a posse de sua herança literária e direitos sobre a publicação (NASCIMENTO; FAVORETO,

---

<sup>20</sup> Sobre a questão referente à disputa pela herança literária de Gramsci entre Togliatti e a família Schucht (a família russa de Gramsci) e a publicação de suas obras na Itália após a II Guerra Mundial, ver NASCIMENTO, Lorivaldo do; FAVORETO, Aparecida. Os escritos gramscianos e suas publicações na Itália após a II Guerra Mundial: disputas entre Togliatti e a família Schucht. *Revista HISTEDOBR On-line*, Campinas, v. 22, p. 1-19, 2022.

2022). Aliás, ainda não existe, no Brasil, uma edição completa dos Cadernos do Cárcere, que “siga o modo como os escritos saíram da mão de Gramsci”. Por esse motivo, a pesquisa utiliza apenas a versão italiana de Valentino Gerratana.

No que tange às fontes secundárias, que ajudam a compreender o objeto, é necessário ressaltar a escassez de obras e textos específicos sobre as categorias político-pedagógicas do espontaneísmo e do conformismo. Para embasar a discussão, foram utilizados textos dos poucos estudiosos que comentam esta categoria do pensamento gramsciano: LIGUORI, Guido. Conformismo. *In*: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. *Dicionário gramsciano*. São Paulo: Boitempo, 2017.

Os textos de Anita Helena Schlesener (1992; 2001; 2002; 2005; 2016), Giuseppe Vaca (2003; 2014) e Deise Rosalio Silva (2010) foram selecionados porque ajudam a compreender algumas especificidades do conformismo gramsciano cunhado em diálogo com outros pensadores marxistas e nas dialéticas relações com outras categorias do seu pensamento, em modo especial, os intelectuais e a escola.

A dissertação de Lorivaldo do Nascimento (2019) é utilizada para a necessária explicitação da relação entre pedagogia e política, ou seja, as categorias político-pedagógicas de Gramsci que se constituem como objetos fundamentais desta pesquisa.

A leitura dos textos dos Cadernos do Cárcere de Gramsci, escritos nas primeiras décadas do século XX, possibilitou situar o debate político-pedagógico nos limites das perspectivas sociais e teóricas da época. O estudo da história da educação italiana e europeia proporcionou uma melhor compreensão das concepções pedagógicas, seja em relação ao mundo do trabalho, seja em relação à teoria, à política e à ideologia.

Com base na perspectiva teórica e metodológica empregada, não é possível desconsiderar as relações entre os debates que acontecem na Itália e na Europa e as estruturas da sociedade. O campo pedagógico/educacional não é construído com base em interesses homogêneos, não é resultado de um processo linear, mas, sim, de um processo de lutas. Para responder à questão relativa à função da pedagogia e dos intelectuais na transformação social, que acontece na conformação das classes subalternas à concepção de mundo que lhes é própria, é necessário investigar as teorias científicas que dão base à discussão, correlacionando-as, seja com as teorias gerais da história, seja com o contexto histórico.

A história necessita ser compreendida como uma ciência relativa ao processo humano da produção da sua existência material, social e cultural. Dessa forma, a pesquisa busca compreender os dados, ou seja, os textos gramscianos, na complexidade e diversidade de seu contexto histórico e nas diferentes formas de inter-relações. O pensamento e os textos gramscianos não são construções abstratas constituídas *a priori* no “mundo das ideias”, mas são resultantes de um processo histórico. O pensamento reflete o ser social do seu autor (FAVORETO, 2022).

O conhecimento, para atingir a totalidade, deve engendrar os exercícios reflexivos da lógica dialética, a saber: contradição, movimento e superação (FAVORETO, 2022). A original síntese gramsciana reflete seu ser social e se relaciona com leituras históricas realizadas por outros seres sociais, ou seja, pensadores das mais diversas correntes filosóficas e metodológicas. Marx<sup>21</sup>, Hegel<sup>22</sup>, Croce<sup>23</sup>, Lenin<sup>24</sup>, Labriola<sup>25</sup>, Trótsky<sup>26</sup>, Bukharin<sup>27</sup> etc. são lidos e compreendidos por Gramsci no contexto histórico italiano e europeu das primeiras décadas do século XX.

Em modo dialético, os mencionados autores influenciaram a compreensão gramsciana dos fatos históricos que marcaram sua época: A I Guerra Mundial, a Revolução Russa de 1917, a ascensão do nazismo e do fascismo, a Reforma Gentile na educação italiana, as características socioeconômicas e geográficas da Itália etc. Por outro lado, esses acontecimentos históricos influenciaram a leitura e a compreensão gramsciana dos referidos autores. Das inter-relações entre o contexto histórico-material e o suporte teórico dos pensadores com os quais dialoga, surge a nova síntese gramsciana. É dessa forma que o pensamento de Gramsci necessita ser lido e compreendido no contexto histórico e educacional brasileiro das primeiras décadas do século XXI.

Desse modo, recapitulando a questão metodológica, a pesquisa utiliza, em modo absoluto, os textos de Gramsci no original italiano da edição Gerratana. Utiliza fontes secundárias, principalmente gramscianos/as italianos e brasileiros, para melhor compreender o objeto (de pesquisa) e o processo historiográfico da literatura gramsciana, enraizada na práxis histórico-material das dialéticas relações entre a

---

<sup>21</sup> Karl Marx (1818-1883).

<sup>22</sup> Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831).

<sup>23</sup> Benedetto Croce (1866-1952).

<sup>24</sup> Vladimir Ilyich Ulianov (1870-1924).

<sup>25</sup> Antonio Labriola (1843-1904).

<sup>26</sup> Leon Trotsky (1879-1940).

<sup>27</sup> Nikolai Ivanovich Bukharin (1888-1938).

estrutura econômica e as superestruturas da política e da pedagogia (NASCIMENTO, 2019).

Após essa introdução, a pesquisa se encontra dividida em seis seções e as considerações finais. A segunda seção (a primeira é a Introdução) trata do percurso histórico do pensamento gramsciano no Brasil desde sua recepção no contexto do Partido Comunista Brasileiro (PCB), na década de 1960, passando pela difusão de suas concepções pedagógicas ou político-pedagógicas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) nos últimos anos da década de 1970 e de 1980, até as primeiras décadas do século XXI. Nesta seção, a pesquisa utiliza textos de Dermeval Saviani, Paolo Nosella, Rosemary Dore e Anita Helena Schlesener, que tratam do percurso histórico do pensamento de Gramsci no Brasil.

A terceira seção aborda a temática do conformismo e do espontaneísmo no debate pedagógico, desde suas origens nos primórdios da modernidade, enfatizando, posteriormente, autores como Comenius e Rousseau até Durkheim e Dewey, com os quais Gramsci realiza um diálogo em suas obras carcerárias. Na seção, são utilizados textos dos próprios autores, ou seja, fontes primárias. Para facilitar a compreensão das relações entre educação e transformação social no pensamento dos supramencionados autores, utiliza-se o texto de Nascimento e Favoreto (2018).

As próximas seções, que abordam diretamente o pensamento de Gramsci, conforme já mencionado, utilizam em modo absoluta as fontes primárias e alguns comentadores, igualmente, já supracitados. Por exemplo, a pesquisa não utiliza os textos de Sorel, Rosa Luxemburgo e Trotsky. O estudo busca apresentar a compreensão gramsciana sobre o pensamento desses autores. A quarta seção aborda as concepções espontaneístas presentes na escola genebrina, no ativismo pedagógico, na Reforma Gentile, na educação dos familiares de Gramsci, no folclore, no senso comum e nas crenças religiosas ligadas à Igreja Católica. As diferentes formas de espontaneísmos, pedagógicos e populares, não contribuem para a reforma moral e intelectual das classes subalternas e beneficiam o conformismo burguês. Pelo espontaneísmo, as classes populares são conformadas segundo a concepção de mundo da classe dirigente/dominante.

A quinta seção trata da temática da construção histórica do conformismo burguês na Itália como uma práxis político-pedagógica que se realiza por meio da atuação dos intelectuais orgânicos das classes sociais que emergem da estrutura econômico-material (GRAMSCI, 1977, p. 1392). Para o surgimento de um novo

conformismo/socialização/concepção de mundo próprio das classes subalternas, urge a necessidade da superação/substituição do conformismo burguês. Trata-se, portanto, não apenas de uma mera substituição, mas também de superação, na qual, dialeticamente, muitos elementos do antigo são incorporados pelo novo, enquanto outros são deixados. Para a compreensão do momento político e econômico em que vive, Gramsci aborda o processo histórico da formação dos intelectuais na Itália desde o império romano até Benedetto Croce.

A sexta seção aborda as concepções político-pedagógicas de Georges Sorel, Rosa Luxemburgo, Trotsky, da Internacional Comunista e de Nikolai Bukharin. Para Gramsci, apenas uma práxis pedagógica que desencadeasse uma mudança cultural poderia criar as condições para a instauração e manutenção da nova ordem mundial surgida pela revolução das classes subalternas. Sem a hegemonia cultural na sociedade civil, pedagogicamente construída, não existem condições, segundo Gramsci, para a hegemonia política, na sociedade política, que levaria a mudanças na estrutura econômica (GRAMSCI, 1977, p. 1321). Por isso, Gramsci considera as posições do economicismo, do sindicalismo anárquico, do materialismo vulgar, da guerra de movimentos e da tática do *muro contro muro* como manifestações de um espontaneísmo não apenas político, mas também pedagógico (GRAMSCI, 1977, p. 1531-1535). Gramsci expõe sua compreensão do espontaneísmo como uma concepção teórica que prioriza a ação espontânea individual ou coletiva como propulsores da transformação social e da revolução, e considera que esses elementos estão presentes no pensamento dos autores marxistas com os quais debate. Após expor o debate de Gramsci com os mencionados autores marxistas, essa seção da pesquisa se conclui com uma análise gramsciana da escola Russa e, embora desejando receber maiores informações sobre sua implementação, apresenta-se temeroso pela influência do espontaneísmo e do ativismo pedagógico (GRAMSCI, 1965, p. 161).

A sétima seção da pesquisa apresenta como título “O novo conformismo gramsciano como uma práxis político-pedagógica: sinônimos e relações com outras categorias de seu pensamento”. As modernas concepções pedagógicas, nas quais todo professor é aluno e todo aluno é professor, oferecem um modelo ou protótipo para a atuação dos intelectuais e, conseqüentemente, para a realização/manutenção da revolução ou construção de uma nova hegemonia, a qual pressupõe um novo

conformismo e se manifesta como uma práxis não apenas política, mas simultaneamente pedagógica (GRAMSCI, 1977, p. 1351).

A concepção de mundo, própria das classes trabalhadoras, foi teorizada por Marx e, portanto, identifica-se com o materialismo histórico ou filosofia da práxis. O conformismo gramsciano não apenas se relaciona com a totalidade das categorias político-pedagógicas de seu pensamento, mas também apresenta seus sinônimos, tais como socialização, catarse, reforma moral e intelectual, americanismo/fordismo, direção consciente etc. A pesquisa abordará os três primeiros sinônimos de conformismo no pensamento de Gramsci.

No Caderno 14, Gramsci, em tons ásperos, afirma que conformismo é sinônimo de socialização (GRAMSCI, 1977, 1719-1720). No Caderno 11, escreve que todos os homens são conformistas de algum conformismo. Conformismo significa sempre socialização e são conceitos apresentados como opostos de individualismo. O indivíduo é sempre definido com base em sua relação com os outros e com a sociedade, a qual se encontra dividida em subconjuntos, nas quais se interligam aspectos econômicos, sociopolíticos e culturais (GRAMSCI, 1977, p. 1376). O conformismo gramsciano, que exige, inclusive, uma nova coerção, diferencia-se, todavia, do conformismo burguês. Enquanto o conformismo burguês se caracteriza por uma adaptação/adequação dos indivíduos (das classes subalternas) à concepção de mundo da classe dominante, o novo conformismo gramsciano significa libertação e emancipação humana, por meio do qual os indivíduos (das classes subalternas) aderem consciente e livremente à concepção de mundo que lhes é própria. Essa é a grande novidade do conformismo gramsciano.

No que tange às relações com outras categorias político-pedagógicas do pensamento gramsciano, a pesquisa aborda as de luta de classes e escola única. Luta de classes, por ser o grande diferencial do conformismo gramsciano em relação ao conformismo burguês autoritário e arbitrário que esmaga as classes subalternas (GRAMSCI, 1977). Escola única, pela importância que o próprio Gramsci concede à temática em inúmeras passagens dos Cadernos do Cárcere, em modo particular no Caderno 12, exclusivamente dedicado a dois temas inter-relacionados: intelectuais e escola única (GRAMSCI, 1977, p. 1531-1540).

## 2. A RECEPÇÃO E DIVULGAÇÃO DO PENSAMENTO DE GRAMSCI NO BRASIL

Esta pesquisa trata das categorias do espontaneísmo e do conformismo no pensamento de Gramsci, compreendidas a partir de uma práxis político-pedagógica. Porém, em que pese o interesse em investigar o pensamento pedagógico de Gramsci em seu contexto histórico e teórico, discorrer sobre a recepção do pensamento de Gramsci no Brasil, temática já abordada por diversos gramscianos brasileiros<sup>28</sup>, significa situar a pesquisa na relação com os estudos já realizados, ou seja, o denominado *status quaestionis* ou estado da arte. Desse modo, é possível indicar a contribuição ou originalidade da pesquisa no conjunto dos estudos gramscianos no Brasil e no percurso de divulgação de suas obras e do seu pensamento desde a sua recepção até a atualidade.

### 2.1. A PRIMEIRA RECEPÇÃO DE GRAMSCI NO BRASIL

Saviani (2013) e Schlesener (2001) afirmam que a primeira recepção do pensamento de Gramsci no Brasil ocorreu na década de 1960, no âmbito do PCB (Partido Comunista Brasileiro). Antes da década de 1960, é impossível afirmar que houve um ingresso sistemático das concepções gramscianas no país ou mesmo uma influência de seu pensamento sobre grupos de intelectuais, sobre partidos políticos, movimentos sociais ou outras instituições da sociedade civil.

Entretanto, é possível defender uma pré-história de Gramsci no Brasil<sup>29</sup>. Conforme demonstra Gomes (2017), ainda na década de 1920, jornais brasileiros apresentaram notas e citações tanto favoráveis como contrárias ao então líder do Partido Comunista Italiano e, posteriormente, prisioneiro do fascismo. Gomes (2017) afirma que a primeira nota sobre Gramsci no país ocorreu no Jornal do Brasil, em 14 de novembro de 1923. Em 1927, outras duas notas dos jornais Correio Paulistano e *La Difesa* citavam Gramsci como um dos principais expoentes da subversiva ideologia comunista. Assim, ao contrário do que defende Coutinho (2009), as primeiras

---

<sup>28</sup> Carlos Nelson Coutinho (2009), Dermeval Saviani (2013b) e Anita Helena Schlesener (2001), dentre outros estudiosos do pensamento gramsciano, já escreveram sobre a temática da recepção e difusão do pensamento gramsciano no Brasil.

<sup>29</sup> Sobre as menções ao nome de Gramsci nos jornais brasileiros entre as décadas de 1920 e 1960, consultar: SECCO, Lincoln. A pré-história de Gramsci no Brasil (1923-1974). *Novos Rumos*, Marília, n. 32, p. 16-28, 2000.

referências a Gramsci não se deram no âmbito do PCB ou mesma da esquerda brasileira. Na década de 1930, exilados italianos, trotskistas e outros antifascistas italianos fazem menções, nos jornais da época, ao processo de condenação de Gramsci pelo Tribunal Fascista na Itália e as condições degradantes de sua prisão (GOMES, 2017).

Segundo Secco (2000), nas décadas de 1920 e 1930, Gramsci foi citado no Brasil, principalmente por trotskistas e antifascistas e, portanto, não como um homem do Partido Comunista. Afirma, ainda, que o primeiro texto mais longo sobre Gramsci no cárcere foi publicado pelo jornal antifascista *O Homem Livre*, em 17 de junho de 1933. O autor foi Goffredo Rosini, ex-membro do Partido Comunista Italiano que aderiu ao trotskismo. Em 1935, é traduzido para o português o opúsculo de Romain Rolland (1866-1944)<sup>30</sup>, escrito em francês em 1934, intitulado *Os que morrem nas prisões de Mussolini*.

Na década de 1930, surgem relatos de que Gramsci fazia duras críticas à Terceira Internacional, embora fosse membro do PCI. Uma questão que foi objeto de muitas discussões depois da década de 1960, quando seu pensamento foi recebido de forma mais sistemática no Brasil. Aliás, uma temática de grande importância para esta pesquisa, a qual se debruça sobre as categorias político-pedagógicas gramscianas em relação à sua leitura sobre o processo de transformação social. O conformismo gramsciano se constitui como um diálogo crítico com as concepções político-pedagógicas da Internacional Comunista, de Trotsky e de outros pensadores marxistas.

Após a II Guerra Mundial e o triunfo soviético (stalinista) diante do nazismo, Gramsci passa a ser apresentado no Brasil como um homem do partido comunista Italiano e alinhado com as posições da III Internacional. Secco (2000) afirma que essa impositação transparece nos textos de Jacob Gorender, comunista e combatente da força expedicionária brasileira na Itália. Após passar um tempo na Itália como combatente da força expedicionária brasileira, Gorender retorna ao Brasil em 1945, antes mesmo da publicação das principais obras de Gramsci na Itália, e escreve um artigo sobre Gramsci no Jornal Tribuna Popular. O artigo demonstra a apropriação

---

<sup>30</sup> Novelista, músico e biógrafo francês. Recebeu, em 1915, o prêmio Nobel da literatura. Como militante político, iniciou uma campanha internacional pela libertação de Gramsci.



partidária de Gramsci: é contrário ao trotskismo, é homem de partido, inspirador máximo de Togliatti e inimigo do sectarismo de Amadeo Bordiga<sup>31</sup> (SECCO, 2000).

Nascimento e Favoreto (2022), em artigo que narra a disputa e o processo de publicação das obras de Gramsci na Itália, relatam que, já nas décadas de 1920 e nos anos que antecederam a sua morte (1937), Gramsci esteve em dissenso com a III Internacional Comunista, o Partido Comunista Russo e o PCI. Esse fato, porém, não significa uma necessária aproximação com as posições de Trotsky.

No pós-Guerra, as concepções gramscianas da Assembleia Constituinte, da hegemonia na sociedade civil antes da conquista do poder na sociedade política (Estado), da necessidade de um projeto político-pedagógico e da reforma moral e intelectual das massas são assumidas e praticadas pelo próprio stalinismo na Europa e na Itália por meio de Togliatti e da operação Gramsci (NASCIMENTO, 2019; NASCIMENTO; FAVORETO, 2022). Essa nova situação também transparece nas citações sobre Gramsci no Brasil.

Em 1947, ano da primeira publicação das Cartas do Cárcere de Gramsci na Itália e dos primeiros textos da edição temática dos Cadernos por meio de Palmiro Togliatti, foi publicado no Brasil um artigo de Emilio Carrera Guerra, intitulado “As Cartas de Gramsci”, para a Revista Literatura, ligada ao PCB, no qual transparece essa nova situação (SECCO, 2000).

A Guerra Fria, em âmbito internacional, e a cassação dos mandatos parlamentares no Brasil, em 1948, fizeram com que o PCB radicalizasse sua política por meio dos manifestos de janeiro de 1948 e, posteriormente, de agosto de 1950. Em consonância com o cenário nacional, em artigos nas revistas comunistas Fundamentos e Problemas, Gramsci vem apresentado como o teórico da hegemonia na sociedade civil, defensor da necessidade de fortalecimento das bases populares por meio de um trabalho cultural e da identificação de possíveis alianças (SECCO, 2000).

O segundo artigo, publicado na *Revista Problemas*, foi escrito pelo italiano Giuseppe Ceresa<sup>32</sup>, companheiro de Gramsci na prisão: “O fascismo rechaçou o proletariado e todo o povo italiano para as posições mais atrasadas” (CERESA, 1948, p. 126). Portanto, ao contrário da aplicação de categorias gerais e abstratas, Gramsci

---

<sup>31</sup> Amadeo Bordiga (1889-1970) foi o fundador do PCI. Sobre as disputas entre Bordiga e Gramsci pelo controle do PCI entre os anos de 1919 e 1926, consultar Nascimento (2019).

<sup>32</sup> Provavelmente com a ajuda de um tradutor.

defendeu o estudo das condições históricas particulares da Itália. Segundo esses artigos, o filósofo da práxis defendeu a necessidade de um trabalho dos intelectuais para a reforma moral e intelectual das massas. Era necessário, conforme Cerasa, retirar o povo das posições mais atrasadas.

Em 1950, a *Revista Problemas* republicou em português um artigo de Palmiro Togliatti. Esse havia sido publicado na Itália, logo após a morte de Gramsci, pela *Revista Stato Operaio*. No artigo, Gramsci é apresentado como marxista criativo, mas em acordo com os desígnios da Internacional Comunista. Segundo Togliatti (1937), Gramsci foi o primeiro bolchevique italiano, um adversário de Trotsky e leninista convicto.

Após a crise de 1956, desencadeada pelo Relatório Krushev, a *Revista Problemas* apresentou uma resenha de Luciano Gruppi, a qual apresenta Gramsci como aquele que pensava a teoria marxista, não apenas nas teses gerais, mas na materialidade concreta (GRUPPI, 1959). No final da década de 1950, em um contexto de revisão na teoria marxista, Gramsci surge como o teórico defensor de um trabalho intelectual a ser desenvolvido em contato com as massas, de modo que assim sejam criadas as condições necessárias para a revolução das classes subalternas.

Desse modo, destaca-se que, para a compreensão da recepção de Gramsci no Brasil, em específico na década de 1960, urge considerar também que a publicação de suas obras na Itália se fez após uma longa disputa entre a família Schucht e Togliatti pela herança literária de Gramsci. Sob o comando de Togliatti, Gramsci foi divulgado na Itália como um Projeto Político e Pedagógico, o qual tinha como objetivo aproveitar o contexto do final da Guerra e a queda do fascismo para promover o PCI e as ideias comunistas (NASCIMENTO; FAVORETO, 2022).

No cenário italiano de crise econômica do final da Guerra e de vácuo político devido à queda do fascismo, Togliatti, no papel de curador das obras de Gramsci, buscou apresentá-lo aos italianos como o homem do Partido, mas também como um novo Croce ou o substituto de Croce. Naquela fase de transição, os intelectuais comunistas, utilizando as obras de Gramsci, deveriam desempenhar um trabalho de formação junto às massas, tornando possível o ideal do Caderno 12. Dessa forma, o filósofo sardo foi apresentado como promotor da “Assembleia constituinte” e/ou união política entre os partidos para restaurar a democracia. Além disso, no que tange especificamente aos objetivos das classes subalternas, Gramsci e seu projeto político-pedagógico são apresentados como elementos indispensáveis para a reforma

intelectual e moral das massas, condição necessária para a posterior revolução (NASCIMENTO; FAVORETO, 2022).

No que se refere à recepção de Gramsci no Brasil, sem desconsiderar os reflexos do final da Guerra e do declínio do nazifascismo, dois outros fatores devem ser considerados: a divulgação do pensamento gramsciano na América Latina, a partir da década de 1950, e o cenário econômico e sociopolítico brasileiro, nas décadas de 1950 e 1960 (SCHLESENER, 2001).

Sobre a divulgação das obras e do pensamento na América Latina, Schlesener (2001) menciona as publicações entre 1958 e 1962 das Cartas do Cárcere e parte dos Cadernos, em Buenos Aires. Nesse sentido, adverte que, mesmo sendo publicações realizadas no âmbito do Partido Comunista Argentino, elas se fizeram por intermédio de um movimento de intelectuais dissidente que não concordavam com as políticas do partido que se encontrava alinhado com as propostas da Terceira Internacional stalinista. No Brasil, diferentemente do caso argentino, os intelectuais de esquerda que recepcionaram Gramsci continuaram se relacionando no PCB e não romperam com o viés stalinista.

Nas palavras de Carlos Zacarias de Sena Junior (2013), o Brasil também conheceu, na década de 1960, a sua operação Gramsci. Carlos Nelson Coutinho (2009), lembrando da importância de Gramsci para o pensamento político e pedagógico brasileiro, afirma que a recepção do pensamento gramsciano no país, na década de 1960, assim como já havia acontecido na Itália<sup>33</sup>, deu-se sob a influência do Partido Comunista Brasileiro (PCB). Rosemary Dore Soares (2006) e Anita Helena Schlesener (2001) também afirmam que a primeira recepção de Gramsci no Brasil ocorreu sob a influência do PCB, bem como se deu marcada pelos fatos que ocorreram na década de 1960, entre os quais destacam o advento da ditadura militar e a Guerra Fria.

Sobre a publicação das obras de Gramsci no Brasil, destaca-se que ela se deu pela tradução da edição temática togliattiana, sobre as quais Alvaro Bianchi (2008, p. 37) escreve: “a inserção dos prefácios e de notas dos editores impunha uma nova chave de leitura stalinizada”. Sena Junior (2013) enfatiza a ligação entre o PCB, a Edição temática e o stalinismo na divulgação do pensamento gramsciano e publicação de suas obras na década de 1960 no Brasil:

---

<sup>33</sup> Influência do PCI.

Os textos gramscianos carcerários foram, então, divulgados em território nacional a partir das chamadas “edições temáticas”, publicadas na Itália nos anos 1940 sob os auspícios do dirigente comunista Palmiro Togliatti. Tais edições determinariam toda uma forma de apropriação do legado do comunista da Sardenha, já que as soluções editoriais do dirigente do PCI e ex-companheiro de Gramsci, produzidas no contexto de afirmação da soberania stalinista sobre os partidos operários de todo o mundo, não podiam deixar de ser uma espécie de homenagem a Stalin, passando por tributo a Gramsci e ao seu camarada, sucessor e herdeiro político, o próprio Palmiro Togliatti (SENA JUNIOR, 2013, p. 22).

Um dos primeiros autores a se referir a Gramsci e à sua teoria da revolução na década de 1960, é Michael Löwy. Em 1962, no artigo intitulado “Consciência de classe e partido revolucionário”, publicado na *Revista Brasiliense*, Löwy escreve que a ciência política de Marx somente é compreensível quando abordada à luz da filosofia da praxis, ou seja, a interpretação do mundo real e o projeto de sua transformação são dialeticamente indissolúveis. Como estudioso de diversos autores marxistas, Löwy (1962) expressa que as teorias revolucionárias de Lenin, Rosa Luxemburgo e Gramsci foram concebidas e respondem a exigências de um contexto histórico concreto e específico. Ao abordar, diretamente, as concepções gramscianas, afirma que estas evoluíram desde o período dos Conselhos de Fábrica até a redação dos Cadernos do Cárcere. Gramsci, segundo o autor, passou de uma teoria revolucionária antijacobina, semelhante àquela de Rosa Luxemburgo, para uma teoria que exige a organização de um partido disciplinado e centralizado (LÖWY, 1962).

Para Carlos Nelson Coutinho (2009), a recepção de Gramsci no país acontece no contexto das lutas populares e do fortalecimento da esquerda no Brasil, particularmente do PCB, na vida política e cultural do país. Para o autor, as primeiras referências ao pensamento gramsciano são realizadas por jovens intelectuais comunistas nas revistas dirigidas ou influenciadas pelo Partido. Entretanto, é necessário considerar que, embora a ruptura com o partido não tenha ocorrido imediatamente, e as primeiras publicações das obras de Gramsci sigam a edição temática togliattiana, os jovens intelectuais comunistas, por meio de publicações nas Revistas *Brasiliense* e *Civilização Brasileira*, dentre outras, buscavam romper com a tutela do PCB por meio da divulgação de pensadores “não ortodoxos”, como Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Theodor Adorno, György Lukács, Lucien Goldman etc.

Schlesener (2001), observando a convivência entre fidelidade partidária e ecletismo intelectual de autores heterodoxos, destaca que o crescimento do pensamento gramsciano no Brasil se constituiu diante da força do regime militar. Essa situação impediu que os jovens intelectuais comunistas, responsáveis pela divulgação do pensamento de Gramsci, manifestassem-se livremente, limitando a possibilidade de se transformarem em força orgânica no interior do partido, bem como os impediu de realizarem uma crítica sobre a atuação histórica do PCB no país.

Apesar dos limites impostos pelo contexto político e pelo próprio PCB, na década de 1960, houve o encerramento do monopólio dos manuais soviéticos dominados pelo marxismo-leninismo stalinista. Na época, ao lado da publicação de outros autores considerados heterodoxos<sup>34</sup>, houve o ambicioso projeto de publicação no Brasil das Cartas do Cárcere e da antiga edição temática dos Cadernos do Cárcere (SCHLESENER, 2001), mesmo seguindo a edição temática togliattiana.

Entre os anos de 1966 e 1968, além de uma série de Cartas, foram publicados quatro volumes da edição temática dos Cadernos: O materialismo histórico, Os intelectuais e a organização da cultura, Literatura e Vida Nacional e Maquiavel (COUTINHO, 2009).

Coutinho (2009) e Schlesener (2001), ao abordarem a recepção e a divulgação do pensamento de Gramsci no Brasil, observam que os conceitos de revolução passiva e guerra de posição serviram como um instrumental e foram utilizados para a análise da realidade brasileira após o golpe de 1964 e a instauração da ditadura civil-militar, em especial, a instauração do Ato Institucional - AI-5. Afirmam, ainda, que a recepção de Gramsci ocorreu quando amplos setores da intelectualidade de esquerda e o próprio PCB radicalizavam sua oposição à ditadura militar, a qual, por sua vez, respondia por meio de sucessivos Atos Institucionais.

Nesse contexto de radicalização política, sem uma atuação firme do PCB e caracterizado pelo fim das leituras exclusivas dos marxistas ortodoxos, jovens intelectuais do PCB, para se contrapor ao Regime civil-militar, buscaram respostas nos textos gramscianos.

Na Itália, após a II Guerra Mundial, as obras e as concepções gramscianas serviram como referencial teórico para unificar o partido e, principalmente, para o seu renascimento após a clandestinidade imposta pelo fascismo. No Brasil, a divulgação

---

<sup>34</sup> Herbert Marcuse (1898-1979), Walter Benjamin (1892-1940), Theodor Adorno (1903-1969), György Lukács (1885-1971), Lucien Goldman (1913-1979).

de seu pensamento possibilitou uma análise crítica da atuação política e a busca por uma renovação do pensamento da esquerda. Todavia, foi usado, igualmente, como instrumentalização política, visando objetivos imediatos (SCHLESENER, 2001).

Schlesener (2001) e Coutinho (2009) afirmam que Gramsci foi apresentado, na década de 1960, como um filósofo original ou um teórico da cultura. Naquele momento, nada se escreveu sobre a centralidade da política na reflexão gramsciana (COUTINHO, 2009). Gramsci foi apresentado como “marxista preocupado com a questão da cultura”, mas compreendida com desvinculada da política. Dentro dos limites do PCB, é o “teórico das superestruturas”. Suas reflexões sobre a economia e as inter-relações dialéticas entre o econômico e o político não são abordadas (SCHLESENER, 2001).

Os limites apresentados não obscurecem, todavia, a importância da divulgação de seu pensamento e da publicação de suas obras por meio de uma edição temática que seguia a edição togliattiana italiana (SCHLESENER, 2001). Nesse sentido, destaca-se que as publicações e estudos realizados nas décadas de 1970 e 1980 não teriam ocorrido sem a publicação de suas obras na década de 1960.

Na década de 1970, impulsionado pelas publicações da segunda metade da década anterior, o pensamento gramsciano ganha novo impulso no país. Contribuiu, também, para isso, o processo de reabertura política iniciado no final da década de 1970, que proporcionou uma situação de relativa liberdade na vida e nas manifestações culturais. Além disso, como constata Simionato (1995), chegaram, ao Brasil, diversas obras de marxistas italianos com produção teórica ligada ao eurocomunismo, os quais tinham o pensamento de Gramsci como base. Alguns intelectuais do PCB, novamente, em dissenso com direção partidária, utilizarão as categorias gramscianas como suporte teórico na luta contra a ditadura civil-militar.

Segundo Coutinho (2009), o segundo ciclo da presença de Gramsci no Brasil alcança maior impulso na segunda metade da década de 1970. Enquanto, no período anterior (primeira metade da década de 1970), constam apenas três publicações sobre Gramsci no país, na segunda metade, esse número chega a 24, além de sucessivas reedições dos volumes da publicação temática gramsciana ocorrida na década de 1960.

O novo dissenso entre os jovens gramscianos, no momento denominados eurocomunistas, e os dirigentes do PCB adentrou a década de 1980. Todavia, enquanto o Partido entrou em declínio, a influência de Gramsci é difundida nos novos

partidos da esquerda e nos movimentos sociais que surgem com a reabertura democrática. Nesse aspecto, cita-se, também, o crescimento dos setores progressistas da Igreja Católica e outros de caráter cultural e acadêmico:

A recuperação do legado gramsciano se tornava, naquele momento, o instrumento privilegiado de uma operação, que tendia abertamente à ruptura com a esclerose doutrinária do partido e propunha, em seu lugar, uma nova cultura política de esquerda, adequada à modernidade brasileira e, ao mesmo tempo, à altura das considerações mais avançadas da reflexão marxista internacional do período (COUTINHO, 2009, p. 39).

No período, Gramsci é recepcionado e concebido como o maior teórico político marxista, capaz de oferecer os fundamentos para a concepção de um novo país. Os novos setores da esquerda realizam uma profunda e radical autocrítica dos velhos modelos utilizados anteriormente.

## **2.2.A RECEPÇÃO E A UTILIZAÇÃO DO PENSAMENTO GRAMSCIANO NOS MOVIMENTOS SOCIAIS (MST)**

Antes de abordar a recepção de Gramsci no contexto educacional brasileiro, também ocorrido a partir dos últimos anos da década de 1970 e na década de 1980, de forma breve, cabe apontar como o pensamento de Gramsci serviu de suporte teórico para alguns movimentos sociais, dentre os quais, é importante citar o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).

Desde as suas origens, o MST encontrou-se ligado ao pensamento de Gramsci, pontualmente, no que concerne ao conceito de hegemonia, pela mediação de setores progressistas da Igreja Católica, como a Teologia da Libertação (TL) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT)<sup>35</sup>.

Os agentes de pastoral da CPT, que ministravam formação não escolar aos trabalhadores sem-terra, eram teólogos, filósofos e sociólogos, que possuíam uma concepção de mundo enraizada na mediação histórico-dialética de Gramsci. Aliás, um referencial não apenas da CPT, mas também das CEBs (Comunidades Eclesiais de Bases na Igreja Católica) e da TL (Teologia da Libertação), em sua totalidade. A

---

<sup>35</sup> Sobre a participação da Igreja Católica da Igreja Luterana nos primórdios do MST, consultar: STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Monçano. *Brava gente: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

mediação marxista dos setores progressistas da Igreja Católica é, incontestavelmente, uma mediação gramsciana (NASCIMENTO, 2009). A premissa de que todos os homens são intelectuais deu à Igreja o reconhecimento de que todo cristão e, principalmente o pobre, tem a capacidade de compreender e transformar o mundo no qual vive.

A Igreja libertadora percebeu, no pensamento de Gramsci, uma forma ideal de alcançar a libertação sem a revolução armada. Essa estratégia apareceu aos olhos dos teólogos da libertação como a forma mais humana e fraterna de vencer uma batalha no campo sociopolítico. A hegemonia se concretizaria, na sociedade civil, como direção cultural e, na sociedade política, como direção política (MITIDIERO, 2008).

A aproximação dos setores progressistas da Igreja Católica com as categorias gramscianas, principalmente a perspectiva da construção de uma nova hegemonia ou a luta contra a hegemonia dominante, foi assumida pelo MST desde seus primórdios, ou seja, as décadas de 1970 e 1980. Entretanto, a relação entre educação formal escolar e a construção da nova hegemonia só vai aparecer como projeto educacional nos textos educacionais do movimento na segunda metade da década de 1990.

Em 2005, o MST, fazendo um balanço de sua caminhada na educação, destaca, utilizando a categoria gramsciana da hegemonia: “Educação de classe. Quer dizer uma educação que se organiza, que seleciona conteúdos na perspectiva de construir a hegemonia do projeto político das classes trabalhadoras” (MST, 2005, p. 161)<sup>36</sup>.

A filosofia da práxis que Gramsci propõe é contrária à posição de intelectuais da época, tais como, Croce e Bordiga, os quais tendiam a manter os simples no folclore, surpestições ou senso comum. Contrapondo-se ao determinismo cultural, Gramsci, com sua práxis, busca elevar o simples a uma concepção superior de vida; procura construir um bloco intelectual e moral que torne politicamente possível um progresso intelectual das massas e não apenas de grupos restritos.

Neste sentido, o pensamento gramsciano ofereceu grandes contribuições para o MST. A possibilidade do movimento contribuir para a promoção de uma reforma

---

<sup>36</sup> No Caderno, é notável a referência ao conceito de hegemonia como princípio filosófico e político, mas ao mesmo tempo com grande relevância pedagógica. Essa é uma leitura também constatada em documentos mais recentes do movimento, bem como em obras de alguns intelectuais que se debruçaram sobre a questão.



intelectual e moral no Brasil, ao longo de sua trajetória de luta, exige que a concepção gramsciana, presente no Caderno 12, de que todo homem é intelectual seja, realmente assumida e vivenciada. No Brasil, o MST vem empreendendo a construção da hegemonia das classes subalternas, reafirmando o caráter contraditório da história e o valor da práxis político-pedagógica por meio da atuação dos seus intelectuais orgânicos, no desenvolvimento da consciência de classe para a construção da nova hegemonia.

### **2.3. GRAMSCI E A POLÍTICA PARTIDÁRIA**

No campo da política partidária, é notável a grande influência do pensamento gramsciano nos novos partidos de esquerda, ou seja, naqueles fundados após o processo de reabertura democrática, merecendo destaque o Partido dos Trabalhadores (PT). Esse Partido, fundado em 1980, organiza-se para participar do processo democrático e utiliza, dentre outras referências teóricas, as concepções gramscianas (COUTINHO, 2009).

O Partido dos Trabalhadores jamais se definiu como marxista, mas sim como socialista e democrático. Na sua construção, conforme as lideranças e intelectuais influentes, o Partido apresenta, em sua composição teórica, as diversas tendências do marxismo, tais como: marxismo-leninismo, trotskismo, social-democrata, Social-cristão, Rosa Luxemburgo, György Lukács, Meszaros, Gramsci etc. (POMAR, 2005). Porém, em que pese as diversas influências, na sua perspectiva, é inegável a influência do pensamento gramsciano. Conforme Coimbra (2017):

A influência do pensamento de Gramsci no PT é emblemática, não apenas entre a militância, tendências e agrupamentos internos, mas pelas apropriações de diversos conceitos gramscianos utilizados pelo partido em seus documentos oficiais, ainda que Gramsci não seja diretamente citado. As resoluções dos Congressos e Encontros Nacionais do PT apresentam uma vasta terminologia cuja origem remete a teoria gramsciana. Alguns termos são tão difundidos que se transformaram no “senso comum” do discurso da militância petista, como sociedade civil, hegemonia (disputa de hegemonia, conquista de hegemonia), guerra de posições, bloco histórico, intelectual orgânico. Mesmo que o marxismo (e a teoria gramsciana) exerça menor influência no PT atual do que exercia ao longo da década de 1980, as resoluções mais recentes do partido continuam a utilizar a terminologia gramsciana e a militância permanece fazendo uso de uma linguagem política repleta de apropriações de origem gramsciana (COIMBRA, 2017, p. 101).

A luta política na sociedade civil estava entre as perspectivas do PT, sendo entendida como central para a chegada ao poder na sociedade política. As concepções gramscianas foram incorporadas e compreendidas como uma terceira via, ou seja, entre o conformismo burguês ou radicalismo revolucionário da luta armada, opta-se pela luta política na sociedade civil, a qual, pelo partido político, avançaria na conquista por direitos civis de interesse das classes subalternas.

Assim, como perspectiva revolucionária, o PT se coloca em oposição às tendências mecanicista e economicista, predominantes na primeira metade do século XX. Neste caso, a leitura não foca nas determinações econômicas, mas aponta como imprescindível a luta no palco político e no campo da superestrutura, de modo que, antes da revolução, construir-se-ia uma nova hegemonia na sociedade civil (COIMBRA, 2017).

Raul Pont (1984) ressalta o significativo contributo teórico gramsciano ao PT, em modo especial, no que tange ao debate sobre a construção da hegemonia sem uma subordinação mecânica ao aspecto econômico. Por isso a ampla utilização das categorias guerra de movimento e guerra de posições, a importância da cultura (PONT, 1984). De modo semelhante, o sociólogo petista José Roberto Paludo, em entrevista concedida a Eric Araújo Dias Coimbra, afirma:

Gramsci talvez seja o teórico clássico mais lido e que maior influência tenha exercido no PT. Eu acho que entre leituras clássicas do próprio Marx e do Gramsci, está muito de igual para igual. A leitura de Gramsci permite que melhor se compreenda o PT, porque nele há uma preocupação maior com a política e com o modelo de partido do que em Marx, que escreve muito pouco sobre isso. Os próprios conceitos, da forma de organização do partido, do partido de massas, de um modelo de disputa de hegemonia, partido e bloco social, do conceito de partido, enquanto moderno príncipe, etc., então eu acho que Gramsci tem uma influência muito grande na formação do PT (COIMBRA, 2017, p. 103).

No campo político-partidário da Esquerda, a influência de Gramsci se faz sentir, também, em algumas correntes internas do Partido Socialismo e Liberdade, fundado por dissidentes do PT, em 2004. Carlos Nelson Coutinho, tradutor das obras de Gramsci no Brasil, após atuar no PCB e no PT, em 2005, foi um dos fundadores do PSOL. Segundo Cristina Simês Bezerra, Coutinho defende que os partidos políticos:

Enquanto tais, deveriam assumir a tarefa histórica de tornar sua base de militância “mais culta”, ou seja, mais capaz de fazer a crítica da realidade em que vive e de forjar alternativas para a construção da vida social. Devem ser capazes de fazer com que sua base supere primeiramente o senso comum e depois a consciência sindical, corporativa, alcançando o nível ético político, ou seja, capaz de construir um projeto para uma sociedade (BEZERRA, 2021).

Além de contribuir com o debate e a organização partidária, no Brasil, Gramsci também foi influente no debate acadêmico. Nesse sentido, Paolo Nosella (2013) comenta que a introdução dos textos gramscianos nas reflexões sobre a realidade educacional/escolar ocorre no final da década de 1970, quando foram criados os programas de pós-graduação em educação.

#### **2.4. GRAMSCI E O DEBATE ACADÊMICO EDUCACIONAL**

Sobre o debate acadêmico, os escritos gramscianos trouxeram diversas contribuições, merecendo atenção especial, suas reflexões sobre a educação escolar. Nesse aspecto, no Brasil, seus escritos permitiram aprofundar as discussões sobre a questão política na escola, tanto na organização curricular como na perspectiva pedagógica. Na efervescência da reabertura democrática na década de 1980, os escritos gramscianos desencadearam uma nova força aos debates políticos em torno da educação, resultando na Carta de Goiânia<sup>37</sup>, além de fornecer novos subsídios teóricos para os debates em torno da educação na formulação da Constituição de 1988. Nesse aspecto, além do direito, trouxe elementos para pensar a escola como instituição da sociedade civil que, em uma inter-relação com outras instituições, poderia contribuir para a transformação social.

Nos programas de pós-graduação, nível de mestrado e doutorado, os cursos da área de Serviço Social foram pioneiros na recepção do pensamento gramsciano. Segundo Vicente de Paula Faleiros (1972), tal como ocorreu na década de 1960, o ingresso de Gramsci no debate acadêmico brasileiro, provavelmente, teve influência argentina. Nesse sentido, comenta, ainda, que as categorias gramscianas ajudam na compreensão das relações entre dinâmica social e dinâmica institucional, bem como ajudam a compreender a correlação de forças entre as classes na sociedade capitalista (FALEIROS, 1972).

---

<sup>37</sup> A IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia, no ano de 1986.

Nos cursos de pós-graduação em Serviço Social da PUC-SP, os primeiros debates sobre Gramsci surgem nas disciplinas ministradas pelo professor Evaldo Amaro, o qual também orientou a primeira dissertação com suporte teórico gramsciano, ou seja, a pesquisa realizada por Maria da Conceição Menezes Vasconcelos, no ano de 1978, intitulada *As representações sobre a prática escolar do serviço social: um estudo exploratório* (GOMES, 2017).

No final da década de 1970, nos cursos de pós-graduação, o pensamento de Gramsci apresentava-se como uma alternativa tanto à perspectiva economicista, ainda presente nas interpretações marxistas, quanto à fenomenologia (SIMIONATO, 1995). No que se refere aos programas de pós-graduação em Educação, os primeiros estudos sistemáticos sobre o pensamento de Gramsci ocorreram no curso de doutorado em filosofia da PUC-SP, em 1978, na disciplina “Teoria da Educação”, ministrada pelo professor Dermeval Saviani (NOSELLA, 2013; SAVIANI, 2013b).

Na obra *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*, Saviani descreve o primeiro contato com os textos gramscianos:

Foi, na verdade, uma primeira aproximação ao pensamento e à obra de Gramsci, com todas as limitações aí implicadas. Retomando uma passagem gramsciana citada por Paolo Nosella, eu e toda aquela primeira turma de doutorado fomos os ‘profanos’ que ousamos ‘nos aproximar demais de Gramsci’, pulando a cerca dos ‘arames farpados cheios de espinhos eruditos e de sentinelas que gritavam ‘alto lá!, (tentando impedir a nossa aproximação como, no dizer do próprio Gramsci, costumavam fazer os comentaristas em relação aos livros de Gramsci” (SAVIANI, 2013b, p. 13).

A introdução do pensamento de Gramsci nos programas de pós-graduação em Educação ocorre como alternativa para superar as concepções crítico-reprodutivistas de Althusser, Bourdieu, Passeron etc. (DORE, 2006), mas, também, em termos pedagógicos, ofereceu fundamentos filosóficos e sociológicos para a Pedagogia Histórico-Crítica. Assim, o pensamento de Gramsci se constituiu como possibilidade de se contrapor ao construtivismo advindo da teoria de Emília Ferreiro, que, no Brasil, ao fazer a crítica à Pedagogia Tradicional, acabou por favorecer a defesa do espontaneísmo pedagógico (KLEIN, 2022).

Em termos educacionais, os escritos de Gramsci contribuíram para a elevação do prestígio das ciências da educação. Nesse sentido, Nosella (2013) afirma que a atividade pedagógica era considerada, por grande parte dos intelectuais brasileiros,

como algo espontâneo e prático, sem muito prestígio do ponto de vista científico. Nesse cenário, os escritos gramscianos trazem nova força aos estudos educacionais, pois, juntamente com a hipótese de ser a educação influente no processo de transformação social, novos temas de pesquisas surgem nos nascentes programas de pós-graduação em educação.

A pedagogia pensada por Gramsci abre um anglo de debates com outras perspectivas pedagógicas, entre as quais, a de Dermeval Saviani, que juntamente com outros estudiosos brasileiros, na década de 1980, coloca para o conhecimento público a pedagogia histórico-crítica. Assumindo a mesma perspectiva gramsciana, ou seja, que a educação escolar poderia desenvolver a consciência crítica para a transformação social, Saviani (2018) traça diversas críticas às correntes teóricas presentes nos debates educacionais: pedagogia tradicional, Escola Nova e Tecnicismo. Dentre essas, a Escola Nova, por exemplo, é criticada por não apresentar um caráter crítico aos valores capitalistas e por exaltar a pedagogia experimental como possibilidade de avançar na democracia. Saviani pontua que, na realidade educacional brasileira, tal pedagogia poderia resultar em um espontaneísmo pedagógico, limitando as possibilidades da elevação cultural e da consciência política.

Para Saviani, por meio das concepções da Escola Nova, a burguesia redefiniu e recompôs sua hegemonia com a finalidade de evitar que a classe dominada pudesse ter acesso aos instrumentos necessários para a superação do modo de produção capitalista:

E surgiu a Escola Nova que tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível e ensino destinado às camadas populares. É nesse sentido que a hegemonia pôde ser recomposta. Vê-se, pois, que paradoxalmente, em lugar de resolver o problema da marginalidade, a “Escola Nova” o agravou. Com efeito, ao enfatizar a “qualidade do ensino” ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. A esse fenômeno que denominei de “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante (SAVIANI, 2018, p. 22).

Na crítica à Escola Nova, observa-se que Saviani apresenta muitos pontos de confluência com as críticas de Gramsci à Escola Nova e/ou Escola Ativa,

principalmente as contidas no Caderno 12. Nesse aspecto, grifa-se que Gramsci era conhecedor da pedagogia deweyneana<sup>38</sup> e apontava contra ela algumas críticas, as quais foram incorporadas por Saviani. Dessa forma, ao que considera como espontaneísmo escolanovista, Saviani contrapõe o novo conformismo ou “conformismo dinâmico” (GRAMSCI, 1977, p. 1547) de Gramsci. Para Saviani, a Escola Nova, ao promover o aligeiramento do ensino e a não prioridade do conteúdo nas escolas destinadas às camadas populares, possibilitou que a burguesia consolidasse a sua dominação. Para Gramsci (1977, p. 1719-1720), a socialização seria sinônimo de conformação.

O confronto entre os textos de Saviani não pode ser mais claro. A reintrodução de Gramsci no Brasil, no final da década de 1970 e início da década de 1980, encontra-se ligada à busca por uma nova concepção pedagógica como contraposição às existentes e elencadas por Saviani em suas obras. Essa corrente pedagógica é a Pedagogia Histórico-Crítica, que foi, nas palavras do próprio Saviani, inspirada em Gramsci, com cujas obras tivera contato nos primeiros anos da década de 1970 e estudara em modo sistemático a partir de 1978.

Após o estudo sistemático de Gramsci no âmbito da disciplina teoria da educação, ministrada para a primeira turma do Doutorado em Educação da PUC-SP, no primeiro semestre de 1978, fato já amplamente conhecido, a circulação de Gramsci no campo educacional se expandiu consideravelmente (SAVIANI, 2013b, p. 63).

Em diversas passagens de sua obra, Gramsci direciona comentários críticos à Escola Nova e/ou ativa<sup>39</sup>, sendo tais críticas ainda mais contumazes do que aquelas dirigidas à escola jesuítica tradicional. Nesse aspecto, Saviani apresenta inegável confluência, pois, em suas publicações, já da década de 1980 (Escola e Democracia

---

<sup>38</sup> No que se refere ao debate de Gramsci com a escola Ativa, Nascimento e Favoreto (2018) afirmam que Gramsci conheceu o pensamento de Dewey. Nesse sentido, argumentam que, entre as obras de pedagogia que Gramsci possuía no cárcere, encontrava-se a *L'ecole active*, de Adolphe Ferrière. Também comentam que, no início do século XX, as revistas italianas *Il Leonardo* e *La Voce*, as quais eram de conhecimento de Gramsci, já haviam difundido o pensamento de Dewey. No mesmo sentido, ainda afirmam que seria importante considerar que, em 1913, Luigi Oliva havia traduzido para o italiano *O meu credo pedagógico*, de Dewey.

<sup>39</sup> Na Itália, Dario Ragazini, pedagogo italiano e professor de história da educação, afirma que Gramsci não conheceu o ativismo pedagógico, tanto que, nos Cadernos do Cárcere, o nome de Dewey aparece apenas uma vez (RAGAZZINI, 1976). Por sua vez, Lamberto Borghi, historiador da educação e grande difusor do pensamento de Dewey na Itália, mas, também, um dos primeiros estudiosos do pensamento pedagógico de Gramsci, defendeu no Congresso de Cagliari, em 1967, a proposta educacional de Gramsci como próxima à pedagogia social.

e *Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras aproximações*), ao dirigir suas críticas às tendências pedagógicas predominantes no Brasil, as direcionadas à Escola Nova foram mais enfáticas. Em comum, Gramsci e Saviani destacam que a pedagogia ativa/escolanovista, apesar de louvar a democracia, de fato, contribui com a perpetuação das diferenças sociais, em razão de, na prática, resultar na simplificação e/ou aligeiramento dos conteúdos nas escolas.

Em termos pedagógicos, semelhantemente a Gramsci, Saviani (2018) destaca que a questão central da escola é a socialização dos conteúdos, sendo os métodos uma das formas de socialização e de apropriação dos conhecimentos por todos, então, qualquer princípio que não fortaleça o ensino poderia ser prejudicial no objetivo de buscar a igualdade de condições. Nesse mesmo sentido, se, para Gramsci (1977), sem o conteúdo, não aconteceria a reforma moral e intelectual das massas, nem possibilitaria que todo dirigido fosse também capacitado para ser um dirigente, para Saviani (2018), sem a politização das massas, não haveria a possibilidade de superação da exploração.

Apesar de as análises de Saviani possibilitarem abrir uma nova página no debate pedagógico brasileiro, a utilização do pensamento pedagógico de Gramsci para criticar a Escola Nova é criticada por Paolo Nosella, o qual também utiliza o pensamento gramsciano como fundamento de suas concepções políticas e pedagógicas (NOSELLA, 2013).

Nosella fez mestrado e doutorado em Educação na PUC-SP, sob a orientação de Dermeval Saviani. Entretanto, o autor faz algumas ressalvas quanto à forma como o pensamento de Gramsci tem sido utilizado pela historiografia brasileira para criticar o pensamento escolanovista. Segundo Nosella (2013), trata-se de uma leitura a-histórica. Nesse sentido, rememorando uma publicação de sua autoria em 1986, comenta:

Um exemplo de a-historicismo que marcou uma parte do pensamento pedagógico brasileiro é a forma como foi retratada a contraposição entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. Esta foi vista por alguns como uma articulação conspiratória da burguesia. A leitura ideológico-conspiratória do movimento da Escola Nova não encontra em Gramsci apoio teórico. Essa polêmica já ocorreu entre nós no final dos anos 1980. A revista *Educação & Sociedade* (n. 23, de abril de 1986) traz um debate de minha autoria sobre “Educação tradicional e educação moderna: debatendo com Saviani”, em que exponho meu desacordo sobre a visão conspiratória do movimento da Escola Nova (NOSELLA, 2013, p. 52-53).

Para Nosella, Gramsci analisa de forma crítica o movimento pedagógico da escola ativa, porém, não aponta haver um espírito conspiratório. Para Nosella (2013), a Escola Nova no Brasil representa um avanço na medida que se contrapõe à escola tradicional jesuítica e autoritária. A luta contra a pedagogia tradicional é justa, embora esteja, ainda, na fase romântica e necessite de um amadurecimento (NOSELLA, 2013).

Em 1977, surge a obra denominada *Escola, Estado e Sociedade*, de Bárbara Freitag. Para a autora, os estudos sobre a educação haviam ganhado importância e espaço na década anterior. Por esse motivo, o estudo sociológico da educação faz com que seja necessário considerar o referencial teórico produzido, justamente, nos âmbitos da sociologia e da economia da educação. Em seguida, Freitag expõe as principais teorias oriundas desse campo epistemológico: Durkheim, Parsons, Dewey, Mannheim, Bourdieu, Passeron, Althusser, Poulantzas e Establet (FREITAG, 1971).

Freitag (1971) observa que é com Gramsci que os limites dos supramencionados sociólogos, em modo especial, Althusser, são superados, pois, para ele, a escola, assim como outras instituições da sociedade civil, cumprem dialeticamente uma dupla função estratégica: conservar e minar as estruturas capitalistas.

Os conceitos de sociedade civil e de hegemonia permitem pensar no problema da educação a partir de um novo enfoque: permitem elaborar um conceito emancipatório de educação, em que uma pedagogia do oprimido pode assumir força política, ao lado da conceituação da educação como instrumento de dominação e reprodução das relações de produção capitalistas (FREITAG, 1971, p. 48).

Saviani (2013b) reconhece a grande importância da obra de Freitag, ao trazer Gramsci para o debate sociológico sobre a educação e a escola, apontando, desse modo, uma alternativa às teorias crítico-reprodutivistas althusserianas. Todavia, segundo Saviani, embora Freitag defenda a superação de Althusser por meio de Gramsci, termina por reafirmar a perspectiva teórica althusseriana da escola como aparelho ideológico do Estado. A política educacional do Estado capitalista é um mecanismo de dominação pelo consenso. Por esse motivo, um aparelho ideológico do Estado, o qual, por meio do sistema educacional, quer atuar como mediador dos



interesses da classe dominante. E Saviani conclui que Freitag, “em lugar de superar Althusser por meio de Gramsci, acabou fazendo uma leitura althusseriana de Gramsci” (SAVIANI, 2013b, p. 62).

Saviani afirma que, no final da década de 1970 e início da década de 1980, os educadores brasileiros, inclusive Barbara Freitag, que não conseguia superar Althusser com Gramsci, buscavam uma alternativa ao modelo crítico-reprodutivista (SAVIANI, 2013b). Em um país como o Brasil, que ainda se encontrava em ditadura militar e que nem sequer tinha universalizado as primeiras séries do ensino fundamental, houve uma forte tendência em abandonar a escola pública, considerada como aparelho ideológico a serviço da reprodução da dominação capitalista, o que abria espaços para os grupos privados expandirem seus interesses em comercializar o ensino (SAVIANI, 2013a).

Rosemary Dore constata que o pensamento crítico parecia hegemonizar a educação brasileira, por meio de sua intensa divulgação nas próprias universidades, meios acadêmicos e organizações de ensino em todos os níveis. No artigo “Gramsci e a Escola Pública”, a autora relata os motivos do ingresso do pensamento gramsciano no Brasil, justamente como contraposição ao modelo reprodutivista:

Elas começaram a surgir em confronto com a noção de Louis Althusser, segundo a qual a escola é um aparelho ideológico do Estado burguês. Suas ideias não encorajavam (e nem poderiam) a formulação de um projeto socialista para a escola pública. Ao contrário, esta passou a ser profundamente atacada, como se fosse um instrumento *par excellence* de dominação absoluta do capital. Foram as reflexões de Antonio Gramsci, mais difundidas nos anos de 1980, que contribuíram para formular projetos em defesa da educação pública e de qualidade para todos (DORE, 2006, p. 334).

A introdução do pensamento gramsciano na educação brasileira possibilitou ao pedagógico a superação dos limites conceituais da sociologia da educação tradicional, a qual compreendia a escola apenas como um reflexo da sociedade. Com Gramsci, o pensamento pedagógico brasileiro superou em raiz a dualidade escola-sociedade: politizou a relação pedagógica e compreendeu pedagogicamente a relação de hegemonia. Nas palavras de Paolo Nosella, Gramsci respondeu à célebre pergunta de Marx nas Teses sobre Feuerbach: quem educa o educador” (NOSELLA, 2013, p. 51).

Na Itália e na Europa das décadas de 1920 e 1930, o interesse de Gramsci pela educação e pela escola surge e se desenvolve na medida que ele amplia seus estudos sobre os conceitos de Estado e sociedade civil e rompe com as teorias dominantes do próprio marxismo, em modo especial, como será posteriormente abordado, com a teoria dos estágios do capitalismo de Bukharin presentes na III Internacional, mas também com teorias de Trotsky e Rosa Luxemburgo. No Brasil, o pensamento gramsciano surge na década de 1960, como uma contraposição ao marxismo oficial do PCB (SCHLESENER, 2001). No final da década de 1980, as concepções político-pedagógicas gramscianas ganham destaque em contraposição não apenas à Escola Nova, mas também em relação às teorias crítico-reprodutivistas de diversos sociólogos da educação situados no âmbito do próprio marxismo. A sequência da pesquisa apresentará, respectivamente, Gramsci em diálogo crítico com o ativismo pedagógico e com as concepções do próprio marxismo.

Conforme indicado no seu próprio título, *Conformismo e espontaneísmo em Gramsci: da prática pedagógica para uma práxis político-pedagógica*, esta pesquisa se insere em uma discussão iniciada na Itália, na década de 1960, e que se fez presente no Brasil nas diferentes etapas da recepção de seu pensamento no Brasil, chegando até a atualidade.

Apesar de todo o debate sobre o pensamento gramsciano, a categoria político-pedagógica ainda carece de reflexões, principalmente no que se refere ao seu ideal de transformação social. Urbani (1967), Manacorda (1970), Broccoli (1972), Coutinho (1999), Liguori e Voza (2017), por exemplo, por diversas vezes, pontuam o papel da política, dos intelectuais, da escola e da cultura na sociedade, porém, não apresentam uma definição precisa da categoria. Já Schlesener (2002), Silva (2010), Nanni (2017) e Semeraro (2019), apesar de pontuarem a importância da categoria, são divergentes na tônica atribuída ao político ou à dimensão pedagógica, bem como à relação entre ambas.

Manacorda (1990), ao apresentar o pensamento educacional de Gramsci, pontua o entendimento gramsciano sobre a sociedade industrializada, a escola, os intelectuais, a função do Estado, o princípio educativo, a luta ideológica etc., porém, não faz uma relação direta entre a política e a pedagogia. Raramente menciona a categoria político-pedagógica e, quando o faz, pauta em relação às discussões sobre o Estado e a sociedade e pontua que as teses gramscianas se relacionam, simultaneamente, com o entendimento sobre a ética, a política, o direito e sobre a

pedagogia. Todavia, entende que a pedagogia teria menor pertinência, visto que os termos especificamente pedagógicos, ou seja, conformismo e espontaneísmo, não foram abordados por Gramsci em relação às categorias de Estado e de sociedade. Sem definir e/ou discorrer sobre o significado da categoria político-pedagógica, Manacorda (1990) alerta que os temas gramscianos são complexos e exigem uma aprofundada reflexão, sendo imprescindível um léxico redigido de forma sistemática.

Em um artigo publicado em 1999, Semeraro (1999), ao discutir a relação entre a sociedade civil, cultura e educação para a democracia em Gramsci, aponta haver relações intrínsecas entre o político e o pedagógico, porém, enfatiza que o político é objetivo último de toda relação pedagógica.

Noutro artigo, ao retomar a temática, Semeraro (2014a) evidencia as recíprocas relações e as mútuas influências entre política e pedagogia. Também afirma que, para Gramsci, a filosofia da práxis se diferencia das demais filosofias, principalmente por ser construída na práxis político-pedagógica das classes populares. Nesse aspecto, pontua o importante papel do intelectual orgânico e chama atenção para a perspectiva gramsciana em relacionar a cultura com a realidade popular, a educação com o mundo do trabalho<sup>40</sup>, de modo que as classes subalternas também possam se tornar dirigentes e construir posições críticas, podendo assumir a direção de um novo Estado. O autor ainda argumenta que a política, embora central no pensamento de Gramsci, não diminui e nem subordina o papel das outras esferas: a filosofia, a história, a economia, a cultura e a educação.

Para Semeraro (2014a), Gramsci realizou uma revolução copernicana na filosofia, visto que, ao considerar a complexidade social e a realidade dos grupos sociais subalternos, ampliou enormemente o próprio conceito de proletariado. Segundo o autor, o conceito gramsciano de trabalhador não se restringe ao mundo da fábrica e das organizações operárias, mas se estende à realidade social das regiões marginalizadas e às condições dos camponeses. Também afirma que Gramsci ampliou a ideia de cultura, incluindo a dos grupos populares subalternos, bem como a ideia de filosofia, a qual passa a ser entendida como histórico-social, depurando-a dos elementos intelectualistas de natureza individual e se faz vida.

Em outro artigo, Semeraro (2014b, p. 71) ressalta que Gramsci coloca em evidência o valor das iniciativas populares, bem como seu “espírito criativo” e suas

---

<sup>40</sup> Gramsci refere-se ao “trabalho concreto”, ou seja, o que tem sentido e base na experiência efetiva.

“peculiares experiências político-pedagógicas e o desenho de um projeto alternativo de sociedade frente à crise que afeta o sistema-mundo atual”. Nesse artigo, Semeraro (2014b, p. 140) afirma que, para Gramsci, “Deve existir uma dialética e inseparável relação entre uma filosofia que é política e uma política que é filosofia”. Destaca, também, que os escritos gramscianos não só possuem uma acentuada marca política, mas igualmente uma conotação profundamente *paidética* (educacional, formativa). Utilizando passagens do Caderno 25, destaca que, para Gramsci, a formação dos membros das classes subalternas aconteceria por meio da práxis política. Dessa forma, o elemento pedagógico (*paidético*) não se separaria do político (SEMERARO, 2014b). Entretanto, ele destaca o aspecto político, compreendendo como categoria pura (puramente política), estando as demais categorias direcionadas a ela. Para ele, a política seria um elemento aglutinador entre o cultural, pedagógico e filosófico.

Sobre essa intrínseca relação entre a política e a pedagogia, os trabalhos de Nanni (2017), Silva (2010) e Schlesener (1992; 2002) trazem importantes contribuições. A primeira autora afirma que o pensamento gramsciano apresenta um complexo nexos entre pedagogia e política, sendo a relação entre esses elementos uma tensão moral e construtiva do individual e do processo histórico. A pedagogia seria uma forma de tornar operativo um projeto social, o qual, por meio de propostas eficazes na solução dos problemas relacionados à formação humana, por intermédio de um projeto político-pedagógico coletivo, buscaria alcançar uma nova concepção de mundo (NANNI, 2017). Desse modo, a autora afirma que, no pensamento gramsciano, é impossível tratar do político sem o pedagógico e nem do pedagógico sem o político.

Na mesma linha de reflexão, Silva (2010) afirma que todos os conceitos e as formulações que Gramsci se constituíram na perspectiva de transformação da ordem social existente. E, nesse sentido, a pedagogia era vista como uma dimensão inseparável da política, possibilitando a formação de um novo homem, autônomo, crítico e capaz de estabelecer novas relações sociais e criar as condições necessárias para uma nova ordem, a qual não seria mais modelada pelas desigualdades sociais.

Sobre a categoria político-pedagógica, Schlesener (1992; 2002), ao abordar a compreensão de Gramsci sobre o papel da cultura na construção do pensamento hegemônico e do movimento revolucionário, observa que a relação entre o político e

o cultural<sup>41</sup> não se constituiria de forma arbitrária e nem são campos divididos, mas tratar-se-ia de uma relação complexa que permeia a totalidade do pensamento gramsciano. Nesse sentido, pontua que, para Gramsci, o cultural não se reduz a uma ação simplificada e/ou limitada ao ensino escolar, nem o político se constituiria apenas nas ações do Estado.

Na conclusão da obra *Hegemonia e cultura*, Schlesener (1992), considerando a política em um sentido amplo, ou seja, como organização das atividades humanas, escreve:

O conceito de hegemonia gramsciano, fundado na análise do bloco histórico e articulado à noção de Estado ampliado, permite aprofundar a reciprocidade e organicidade entre o econômico-social e o político-ideológico e compreender o papel assumido pela cultura nos tempos modernos. A sociedade se tornou mais complexa e organizada e as crises econômicas não são um fator preponderante no desencadeamento da revolução. O que existe é uma reciprocidade entre estrutura e superestrutura, uma determinação recíproca, uma relação dinâmica entre o econômico, o político e o cultural, e a práxis se caracteriza como luta, correlação de forças, cambiantes, sempre em movimento (SCHLESENER, 1992, p. 94).

Ao discutir a categoria hegemonia, a autora a relaciona com o conjunto das categorias gramscianas. Nesse sentido, pensando na reciprocidade, organicidade e na determinação entre os diversos elementos sociais no processo histórico, destaca que, para Gramsci, a crise econômica não seria suficiente para desencadear a revolução, mas a luta cultural seria um fator importante e constante. Apesar de não se referir à pedagogia, a autora pontua a importância da luta cultural para formar uma nova hegemonia. Nesse aspecto, une o cultural ao político e traz para a reflexão a questão da práxis político-ideológica. Assim, afirma que a renovação econômica, social e política se articulam com a “criação de uma nova cultura, um novo modo de pensar e agir: a hegemonia assume um aspecto político-cultural” (SCHLESENER, 1992, p. 94).

As contribuições de Semeraro (1999; 2014a; 2014b), Nanni (2017), Silva (2010) e Schlesener (1992; 2002) possibilitam afirmar que a perspectiva de transformação social de Gramsci se fundamentava numa intrínseca relação dialética entre o contexto,

---

<sup>41</sup> Para Schlesener (1992), o cultural é sinônimo de pedagógico. A hegemonia política depende da hegemonia cultural, sendo a hegemonia cultural alcançada a partir de um projeto pedagógico. O pedagógico como reflexão a partir da prática e para a prática (prática-teoria-prática). O pedagógico-cultural contém o político e, igualmente, o político contém o pedagógico.

a política, a cultura e a pedagogia. Nessa dialética, a pedagogia e a política se entrelaçariam e se complementariam, constituindo a categoria político-pedagógica.

Mesmo que se aponte que a categoria político-pedagógica se constitui de forma unificada e numa relação dialética com o social, ainda se faz necessário verificar como Gramsci a entende em relação à sua perspectiva de transformação social.

A pesquisa aborda, portanto, as categorias político-pedagógicas do conformismo e do espontaneísmo na sua relação com outras categorias do pensamento gramsciano e na sua orientação para a transformação social. Gramsci, em diversas passagens dos Cadernos do Cárcere, apresenta uma valoração positiva da categoria conformismo. Para ele, educar significa conformar. Todavia, a diferença do conformismo gramsciano em relação ao conformismo burguês se encontra na introdução da categoria luta de classe, que perpassa, também, o espaço cultural e a própria escola. A originalidade da pesquisa consiste, portanto, na demonstração da importância que as categorias político-pedagógicas do espontaneísmo e do conformismo possuem no pensamento gramsciano para compreender o processo de reprodução ou transformação social. A pesquisa se insere, desse modo, não apenas na questão relativa à introdução de Gramsci no Brasil e no debate hodierno sobre seu pensamento, mas também na temática das correntes pedagógicas e da realidade da educação e da escola no Brasil.

### 3. CONFORMISMO E ESPONTANEÍSMO NO DEBATE PEDAGÓGICO

Após abordar a recepção do pensamento de Gramsci no Brasil, a pesquisa passa a tratar das categorias do conformismo e do espontaneísmo no pensamento de alguns autores que antecederam o filósofo da práxis. Dessa forma, torna-se possível a exposição e a compreensão das críticas gramscianas ao espontaneísmo e ao conformismo burguês na quarta seção desta pesquisa.

O debate sobre a temática do conformismo e espontaneísmo perpassa o pensamento político e pedagógico de Antonio Gramsci, aparecendo desde seus escritos juvenis até as Cartas e Cadernos do Cárcere. Todavia, essa discussão, na qual Gramsci se insere, remonta às origens da própria história da educação e, conseqüentemente, da história da humanidade. Na medida que precisou lutar pela sua subsistência, o homem começou a trabalhar, produzir instrumentos para a sua prática, estabelecer relações sociais e produtivas (MARX; ENGELS, 2007). Os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho começaram a ser transmitidos às novas gerações. Surge, desse modo, a história da educação. As gerações mais velhas educam as mais novas (DURKHEIM, 2012; GRAMSCI, 1977, p. 114). Mas como realizar essa atividade educativa? Surge a pedagogia (não como ciência independente), como reflexão sobre a educação. No processo educativo, desde os primórdios da humanidade, alguns defenderam o que posteriormente veio a ser denominado espontaneísmo, e outros, o que veio a ser denominado conformismo.

A tensão entre deixar a natureza seguir seu curso ou, pela ação exterior, dar-lhe uma conformação está presente nos métodos educacionais dos povos antigos, passando pelos modelos gregos de Atenas e Esparta, pela educação romana, cristã medieval, renascentista e moderna (CAMBI, 2009).

Analisar, mesmo que brevemente, esses modelos educacionais, escaparia aos objetivos e limites desta pesquisa. Por esse motivo, como um prólogo à temática do conformismo e espontaneísmo em Gramsci, este estudo aborda as concepções educacionais modernas a partir de Comenius e Rousseau, passando por expoentes da pedagogia genebrina, como Pestalozzi, o conformismo de Herbart. Serão realizadas algumas menções a Montessori<sup>42</sup>, Froebel<sup>43</sup> e Locke<sup>44</sup>, os quais contribuem

---

<sup>42</sup> Maria Montessori (1870-1952).

<sup>43</sup> Friedrich Froebel (1752-1852).

<sup>44</sup> John Locke (1632-1704).

para compreender as categorias do conformismo e espontaneísmo pedagógicos na modernidade. Posteriormente, serão abordados os autores clássicos da filosofia e sociologia da educação, como Durkheim e Dewey, autores com os quais Gramsci, direta e indiretamente, mantém um diálogo crítico e com a influência do materialismo histórico-dialético, nos escritos do cárcere, denominado filosofia da práxis, apresenta as concepções do conformismo e do espontaneísmo pedagógico. Em contraposição ao conformismo burguês e às diferentes formas de espontaneísmo, que, na realidade político-pedagógica, trabalham em favor do conformismo burguês, Gramsci defende um novo conformismo orientado para a construção de uma nova ordem mundial, temática que se constitui como objeto desta pesquisa.

A terceira seção desta pesquisa aborda o debate pedagógico sobre as categorias do conformismo e do espontaneísmo ao longo da história da pedagogia na modernidade, priorizando e fazendo frequentes alusões a uma pedagogia para a transformação social no pensamento dos supramencionados autores.

Após apresentar as concepções político-pedagógicas do conformismo e do espontaneísmo, a pesquisa passa a abordar, nesta seção, o pensamento educacional dos supramencionados autores considerados como conformistas ou espontaneístas.

### **3.1. CONFORMISMO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

Na sua obra *Educação e Sociologia* (2012), Émile Durkheim escreve que cada sociedade elabora seu modelo ideal de homem a ser formado pela educação, de modo que as gerações mais velhas não podem educar as mais novas ignorando o fato social. O próprio sistema educacional não pode ser livremente modificado pelo educador. Apenas conhecendo o sistema educacional, o educador poderá agir sobre esse sistema, causando lentas mudanças ou melhoramentos, da mesma forma que o biólogo produz melhoramentos em seres vivos ou o físico atua sobre a matéria bruta.

Segundo esse pressuposto durkheimiano, os modelos educacionais de todos os períodos históricos seriam completamente dominados pelo conformismo. Para ele, estandardização e homogeneidade seriam princípios educacionais e pedagógicos presentes em todas as culturas, mesmo quando dissimulados em ideias de liberdade



e espontaneísmo. Cada sociedade busca formar (conformar)<sup>45</sup> pela educação o modelo de homem do qual necessita (NASCIMENTO; FAVORETO, 2018).

A tensão entre homogeneidade e pluralidade, liberdades individuais e interesses coletivos, espontaneidade e conformidade perpassa a história a humanidade e da educação. Todavia, na modernidade, esses dilemas se acentuam, ganhando uma conotação de insolucionável paradoxo. A modernidade irrompe, decantando a liberdade contra a opressão do clero e da nobreza, as luzes da razão e da ciência em oposição ao dogmatismo e às credices medievais. Mas, nesse insuperável dilema, a educação, uma vez liberta da teologia, torna-se serva da técnica-ciência. A função da educação é formar (conformar) o indivíduo para a moderna sociedade da eficiência e da produção. O homem formado/conformado pela pedagogia/educação moderna deve se inserir no sistema capitalista produtivo. É necessário formar o cidadão/trabalhador e, às vezes, o dirigente (ABREU; ZEFERINO, 2016).

Em Hobbes<sup>46</sup>, o soberano decide o processo pedagógico e educativo. O Leviatã (soberano/rei) controla as escolas, as Igrejas (decide sobre a religião do povo) (HOBBS, 1983). Exposta na obra *Alguns pensamentos sobre a educação*, a proposta pedagógica de John Locke busca a formação do gentil-homem. A educação corporal e o controle, inclusive dos gestos, não se separam da educação da mente. Assim, o que interessa é inculcar princípios, formar os hábitos necessários para o desenvolvimento da sociedade burguesa (LOCKE, 1986).

John Locke abordou, também, a questão relativa à educação do povo e à formação de mão de obra para a sociedade capitalista. A passagem do feudalismo para o capitalismo ocasionou a emergência de uma multidão de despossuídos, que vagueavam pelo país (Inglaterra) na mendicância e, às vezes, praticando furtos e crimes. Na busca por soluções para essa questão social, diversas entidades se mobilizaram, criando instituições orientadas para dar formação técnica e disciplinar para a massa marginalizada (TAMBARA; ARRIADA, 2017).

---

<sup>45</sup> Assim como Durkheim, Gramsci defende a educação como conformação social. Entretanto, como será explicitado na sétima seção desta pesquisa, o filósofo da práxis introduz a categoria luta de classes. Existe uma disputa entre dois conformismos. Por conformismo político-pedagógico, Gramsci compreende o processo por meio do qual os singulares indivíduos são conformados de acordo com a concepção de mundo de uma classe social. No processo de manutenção ou transformação social, as classes subalternas ou são conformadas segundo a concepção de mundo que lhes é própria ou, por meio das diferentes formas de espontaneísmo, aderem ao conformismo burguês (GRAMSCI, 1977).

<sup>46</sup> Thomas Hobbes (1588-1679).

Locke publicou em 1871 uma obra intitulada *Proposta de uma representação contendo um esquema de métodos para a inserção empregatícia dos pobres*. No que se refere à educação dos filhos dos trabalhadores, Locke (1871) escreve:

Uma outra vantagem também em trazer crianças pobres para uma *working-schools* é que desta forma elas podem ser obrigadas a ir constantemente à igreja todo domingo juntamente dos seus mestres escolares ou damas, onde elas podem ser trazidas à algum sentido religioso; ao passo que atualmente, no seu ocioso e livre modo de criação elas são completas estranhas tanto à religião e à moralidade como à diligência (LOCKE, 1871, p. 54).

Uma sociedade, como a moderna, baseada nos princípios da eficiência, da produtividade, do ideal de acúmulo de capital, vivencial social e do progresso da ciência-técnica, incidiria, necessariamente, sobre as questões educacionais-pedagógicas. A questão importante, aliás, imprescindível, para a segunda seção desta pesquisa é assim formulada: que modelo educacional e que concepções pedagógicas são necessárias para uma sociedade, baseado nos princípios supracitados? A modernidade vive, desde seus primórdios, o dilema entre a necessidade da expansão da educação e os elevados custos para a realização dessa tarefa. Essa tensão, no limite do contexto social e do Estado nos primórdios do capitalismo, transparece nos já supramencionados escritos de John Locke e ocupa relativo destaque nos escritos de Adam Smith.

Embora, porém, as pessoas comuns não possam, em uma sociedade civilizada, ser tão bem instruídas como as pessoas de alguma posição e fortuna, podem aprender as matérias mais essenciais da educação — ler, escrever e calcular — em idade tão jovem, que a maior parte, mesmo daqueles que precisam ser formados para as ocupações mais humildes, têm tempo para aprendê-las antes de empregar-se em tais ocupações. Com gastos muito pequenos, o Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação. Ainda que o Estado não aufera nenhuma vantagem da instrução das camadas inferiores do povo, mesmo assim deveria procurar evitar que elas permaneçam totalmente sem instrução. Acontece, porém, que o Estado aufera certa considerável vantagem da instrução do povo. Quanto mais instruído ele for, tanto menos estará sujeito às ilusões do entusiasmo e da superstição que, entre nações ignorantes, muitas vezes dão origem às mais temíveis desordens. Além disso, um povo instruído e inteligente sempre é mais decente e ordeiro do que um povo ignorante e obtuso (SMITH, 1996, p. 296).

Essa passagem da obra *A riqueza das nações*, de Adam Smith, apresenta com nitidez o pensamento e as concepções educacionais exigidas e, conseqüentemente, praticadas na modernidade. O Estado deve investir em educação, mas não pode investir muitos recursos produtivos (mais-valia) em uma atividade improdutiva, ou seja, que não produza mais-valia.

Adam Smith, assim como John Locke, preocupa-se com as necessidades produtivas da sociedade capitalista do século XVII. Todavia, no que se refere à temática desta pesquisa, o texto apresenta igualmente grande clareza. A educação deve formar ou conformar as pessoas de acordo com as necessidades do sistema. Os pontos considerados mais essenciais da educação (ler, escrever e calcular) são aqueles que permitem a inserção na moderna sociedade do capital e, para isso, não são necessários grande dispêndio de tempo e recursos materiais. Um povo instruído e inteligente se conforma, para a sociedade burguesa (máximo estágio do desenvolvimento social e da própria sociabilidade), sendo mais decente e ordeiro que os povos ignorantes e obtusos. Dessa forma, a educação como socialização ou conformação garantiria a manutenção da vigente ordem e a elevação da produção de acordo com as necessidades da sociedade capitalista<sup>47</sup>.

O sistema capitalista e a sociedade burguesa necessitavam de um sistema educacional e, conseqüentemente, de uma pedagogia que conformasse as pessoas à ordem vigente. No século XVIII, a Revolução Francesa prometera escola pública, gratuita e laica. A partir da segunda metade do século XIX, a escola começa a se tornar realidade. Todavia, antes disso, Comenius havia desenvolvido em suas obras, principalmente na *Didática Magna*, as premissas básicas do conformismo educacional/pedagógico e também elencado modos de baratear os custos da instrução. Desse modo, era possível realizar os anseios de John Locke e Adam Smith de uma educação financiada pelo Estado, mas sem dispendir elevados custos em uma atividade não produtiva<sup>48</sup>.

Todavia, o pensamento de John Locke, Adam Smith, Comenius e Herbart, os quais se situariam na concepção pedagógica conformista, deve ser simultaneamente

---

<sup>47</sup> Sobre a função conformadora da educação, em modo especial, da escola na moderna sociedade capitalista, podem ser consultadas obras de diversos filósofos. Além de Gramsci, objeto desta pesquisa, e outros ligados ao marxismo, como Mészáros (2008), destaca-se a crítica de Foucault (1979), na obra *Microfísica do Poder*.

<sup>48</sup> Sobre a concepção de Educação nos autores liberais clássicos, conferir Favoreto (2008), em modo particular o primeiro capítulo, que tem como título “Transformação social e educação escolar nos clássicos”.

ligado, mas não confundido ou identificado com as posteriores interpretações ou usos realizados pela sociedade liberal e, atualmente, neoliberal ou ultraliberal conforme denomina Orso (2021)<sup>49</sup>. Da mesma forma que distorceu os pensadores conformistas, a sociedade capitalista utiliza, nos tempos hodiernos, distorcidas interpretações do espontaneísmo de Rousseau, da escola genebrina, de John Dewey e de pensadores ligados ao existencialismo e à fenomenologia. Essa constatação resulta importante, após as menções a Adam Smith e John Dewey e, antes da exposição do pensamento pedagógico de outros clássicos da pedagogia desde Comenius até John Dewey. A sociedade moderna, capitalista, liberal, hoje neoliberal ou ultraliberal nasce proclamando a liberdade, mas, para a propagação de seus ideais, utiliza interpretações distorcidas tanto das concepções pedagógicas conformistas quanto das espontaneístas, as quais são colocadas a serviço da conformação burguesa.

No que tange à educação, o próprio surgimento da Escola Pública no século XIX encontra-se ligado aos interesses do capital e da classe dominante, ou seja, da burguesia:

Assim, no período conturbado do século XIX, quando ocorreu a expansão mundial do comércio, a crescente explosão da indústria, da maquinaria e o conflito entre as duas classes antagônicas – burguesia e proletariado –, o surgimento da escola pública estatal foi inadiável. Pois era esta que viria assegurar e defender os interesses da classe dominante diante da crise do capital: Tratava-se, na verdade, de defender os interesses burgueses frente a grande crise do capital. Ora, se os interesses burgueses têm que passar pelo sufrágio universal e a sociedade se encontra dividida em classes antagônicas, a escola pública não pode mais ser adiada (LEONEL, 1994, p. 184-185).

A temática da escola pública é imprescindível para a temática da luta entre os dois conformismos – burguês e das classes subalternas – no pensamento de Gramsci. Embora reconhecendo que a escola tenha surgido para atender aos interesses da classe dominante, ele acredita que, na dialética das relações entre os grupos que a compõem e, na sua relação com outras instituições da sociedade civil, a escola, mesmo a burguesa, pode ajudar no processo de transformação social (NASCIMENTO; FAVORETO, 2018).

---

<sup>49</sup> A referência a Orso (2021) se refere à expressão ultraliberalismo.

### 3.2. ESPONTANEÍSMO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Jean Jacques Rousseau efetuou uma radical crítica das concepções pedagógicas modernas, sendo um dos pioneiros da chamada descoberta da infância<sup>50</sup>. A constatação que Rousseau, como posteriormente faria Nietzsche<sup>51</sup> em relação à moral, realizou uma radical crítica às concepções pedagógicas do passado, sendo considerado como o precursor da valorização da infância em si mesma, pode levar à equivocada conclusão de que suas teorias não encontram fundamentos e pressupostos na história da pedagogia ou da educação.

Mesmo sem omitir as originais contribuições de Rousseau, é importante destacar que o denominado espontaneísmo pedagógico encontra fundamentos ou pressupostos na história da educação antiga e mesmo medieval. Evidentemente, essas teorias não foram dominantes e ocuparam sempre um espaço minoritário e marginal ao longo da história. Na antiguidade, ainda nos primórdios da filosofia, Sócrates propõe uma concepção de educação centrada nas capacidades já presentes no discípulo, as quais devem ser apenas despertadas pelo mestre (professor). Em diversos dos diálogos socráticos (escritos por Platão), transparece o pressuposto filosófico-pedagógico de que o mestre nada pode ensinar, pois este nada sabe (PLATÃO, 2008). A sabedoria e as virtudes não podem ser ensinadas, pois já se encontram nos discípulos. O mestre deve apenas ajudar o discípulo a parturir o conhecimento que nele já se encontra. Na antiguidade tardia, Agostinho apresenta sua doutrina da iluminação, segundo a qual as possibilidades do conhecimento já se encontram no homem interior no qual habita a eterna e imutável Verdade<sup>52</sup>.

---

<sup>50</sup> Segundo Cambi (1999), ao longo da história das concepções pedagógicas, a criança foi caracterizada ou definida apenas em base ao que dela se pretendia na idade adulta, não sendo valorizada e percebida a partir de seu próprio universo infantil. A infância era uma fase de passagem, ameaçada por enfermidades e perigos. Desse modo, desde cedo, exigiam-se, da criança, atitudes características do universo adulto. Essa concepção teria origem nos modelos de formação da antiguidade, período histórico no qual as crianças passam a viver em família, sendo assistidas pelas mães e submetidas à autoridade dos pais. Esse modo de conceber a infância, que teria suas origens na antiguidade, adentrou a Idade Média cristã e teria sido ainda mais acentuado na modernidade. Essa concepção tinha como consequência o adestramento da criança e a impedia de aprender por si mesma, pois não lhe era permitido experimentar, vivenciar aquilo que era característico da sua fase de desenvolvimento. Por fim, essa concepção impedia a criança de se tornar autônoma e independente.

<sup>51</sup> Friedrich Nietzsche, na sua obra *Genealogia da Moral*, realiza uma radical crítica à moralidade moderna, que encontraria suas raízes no pensamento socrático. Para Nietzsche, seria necessário romper com a modernidade, mas também com a idade média e a antiguidade, voltando aos valores primitivos, os quais teriam perdurado até o advento da filosofia de Sócrates (NIETZSCHE, 2009).

<sup>52</sup> São evidentes as relações de semelhança com as concepções de Rousseau e da escola genebrina de que as capacidades da criança (discípula) são como um novelo de lã que o mestre ajuda a desembaraçar (ROUSSEAU, 1995). Na sua Apologia (escrita por Platão), Sócrates expõe, diante do

Todavia, é imprescindível afirmar que, antes de Rousseau, essas teorias não encontraram uma sistematização, ou seja, encontram-se esparsas no pensamento de autores como Sócrates e Agostinho, dentre outros, os quais não tiveram a preocupação (nem poderiam ter) de integrá-las em um sistema amplo, coerente e lógico. O espontaneísmo pedagógico de Rousseau e da escola genebrina devem ser compreendidos no contexto sócio-histórico de confrontação ao conformismo moderno e na crítica às injustiças sociais que caracterizam a sociedade europeia do século XVIII.

Após a apresentação dos pressupostos históricos do conformismo e do espontaneísmo pedagógico, categorias que serão reassumidas por Gramsci em um diálogo crítico, a pesquisa passa a apresentar, conforme mencionado na introdução a esta seção/capítulo, o pensamento político-pedagógico de Comenius, Rousseau, Herbart, Pestalozzi, Dewey e Durkheim. Desse modo, é possível compreender como Gramsci recepcionou e redefiniu nas suas obras os referidos conceitos.

### 3.3. JAN AMOS COMENIUS

Padronização, normalização, medição são os critérios que norteiam hoje o planejamento educacional. Mesmo que todos saibam sobre a individualidade irreduzível dos sujeitos humanos, o sistema educacional atual tenta vincular crianças

---

tribunal encarregado de julgá-lo, as suas concepções pedagógicas. O seu trabalho como mestre é igual àquele das parteiras, na medida que todo conhecimento já se encontra no discípulo (educando); assim como a criança já se encontra na mulher, a qual precisa ser apenas estimulada para que possa dar à luz. Na linha socrático-platônica, Agostinho, no final da antiguidade tardia e já nos limiares da Idade Média, aborda a questão pedagógica em diversas de suas obras, em modo especial nas *Confissões*, na *Verdadeira Religião* e no *Mestre*. Nas *Confissões*, Agostinho cita os três momentos da sua Teoria do Conhecimento ou Gnosiologia, o qual procede da imanência à transcendência da exterioridade à interioridade (CAROLA; NASCIMENTO, 2020). Depois de partir das criaturas, o homem agostiniano é chamado a voltar-se para si mesmo ou reentrar em si mesmo. Na Obra *A Verdadeira Religião*, Agostinho (1995, p. 148) escreve: “Não saia, entre novamente em si mesmo: no homem interior habita a verdade”. É, portanto, a presença dessa Verdade eterna e imutável que torna o homem capaz de agir com moralidade, ou seja, capaz de guiar sua vida e suas ações segundo critérios seguros (CAROLA; NASCIMENTO, 2013). Desse modo, para Agostinho, os preceitos éticos ou morais não são relativos nem mutáveis na medida que encontram seu fundamento na Verdade eterna e imutável que habita o homem interior. A doutrina da iluminação é encontrada na quase totalidade das obras agostinianas. Porém, existe uma obra de Agostinho que trata diretamente dessa teoria: *O Mestre Interior*. O ponto de partida agostiniano é o socrático. As virtudes e a verdade podem ser ensinadas? Agostinho, sem negar as contribuições socráticas/platônicas, afirma que, dentro do homem, não há conhecimento, mas apenas Aquele que representa a possibilidade de todo conhecimento, ou seja, Deus. Para Sócrates, guiado pelo mestre, o discípulo descobre os conhecimentos que nele já se encontram. Para Agostinho, ajudado pelo mestre exterior, o discípulo reentra em si mesmo e encontra Deus, o Mestre interior, a luz do conhecimento (AGOSTINO, 1976).

e adolescentes a uma normalidade mensurável. Na base dessas estratégias de medição, não são encontradas apenas razões econômicas, como a transformação dos chamados recursos humanos em capital humano; há também uma tentativa de adotar técnicas de engenharia social, útil para um controle das relações sociais.

Essas concepções pedagógicas foram, pela primeira vez, expressas com clareza nas obras de Comenius com a defesa da formação/conformação do sujeito universal, ou seja, apto para a vivência na moderna sociedade. Posteriormente, conforme supramencionado, os ideais comenianos de homem universal, que no autor morávio possui uma forte conotação religiosa, serão utilizadas pela burguesia na defesa de uma formação/conformação do sujeito universal conforme as necessidades do capitalismo (BERNHARD, 2011).

Jan Amos Comenius é considerado um dos fundadores da pedagogia moderna, organizador e propagador do que viria a ser a escola pública moderna, na medida que teria decididamente contribuído para, por meio de um método, criar as condições materiais necessárias para o seu surgimento. O otimismo burguês da pedagogia proto-iluminista se reflete na tentativa do teólogo Jan Amos Comenius de transformar as escolas destinadas a todos os homens em oficinas da verdadeira humanidade, tendo como base um conceito religioso de formação, que combina conhecimento de Deus e conhecimento do mundo (COMENIUS, 2001).

Gasparin (1994) chama a atenção para os títulos das duas principais obras de Comenius: *Didática magna* e *Pampaedia*<sup>53</sup>. Os dois termos demonstram o inserimento de Comenius na sociedade da época, ou seja, um período, ainda, de transição entre o medieval e o moderno. Na maioria das obras científicas produzidas no século XVII, são mencionados termos como *universalis*, *infinitus*, *novus* e *magnus*. Esses termos expressariam, além de uma forma ou estilo literário, as exigências e inquietações do período histórico.

O século XVII foi marcado, igualmente, por grandes guerras, tais como a guerra dos trinta anos, presenciada por Comenius. Filósofos, como os contratualistas, mas também educadores, empenham-se na elaboração de uma ética e de uma educação universal para o desenvolvimento do homem universal. Desse modo, seria construída uma sociedade pacífica, com ausência de conflitos, e o progresso científico poderia ser revertido em benefícios para toda a humanidade. Por isso a enfática defesa

---

<sup>53</sup> Educação Universal.

comeniana de uma educação universal, a qual necessitaria de uma didática magna para que tudo pudesse ser ensinado a todos (BERNHARD, 2011).

O surgimento da escola, da pedagogia e da didática moderna, segundo Alves (2005), acontece em um cenário de profundas transformações socioeconômicas, que exigia a superação da base artesanal que se encontrava presente na própria organização do trabalho didático.

Pois até então a relação educativa havia sido aquela que colocava frente a frente o preceptor e o discípulo. Foi justamente por representar a proposta mais desenvolvida e articulada de “educação para todos”, que Comenius tornou-se a chave maior para o entendimento da origem da escola moderna. Anunciava-se, a partir daquele momento, a superação do ensino preceptorial mediante o nascimento de outra noção de escola (ALVES, 2005, p. 62).

Comenius era convicto da possibilidade de a educação encontrar soluções para os grandes problemas da humanidade e, portanto, defendia que ela fosse subsidiada pelo Estado. Nos seus escritos, faz críticas aos governantes que não davam à questão educacional a devida importância (COMENIUS, 2001).

Fruto de seu tempo e do contexto histórico e religioso no qual vive, Comenius parte do conceito bíblico-teológico do pecado original, o qual, por geração, é transmitido a todos. Dessa forma, mesmo tendo sido criado bom, o homem já nasce inclinado para o mal. Assim, a primeira tarefa da educação é formar/formatar o homem de acordo com sua original inclinação para o bem, a qual encontra-se corrompida pelo pecado. Assim, expõe em suas obras uma proposta para a educação desde a infância. A educação é a forma de humanizar o homem, de fazê-lo passar de um estado bruto para o de ser humano propriamente (COMENIUS, 2001).

Na obra *Didática Magna*, Comenius parte de uma ordem natural, anterior ao pecado, imutável e estabelecida por Deus. Tendo em vista que a ordem é *a priori*, essa deve ser deduzida pelo professor e utilizada no processo de ensino-aprendizagem. Partindo da imutável ordem, o professor utiliza um método que permite ensinar os alunos com certeza, rapidez e solidez totais. Este é o único método (Didática) que, com justiça, pode ser chamado de magno, na medida que se encontra em conformidade com a ordem das coisas e com a natureza humana (COMENIUS, 2001).



Expondo e comentando as concepções comenianas de natureza das coisas, natureza humana e método de ensino, Douglas Emiliano Batista (2017) escreve:

Eis, assim, que a ordem para Comênio é compreendida como a “alma de todas as coisas”, na medida em que cada uma delas permanece circunscrita em seus limites naturais. Mas isso ao mesmo tempo em que cada uma se dispõe em face das demais coisas, tal como lhe é devido e conveniente, consoante o tempo, o lugar, o número, etc. No caso mais específico da criatura humana, “erro público” cometido por todo o gênero humano através dos “primeiros pais” (Adão e Eva) acabou por corromper sua ordem natural. E, tal como ocorre a tudo o que não conserva a sua ordem/alma, a criatura humana se debilitou, cambaleou e caiu (eis que Comênio associa aí o “erro público” à chamada “queda”). E, em razão da “queda”, não é condizente, portanto, que se empregue o termo “natureza” para fazer referência ao estado dos seres humanos, tal como se consolidou após tal “pecado original”. E, posto que todos nos encontramos distantes da luz natural com que Deus nos criou, então até mesmo os pais e os professores – adultos que deveriam socorrer as crianças e os jovens pela educação – acabam contribuindo para aumentar seu embaraço, sobretudo ao empregar nas escolas métodos confusos e obscuros. Mas, ora, haveria alguma sorte de antídoto para esse mal que nos induziu a tamanha obscuridade? Ou, pelo contrário, estaríamos irremediavelmente condenados à privação de nossa autêntica ordem. A resposta de Comênio para essa pergunta crucial é conhecida: o remédio para o mal da condição humana corrompida reside em tomar como guia o princípio natural e em tomá-lo não de qualquer forma, mas escrupulosamente, ordenadamente (ou seja, metodicamente) (BATISTA, 2017, p. 263-264).

Para Comenius, as escolas da época não conseguiam realizar com eficácia o propósito de formar homens de acordo com as necessidades sociais. Em diversos passos de suas obras, o autor aborda, de forma crítica, a falta de uma organização escolar que possibilitasse a regeneração das crianças e da juventude para alcançar a harmonia universal. Dentre os obstáculos, ele destaca, em primeiro lugar, a ausência de pessoas (professores e diretores) metódicos, capazes de dirigir escolas e ensinar tudo a todos com um método eficaz (COMENIUS, 2001). Para Comenius, a ausência de um projeto metodológico da educação, mais especificamente escolar, tornava impossível a paz, tanto política quanto social, na medida que não possibilitava a formação (conformação) do homem universal para a sociedade universal (COMENIUS, 2001).

Em oposição aos escolásticos, Comenius (2001) afirma que a educação deve ser acessível a todos e propõe a sua didática.

Nós ousamos prometer uma *Didáctica Magna*, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução para os bons costumes e para a piedade sincera (COMENIUS, 2001, p. 94).

As concepções educacionais de Comenius foram no passado, e, às vezes, ainda são hoje, consideradas como expressão de uma didática<sup>54</sup> tradicional, as quais teriam servido como instrumento para o domínio da visão de mundo burguesa. A partir das concepções comenianas, a ascendente burguesia teria imposto gradativamente seu processo de formação/conformação dos homens segundo os interesses da técnica-ciência e, posteriormente, do capital (LAMENDOLA, 2017).

Essas críticas não consideram os condicionamentos históricos que caracterizaram a sociedade europeia no século XVII e são, portanto, completamente anacrônicas. Como educador, o ideal e lema de Comenius era *omnes omnia docere*, ensinar tudo a todos, por meio de uma formação integral da personalidade, que deveria incidir tanto na esfera da vida espiritual como na da vida social. Para Comenius, no entanto, era necessário identificar claramente os objetivos a serem alcançados, bem como o método pelo qual o conhecimento é transmitido (LAMENDOLA, 2017).

Comenius não defendeu uma escola dual, ou seja, diferente de acordo com a classe social: uma escola para os grupos dominantes e uma escola para o povo. Sua proposta educacional representou uma atitude democrática, embora eivada do cristianismo como vetor. Um conceito ampliado de justiça social, pois todos são iguais perante a Deus. Portanto, a mesma escola e a mesma educação para todos (PEREIRA, 2016).

Comenius é criticado por afirmar a centralidade da figura do professor. Todavia, em diversas passagens da *Didáctica Magna* e da *Pampaedia*, são evidentes os acenos à participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem. O professor deve estimular o aluno em busca de conhecimento, em vez de saciá-lo com conhecimento.

---

<sup>54</sup> O termo didática vem aqui empregado como reflexão teórica sobre conteúdos, métodos e fins do processo educativo. Dessa forma, pedagogia seria a reflexão sobre a prática educativa e didática como o fundamento e centro de toda a pedagogia.

Outro importante aspecto, do que pode ser chamado de ambicioso projeto educativo de Comenius, é a defesa de uma escola que seja ao mesmo tempo informativa e formativa, ou seja, transmita não apenas conhecimento, mas também valores, e, antes de tudo, leve os formados/conformados à conquista da autonomia (LAMENDOLA, 2017).

Mondim e Salvestrini (1978) afirmam que Comenius teve o mesmo ideal socioeducativo de Campanella<sup>55</sup>, mas, ao mesmo tempo, uma consciência pedagógica mais moderna e realista. Sua ambição de *omnes omnia docere*, por meio da adoção de um método, coloca-o em um nível decididamente revolucionário. A *Pampaedia*, diz agora o próprio Comenius, é a educação universal de todas as pessoas humanas.

O desejo de Comenius de alcançar uma espécie de educação total do indivíduo e da sociedade é evidente em seu projeto de escola de nascimento. Essa escola consistia em uma formação destinada aos pais para adquirirem consciência de seus deveres educacionais, mesmo antes do nascimento de seus filhos, ou mesmo antes de contraírem matrimônio. O zelo pedagógico de Comenius perpassa e cobre toda a extensão da vida humana, por meio da presença maciça de uma instituição escolar que é, sim, dirigida a todos, independentemente do gênero e da classe social (PRELLEZO; LANFRANCHI, 1995).

Na *Pampaedia*, Comenius afirma quatro tipos de escolas: escola de nascimento, escola de maturidade, escola de velhice e escola da morte. Sugestões didáticas são dadas para cada uma dessas escolas e são examinadas as características dos textos e das diferentes classes. A escola não é mais concebida como preparação para a vida ou como uma instituição com funções limitadas ao longo do tempo, mas como um ambiente de vida real e como um meio necessário para a realização do próprio homem em todas as etapas de sua existência: do ventre da mãe até a sepultura (PRELLEZO; LAFRANCHI, 1995). Essas passagens da *Didática Magna* e, principalmente, da *Pampaedia*, demonstram o quanto as concepções pedagógicas de Comenius foram revolucionárias no contexto histórico do século XVII.

---

<sup>55</sup> Tommaso Campanella (1568-1639) foi um filósofo e teólogo italiano. Monge dominicano, escreveu a obra *Cidade do Sol*, em que todas as pessoas vivem a fraternidade, os bens são universais e todos são, ao mesmo tempo, ricos e pobres. Ricos porque possuem tudo o que é necessário e pobres porque possuem nada. Foi preso diversas vezes e enfrentou diversos processos no Tribunal do santo Ofício.

Para Comenius, a escola (educação) abrange a totalidade da vida humana desde o nascimento até a morte. Desse modo, embora centrada na figura do mestre (professor), as concepções pedagógicas de Comenius afirmam que o educador também precisa ser educado. O processo de ensino-aprendizagem é finalizado apenas com a morte. A escola não pode ser uma preparação para a vida: ela é a própria vida. As relações entre professor e aluno são ativas e de vinculações recíprocas. Por esse motivo, todo professor é aluno e vice-versa. Igualmente, as relações pedagógicas não podem ser limitadas às relações especificamente escolares.

Em Comenius, a organização do trabalho escolar e do currículo atinge grande nível de sistematização. Inegavelmente, conforme mencionado, teve grande importância para o surgimento da escola na contemporaneidade e algumas de suas contribuições perduram até a atualidade.

### **3.4. JEAN JACQUES ROUSSEAU**

A originalidade de Rousseau consiste principalmente na sua crítica às concepções político-pedagógicas da modernidade, as quais acentuavam a conformidade, a homogeneidade e a standardização para a (con)formação do eficiente e produtivo homem moderno.

As concepções pedagógicas/educacionais de Jean Jacques Rousseau não podem ser separadas de suas obras políticas. É possível dizer que todas as categorias rousseauianas podem ser consideradas como políticas e trazem ideais pedagógicos. O *Emílio ou sobre a Educação* foi publicado, por Rousseau, juntamente com duas outras obras que abordam diretamente a temática política: *Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os Homens* e *O Contrato Social*. Essas três obras formam uma tríade e não podem ser lidas e interpretadas separadamente. As obras são, no pensamento político-pedagógico de Rousseau, complementares e intrinsecamente relacionadas. Dessa forma, o tratado sobre a educação é uma das faces do contrato político ou a face pedagógica da ação política (ASSMANN, 2004).

O Rousseau crítico político da moderna sociedade burguesa não pode ser separado do Rousseau crítico das concepções pedagógicas/educacionais da mesma modernidade. Os problemas sociais, econômicos e políticos se constituem, para o mestre genebrino, como problemas igualmente pedagógicos e vice-versa. Na obra o

*Emílio ou sobre a Educação*, Rousseau aborda as questões político-sociais. “É preciso estudar a sociedade pelos homens e os homens pela sociedade; quem quiser tratar separadamente a política e a moral nada entenderá de nenhuma das duas” (ROUSSEAU, 1995, p. 309). A supracitada intrínseca relação entre política e educação é fundamental para se entender de onde surgem as ideias de Rousseau e o contexto histórico em que vive e escreve.

Rousseau é conhecido como um crítico da moderna sociedade burguesa. Todavia, ele não defende um retorno ao medievo ou a um hipotético período da história anterior (ROUSSEAU, 2008). Para Rousseau, era necessário refundar a sociedade com base no pacto social, o qual encontra seus fundamentos na própria natureza do homem. É nessa perspectiva que deve ser compreendida a concepção rousseauiana de bom selvagem ou do homem primitivo (ASSMANN, 2004).

No estado de natureza pura, o homem primitivo, investigado cientificamente em todos os seus componentes sobre bases históricas e empíricas, apareceu na brilhante síntese de Rousseau: dominado pelo mundo das paixões, pelo instinto de conservação e, ao mesmo tempo, do sentimento de piedade com os outros homens, mas também e, sobretudo, titular de dois direitos naturais essenciais que completavam a sua humanidade profunda e, claramente, o diferenciavam dos animais, conferindo-lhe uma nova dignidade (ROUSSEAU, 2008).

Os dois direitos naturais em questão eram o direito à vida e o direito à liberdade. Rousseau dedicou páginas memoráveis, sobretudo ao segundo, transformando-o no direito iluminista e moderno por excelência: o direito de todos os direitos. No grau zero de humanidade, em que a desigualdade era absolutamente imperceptível e irrelevante, esse direito fez do homem um ser moral, isto é, inteligente, livre e considerado nas suas relações com os outros seres. A sua presença nessa época atemporal, sem vestígios de cultura, ainda desprovida do meu e do teu, da servidão, da miséria, de qualquer lógica de dominação, consagrou a sua validade para encarnar a substância autêntica da humanidade. Tornou-se outra coisa na sociedade civil contemporânea, em que a força e a violência prevaleceram e aniquilaram qualquer referência à liberdade natural primitiva do homem (ROUSSEAU, 2008).

O estágio inicial da lenta mudança, ocorrida ao longo dos milênios, havia sido marcado material e simbolicamente, em primeiro lugar, pela invenção perniciosa do direito de propriedade, que, de forma alguma, era um direito natural, como havia alegado John Locke (2005). As fortes expressões de Rousseau contra a propriedade

privada tornaram-se célebres e servem, no pensamento rousseauiano, para estigmatizar um dramático acontecimento.

O primeiro que, tendo cercado um terreno, pensou em afirmar: isto é meu, e encontrou gente simples o suficiente para acreditar, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, guerras, assassinatos, quantas misérias e horrores não teria poupado à humanidade aquele que, arrancando as estacas e enchendo a vala, tivesse gritado para seus semelhantes: “Cuidado para não ouvir este impostor; estaremos perdidos caso esquecermos que os frutos pertencem a todos, e que a terra não pertence a ninguém (ROUSSEAU, 2008, p. 132).

No início do segundo *Discurso sobre as origens das desigualdades entre os homens*, Rousseau discute brevemente o nascimento da propriedade privada, da agricultura, das várias artes, da distinção de classes com base na riqueza possuída. A causa raiz de todos os males deve ser identificada na desigualdade social gerada pela legitimidade do princípio de propriedade. Esse é o verdadeiro pecado original cometido pela humanidade. Desse ato, derivaram todos os males que gradualmente distorceram a humanidade ao ponto de torná-la um organismo artificial (ROUSSEAU, 2008).

Rousseau enfatizou, com grande vigor, que a criação das instituições políticas, formas de poder e leis alheias aos direitos naturais originais e, em particular, à liberdade humana, não fizeram nada, além de consagrar e fixar para sempre os direitos do mais forte, o direito da conquista e da escravidão, a lógica presumida do domínio do homem sobre o homem, da desigualdade e da propriedade (ROUSSEAU, 2008).

A evolução das relações sociais não produziu resultados menos negativos e profundos para o destino das espécies. O crescimento das necessidades, a divisão do trabalho, o adensamento de uma rede de relações cada vez mais inevitáveis, em que mesmo o escravo e o senhor acabavam prisioneiros de sua própria dependência assimétrica, deram origem a uma sociedade artificial, injusta, imoral, ferozmente hierárquica, agora há anos-luz de distância do estado de natureza pura. Por meio do uso da lei, os fortes e ricos puderam fortalecer seu poder, transformar os outros homens em seus escravos e explorá-los em benefício próprio (ROUSSEAU, 2008).

Rousseau era consciente da impossibilidade de um retorno às origens. Entretanto, era concebível uma intervenção político-pedagógica, a fim de mitigar e

reduzir o trágico crescimento exponencial das desigualdades determinadas pela sociedade civil, pelos progressos de uma modernidade civilizadora que parecia ter esquecido qualquer relação com a natureza e com os direitos naturais da liberdade humana (ROUSSEAU, 2002). É necessário conciliar as dimensões individuais e sociopolíticas do homem. Por um lado, portanto, o indivíduo, como pessoa com direitos naturais e inalienáveis, como a vida, a liberdade; de outro lado, a busca por uma forma de vida social e comunitária, de uma nova sociedade civil moderna, que, utilizando, justamente, as vantagens da vida comum, pudesse garantir o exercício republicano do direito à participação política.

Em Rousseau, como supracitado, política e pedagogia são inseparáveis. Por esse motivo, na obra *Emílio ou sobre a educação*, o projeto e os verdadeiros objetivos do *Contrato Social* foram meticulosamente ilustrados ao jovem discípulo em vista de sua formação virtuosa e responsável para uma vida política digna de um ser humano plenamente emancipado (ROUSSEAU, 1995).

Junto ao princípio fundamental da educação natural, Rousseau afirma a importância de pelo menos dois outros conceitos: educação negativa e educação indireta. Pelo primeiro conceito, o pensador genebrino teoriza a não intervenção da parte do educador, que somente deve acompanhar o crescimento da criança, mantendo-a isolada e protegida das influências da sociedade corrupta. O educador pode corrigi-la, mas apenas por meio de exemplo ou intervenção indireta. O importante é deixar que a natureza siga seu curso (ROUSSEAU, 1995).

O segundo conceito, aquele de educação indireta, encontra-se em uma relação de mútua dependência com o primeiro, ou seja, com aquele de educação negativa. A educação adequada requer aprimoramento da natureza das coisas e a eliminação da influência dos homens. Rousseau não afirma a inexistência de toda forma de coerção. Todavia, essa não deve ser realizada pelos homens, genitores ou mestres, mas a própria natureza inicia e realiza o processo de coerção sobre os instintos e a liberdade infantil.

Assim, a natureza das coisas e a natureza humana criam limites às manifestações da criança-adolescente e iniciam uma regulamentação precisa. O educando, por meio do contato com as coisas, cresce moral e intelectualmente (ROUSSEAU, 1995).

A análise dos supramencionados textos de Rousseau demonstra que é infundada a afirmação de que o autor teria defendido uma concepção pedagógica

naturalista e espontaneísta, que pretende educar o homem longe das civilizações, isolado nas florestas, impedindo-o de corromper-se com os vícios da sociedade. As concepções rousseauianas são mais amplas, complexas e profundas. O próprio Rousseau era consciente das possíveis errôneas e distorcidas interpretações de seu pensamento educacional. No prefácio da obra *Emílio*, ele adverte seus leitores:

No que diz respeito ao que chamaremos a parte sistemática, que aqui não é senão a marcha da natureza, é ela que mais desconcertará o leitor; será também por aí, sem dúvida, que me atacarão, e talvez com alguma razão. Acreditarão estar lendo menos um tratado de educação do que os devaneios de um visionário sobre a educação (ROUSSEAU, 1995, p. 4).

Por meio da educação, é possível fazer algo pela criança, ou melhor, impedir que algo seja feito. Impedir que a criança seja educada apenas como parte de um corpo social já corrompido. Esse modelo de educação, que deve ser evitado ou impedido, significa a perpetuação de dois grandes erros. Primeiramente, ao ser considerada apenas como parte de um corpo social, a criança é desprovida de sua essência, ou seja, a infância não é considerada em si mesma, mas apenas como um adulto em miniatura. O segundo erro consiste no fato de que a criança é educada como parte de um corpo social corrompido, e, desse modo, torna-se impossível o processo de renovação da humanidade por meio da educação (ROUSSEAU, 1995).

Interrogando a si mesmo, Rousseau se questiona: “para formar um homem raro, o que temos de fazer? Muito, sem dúvida, antes de tudo impedir que algo seja feito” (ROUSSEAU, 1995, p. 13). Por isso, a defesa de uma educação natural e negativa, conforme anteriormente mencionado. Segundo a ordem natural, os homens são todos iguais em sua vocação. Por isso, a vocação primeira do homem, a ser restaurada pela educação, consiste, justamente, em ser homem. No original conceito de homem, está implicada a noção de igualdade: viver como homem será o primeiro ofício do *Emílio*. A educação será também negativa, na medida que não sobrecarregará a criança com ensinamentos que ela ainda não está em condições de entender, seja pela razão prática ou pela moral.

Seria preciso que nada fizessem de sua alma, até que ela estivesse de posse de todas as suas faculdades, pois é impossível ela perceber a chama que lhe mostrais enquanto é cega, e seguir, em meio à imensa planície das ideias, uma estrada que a razão traça ainda tão levemente para os melhores olhos. Portanto, a primeira educação



deve ser puramente negativa. Consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro (ROUSSEAU, 1995, p. 91).

Contra a indevida interferência da sociedade na educação da criança e, além do mais, interferência de uma sociedade corrompida, Rousseau faz severas críticas, já no primeiro livro da obra *O Emílio*. Uma sociedade corrompida produz mães, pais e mestres corrompidos, os quais procuram educar a criança segundo corrompidos costumes. A criança é boa, e, por meio da experiência, apenas sob a observação de pais ou mestres, aprenderia segundo a ordem natural que também é boa. Todavia, desde o momento do nascimento da criança, os adultos rompem com a ordem natural e, desse modo, começam a introduzir o nascituro na corrupção da sociedade:

Mal a criança sai do seio da mãe, mal goza a liberdade de se mexer e distender seus membros, já lhe dão novas cadeias. Enrolam-na em faixas, deitam-na com a cabeça imóvel e as pernas alongadas, os braços pendentes ao lado do corpo; envolvem-na em toda espécie de panos e tiras que não lhe permitem mudar de posição. Que se deem por felizes se não se veem apertadas a ponto de não poderem respirar, se tiveram a precaução de deitá-la de lado para que o líquido que deve devolver caia por si mesmo, pois não teria a liberdade de virar a cabeça a fim de facilitar o escoamento.” O recém-nascido precisa distender e movimentar seus membros, para arrancá-los do entorpecimento em que, juntados numa espécie de pelota, ficam tanto tempo. Distendem-nos, é verdade, mas impedem-nos de se mexerem; ajeitam até a cabeça dentro de toucas. Dir-se-ia que têm medo de que pareçam viver. Assim o impulso das partes internas de um corpo que tende a crescer encontra um obstáculo insuperável aos movimentos que esse impulso exige. A criança faz continuamente esforços inúteis que lhe esgotam as forças ou atrasam seu progresso. Estava menos comprimida no âmnio do que nas suas fraldas; não vejo o que ganhou nascendo (ROUSSEAU, 1995, p. 14).

Após o primeiro período de corrupção, realizado por parteiras, mães, pais e amas, que dura em média seis ou sete anos, a criança é entregue a um preceptor (mestre), o qual dá continuidade ao processo de corrupção. Ao ser lançado no mundo, ou seja, ao estar preparado para a convivência social, o educando estará completamente corrompido pela moderna sociedade burguesa, que age por meio da educação, e muito distante do original estado de natureza, no qual era movido pelo sentimento de solidariedade e compaixão com seus semelhantes:

Uma criança passa assim seis ou sete anos dessa maneira nas mãos das mulheres, vítimas dos caprichos delas e do seu próprio. E depois

de lhe ensinar isto ou aquilo, isto é, depois de ter sobrecarregado sua memória com palavras que não pode entender ou com coisas que em nada lhe auxiliam, depois de ter abafado o natural com paixões que se incitam, entrega-se esse ser factício nas mãos de um preceptor, o qual acaba de desenvolver os germens artificiais que já encontram formados e lhe ensina tudo menos a se conhecer, menos a tirar proveito de si mesmo, menos a saber viver bem e se tornar feliz. Finalmente quando essa criança, escrava e tirana, cheia de conhecimentos e desprovida de sentidos, igualmente débil de corpo e de alma, é jogada no mundo mostrando sua inépcia, seu orgulho e todos os seus vícios, ela faz com que se deplorem a miséria e a perversidade humanas. Enganamo-nos: esse é o homem de nossa fantasia, o da natureza é diferente (ROUSSEAU, 1995, p. 19).

A análise dos textos políticos e pedagógicos de Rousseau demonstram sua preocupação com o processo de transformação social. *O Contrato Social* e o *Discurso sobre a Origem da desigualdade entre os Homens*, textos fundamentais de seu pensamento político; e o *Emílio*, seu grande trabalho pedagógico, integram-se em uma perspectiva de superação da injusta sociedade burguesa-moderna. Para transformar a sociedade, é necessário transformar o indivíduo, ou melhor, não deixar que se corrompa pela sociedade vigente. A criança nasce boa e, pela experiência com as coisas, que são boas, chegará ao conhecimento da ordem natural, que é boa, e de acordo com essa viverá.

O Emílio é o protagonista imaginário do percurso pedagógico de Rousseau, o qual, educado de modo negativo e indireto, seguirá a ordem natural e deverá empenhar-se no processo de transformação social, de modo a tornar possível relações de igualdade e liberdade semelhantes àquela do estado de natureza; este é o bom selvagem rousseauiano.

Símbolo de novas relações pessoais, condições necessárias para a transformação é o encontro entre Emílio e Sofia. A visão rousseauiana sobre o universo feminino é outro importante aspecto de sua concepção de igualdade social e educação para a transformação, em um período em que a mulher era considerada apenas a partir de sua função procriadora. Já ao final da obra *O Emílio*, Rousseau a apresenta com uma descrição fascinante:

Ela vem de uma boa família, tem um bom caráter e um coração muito sensível. Sua mente mais penetrante do que precisa, seu humor sereno, mas mutável. Tem um aspecto comum, mas agradável, uma fisionomia que penetra a alma e não mente. Ao primeiro contato é possível aproximar-se dela com indiferença, mas é impossível deixá-la sem ficar impressionado. Ela sabe tirar proveito dos próprios

defeitos, se fosse mais perfeita atrairia muito menos. Sofia não é bonita, mas ao seu lado os homens se esquecem de mulheres bonitas e as mulheres bonitas sentem-se descontentes consigo mesmas. À primeira vista, parece apenas graciosa, mas quanto mais vem conhecida mais bela se torna. Onde as outras perdem ela ganha, e o que ganha ela nunca perde. Sem deslumbrar, interessa; atrai, não se sabe porque (ROUSSEAU, 1995, p. 591).

A transformação social, a sociedade da justiça, da liberdade e da igualdade, idealizada por Rousseau nas suas obras, passa por novas relações pessoais e reserva à mulher um importante papel. Sofia não é a mulher das aparências e superficialidades. Ela é a mulher primitiva, a “boa selvagem”, educada, plena de afetos e nobres sentimentos. Sofia é alegre por natureza, é religiosa, adora a virtude, é atenciosa, gentil, cheia de graça em tudo o que faz. Finalmente, Sofia é uma aluna da natureza, assim como Emílio, e adequada a ele mais do que qualquer outra: ela será a nova mulher do novo homem para uma nova sociedade.

### **3.5. JOHANN HEINRICH PESTALOZZI**

As concepções pedagógicas de Johann Heinrich Pestalozzi<sup>56</sup> são fortemente influenciadas, tanto pelo contexto histórico e socioeconômico de seu tempo como pelos fatos que marcaram sua vida pessoal e familiar.

No que tange às transformações políticas e socioeconômicas que se sucederam na Europa entre os séculos XVIII e XIX, destacam-se a Revolução Industrial na Inglaterra e a Revolução Francesa. A passagem do capitalismo comercial para o industrial mudou completamente a vida social europeia e trouxe também necessidades de mudanças educacionais e no próprio modo de conceber a infância.

Conforme demonstra Gilberto Luiz Alves (2001), os lucros provenientes do capitalismo comercial foram investidos pela Inglaterra em políticas que possibilitaram o desenvolvimento industrial e, inclusive, tecnológico do país. A Revolução Francesa prometeu a criação da escola pública, laica e gratuita, todavia, as condições materiais ainda não estavam dadas. O desenrolar dos acontecimentos pós-revoluções criaram as condições necessárias não apenas para o surgimento da escola, mas também

---

<sup>56</sup> Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) foi um educador genebrino que se dedicou à educação dos meninos pobres, sendo considerado um dos fundadores da denominada pedagogia social.

contribuíram decididamente para o desenvolvimento de uma nova concepção da infância, que se encontrava já nas obras de Comenius e Rousseau<sup>57</sup>.

A perspectiva de Pestalozzi foi fortemente influenciada pela proposta educativa contida no *Emílio* de Rousseau, ou seja, a promoção de um desenvolvimento completo e progressivo da natureza humana entendida como *physis*. Todavia, como observa Evelina Scaglia (2017), esse princípio rousseauiano foi conjugado por Pestalozzi, dentro de seu trabalho educacional diário, com o primado da universalização comeniana: ensinar para todos. A possibilidade de universalizar a prática de uma educação de acordo com a natureza, por meio de uma escola baseada em um método elementar, gradual e intuitivo.

Pestalozzi foi influenciado em sua escolha de educação sem castigo e medo da “revolução copernicana”, introduzida pela utopia do *Emílio* de Rousseau, o qual propôs uma ideia de educação negativa, que não consistia em ensinar virtude ou verdade, mas em preservar o coração do vício e a mente do erro. Como confessou o próprio Pestalozzi, entre as contribuições rousseauianas que mais o haviam influenciado, encontrava-se o apelo liberdade dos educandos (PESTALOZZI, 1935).

O pensamento pedagógico de Pestalozzi se encontra, portanto, inserido em um contexto de valorização da infância, considerada como uma idade em si mesma. Além disso, para o desenvolvimento do pensamento pedagógico de Pestalozzi, além dos fatores socioeconômicos que levaram à valorização da criança, é necessário destacar os fatores relativos à sua vida pessoal, mais precisamente à sua própria infância. Tornou-se órfão de pai com apenas cinco anos de idade e foi, juntamente com seus irmãos, criado pela mãe, com o apoio de uma governanta ou ama. Essa experiência será determinante para o desenvolvimento posterior de sua pedagogia do cuidado ou amor, para suas concepções pedagógicas fundamentadas no espontaneísmo e pelo

---

<sup>57</sup> Antes do advento da modernidade, a infância não foi objeto de estudos específicos. As grandes transformações ocorridas na sociedade europeia a partir dos séculos XVI e XVII retiraram a criança de sua posição de anonimato. Todavia, em um primeiro momento, esta passou a ser considerada um adulto em miniatura. Apenas a partir do século XVIII, com as contribuições das ciências humanas, a criança foi colocada no centro da pedagogia, tendo suas especificidades psicológicas e funções sociais consideradas em si mesmas e não apenas em relação à idade adulta. A criança passou a ser considerada um sujeito educativo por excelência e a exigir mudanças e novas articulações das instituições educativas. Ao lado da escola, surge o jardim da infância, a partir da nova compreensão de que é justamente na primeira infância que se desenvolve a personalidade humana. Junto com a valorização da primeira infância, do jardim da infância e da educação familiar, surge, a partir de Rousseau, a defesa da espontaneidade ou espontaneísmo, segundo as quais, o mestre ou educador deverá assumir, diante do educando, uma atitude antiautoritária, atuando por meio do sentimento com a utilização dos jogos que passam a ser considerados como uma atividade típica da infância (CAMBI, 1999).

grande interesse do autor pela educação das crianças pobres e desamparadas pela sociedade (BIANCHINI, 2012).

Pestalozzi também se depara com as consequências da revolução industrial, do surgimento dos grandes monopólios, do desemprego, da falta de especialização profissional e da exclusão social. Por esses motivos, o educador suíço dedicou inúmeras páginas na abordagem das relações entre educação e trabalho.

Johann Heinrich Pestalozzi tem o grande mérito de ter fornecido uma completa interpretação do conceito de educação profissional, muito mais rica que as precedentes, em modo especial pelo estabelecimento de um primeiro modelo de “escola de trabalho”, que formalmente introduziu a atividade prática e profissional no ambiente escolar. As teorias de Pestalozzi sobre o trabalho merecem um estudo mais aprofundado, porque, em um período de grandes transformações sociais, em que a industrialização desenfreada tinha levado ao nascimento de uma verdadeira “pedagogia da indústria” e a serviço da indústria, o educador suíço foi capaz de abordar, em termos de formação, as demandas vindas do mundo do trabalho (DE SERIO, 2017).

As reflexões de Pestalozzi marcam a passagem de uma concepção de trabalho quase exclusivamente econômico-produtivo para a valorização de uma dimensão ética mais ampla, que capta, na atividade profissional, seja ela qual for, um lugar de autotreinamento e enriquecimento pessoal. Pestalozzi definiu o trabalho como uma ferramenta de crescimento moral, especialmente para as classes mais pobres, que, na sua atividade profissional, poderiam ter encontrado não tanto uma ferramenta para se libertar de sua condição social, mas um meio cultural para alcançar sua autonomia pessoal e econômica (DE SERIO, 2017).

Uma nova visão do trabalho que surge com toda a clareza no esboço da autobiografia sobre a ligação entre a formação profissional e a educação, na qual o próprio Pestalozzi considerava inovador seu modelo de formação profissional, pressupondo que a única dificuldade na concretização do seu projeto escolar poderia ser a falta de educadores capazes de se formarem a si próprios e aos educandos no valor do trabalho e não em uma mera pedagogia da indústria (PESTALOZZI, 1974).

Pestalozzi visava, assim, valorizar a dimensão pedagógica das atividades práticas para efeitos de um desenvolvimento correto da personalidade, que se constrói por meio de um exercício constante de todas as dimensões que a compõem, incluindo a dimensão mais ligada ao corpo e à sua formação. Todavia, como afirma Otto

Boldemann (1974), Pestalozzi sempre manifestou sua posição contrária aos supramencioandos pedagogos da indústria, os quais defendiam que as crianças pobres aprendessem mecanicamente os princípios genéricos de economia, sendo, assim, sacrificadas (as crianças pobres) a empreendimentos bizarros ou acorrentadas de corpo e alma como máquinas, por meros princípios egoístas e comerciais, a um único tipo de atividade industrial.

Construir os homens pelo trabalho. Esse é o princípio subjacente ao modelo de pedagogia do trabalho de Pestalozzi, o qual somente será opressor, se praticado na forma de servilismo: quando o trabalho é apenas sacrifício, torna-se desumanizador; caso contrário, se a atividade humana mais natural é apreendida no trabalho, toda profissão, especialmente se caracterizada pela atividade prática, torna-se um instrumento de educação integral do homem, que não é apenas mente, mas também mão, e que ele só pode desenvolver seu pensamento por meio do exercício e do envolvimento do corpo em sua totalidade, desde a dimensão física até a psíquica, psicológica e afetivo-afetiva (PESTALOZZI, 1974).

Seria anacrônico buscar em Pestalozzi as concepções do princípio educativo do trabalho, da formação omnilateral ou mesmo críticas à alienação do trabalho sob o signo do capital desenvolvidas por Marx, Gramsci e outros pensadores posteriores. Igualmente, seria impensável uma crítica às chamadas escolas profissionais ou especializadas, tais como encontramos no Caderno 12 de Gramsci. Todavia, ainda na passagem do século XVII para o século XVIII, o pedagogo suíço defende a importância do trabalho como uma atividade humana com grande valor formativo e já faz críticas à sua instrumentalização defendida pelos denominados pedagogos da indústria.

Após abordar as relações entre educação e trabalho, a pesquisa tratará, agora, das concepções pedagógicas do espontaneísmo e conformismo no pensamento de Pestalozzi. O problema da conexão entre o ideal da natureza humana livre e a realidade histórica concreta da cultura, entre a espontaneidade subjetiva e a objetividade espiritual, que perturbou o final do século XVIII e o início do XIX, e que na filosofia idealista se resolveu com o conceito de liberdade do espírito, está também na base da pesquisa de Pestalozzi e de sua ideia de educação natural e elementar (PESTALOZZI, 1974).

Ao lado da pedagogia da ternura e do amor, encontra-se em Pestalozzi uma ideia de educação descrita com a metáfora do jardim: crianças e jovens representados como botões ainda não abertos, mas prestes a desabrochar ou tenras mudas que

precisam tão somente de cuidado. Desse modo, por meio da discreta ação do jardineiro, desabrocharão e, posteriormente, produzirão os melhores frutos, os quais, na forma de germens, já se encontram presentes na criança desde o nascimento (PESTALOZZI, 1974).

Apenas a realização de processos de ensino-aprendizagem configurados na natureza garantiria ao educando iniciar uma forma de trabalho pessoal, capaz de fazê-lo experimentar aquela alegria de aprendizagem adequada para uma aprendizagem significativa e duradoura, não resultante do ensino enfadonho e verbalístico, típicos da metodologia das escolas tradicionais. Assim, Adolf Ferrière<sup>58</sup> identificou Pestalozzi como precursor das teorias e práticas das escolas ativas.

Menções ao espontaneísmo educativo, uma educação segundo a natureza e negativa, sem regras e intervenções, mas que despertaria nos educandos a disposição para a justiça e os tornariam atentos e ativos, aparecem em diversas passagens da obra o *Canto do Cisne*, na qual Pestalozzi trata da educação de seus meninos pobres e órfãos. A indisciplina e a corrupção, nas quais até então aqueles meninos viveram, tornavam desnecessários os recursos a uma disciplina, ordem, organização externa, ou imposição de regras e prescrições. Essas exigências afastariam os meninos/educandos e não levariam à obtenção de qualquer resultado positivo. Era preciso começar a despertar nos educandos o próprio espírito e disposição para a justiça e a moralidade, para torná-los também ativos, atentos, bem-dispostos e obedientes, mesmo em sua conduta externa (PESTALOZZI, 1935).

As exposições aqui realizadas, principalmente aquelas retiradas dos textos do próprio Pestalozzi, demonstram a importância de suas concepções educacionais e o avanço que estas representam no confronto com as tradicionais concepções educacionais ainda praticadas na passagem do século XVIII para o XIX. Gramsci, nos Cadernos (GRAMSCI, 1977) e nas Cartas do Cárcere (GRAMSCI, 1965), conforme supracitado, reconhece o avanço representado pelas concepções educacionais da escola genebrina (Rousseau e Pestalozzi). A relação entre trabalho, educação e melhorias/transformações sociais representam um dos aspectos mais importantes do pensamento educacional de Pestalozzi. A afirmação de novos métodos, centrados no educando, faz, do educador suiço, um dos precursores das escolas ativas e um dos grandes expoentes do espontaneísmo pedagógico.

---

<sup>58</sup> No cárcere, Gramsci possuía diversas obras de Adolf Ferrière. Deste modo compreende-se as críticas gramscianas as escolas ativas e ao próprio Pestalozzi.

### 3.6. JOHANN FRIEDRICH HERBART

Johann Fridrich Herbart passou para a história e continua a ser considerado, em grande parte dos ambientes educacionais, como o grande expoente da pedagogia tradicional e conservadora, a qual, em detrimento da ativa participação do educando, encontra-se totalmente centrada na intransigente defesa dos conteúdos e no diretivo, e mesmo autoritário, papel do educador (DALBOSCO, 2018).

Segundo Dietrich Benner (2018), essa leitura conservadora iniciou-se ainda durante a vida do próprio Herbart, na medida que suas teorias pedagógicas não obtiveram, na Prússia, o sucesso esperado; aliás, não foram propriamente implementadas. O mesmo Dietrich Benner afirma que pesquisadores da educação e professores descreviam Herbart como o pedagogo autoritário do governo das crianças. As críticas a Herbart e ao seu pensamento pedagógico se acentuaram com o surgimento da escola nova ou ativismo pedagógico de John Dewey, o qual, nas suas obras, defende a educação pela experiência, contrapondo-se à educação pela instrução de Herbart. A posterior historiografia da educação apresentou Herbart e Dewey como autores divergentes e concedeu ao primeiro os títulos de conservador e autoritário (NEITZEL, 2015).

Uma análise contextualizada do pensamento educacional de Herbart demonstra, todavia, que as suas concepções pedagógicas foram inovadoras e o autor pode ser apresentado como o precursor dos métodos ativos de aprendizagem, sem que, com isso, seja negada a legítima autoridade do professor/educador que exerce a função de diretor intelectual do processo pedagógico (DALBOSCO, 2018)<sup>59</sup>.

Certamente, a primeira metade do século XIX conheceu notáveis experiências pedagógicas iluminadas pela fina sensibilidade sobre a psicologia infantil e sustentada por profundas intuições metodológicas. Todavia, é apenas com Herbart que a pedagogia sai do espontaneísmo e da improvisação e começa a conquistar o estatuto de ciência autônoma. Herbart refutou a identificação da pedagogia com a filosofia e a centralidade da dimensão espiritual na relação entre educador e educando (BERNHARD, 2011).

---

<sup>59</sup> Morais e Favoreto (2020) destacam que, ao se contextualizar Herbart, sua perspectiva pedagógica não pode ser compreendida como conservadora, tal como a historiografia atual o qualifica.



A pedagogia é ciência autônoma da educação, embora autonomia não signifique isolamento. A ciência pedagógica é interdisciplinar, na medida que depende tanto da estética quanto da psicologia. A estética é a ciência dos valores e, na realização do projeto educativo, nada pode ser realizado sem considerar o desenvolvimento psicológico da criança (BERNHARD, 2011).

Esta pesquisa aborda as concepções pedagógicas de Herbart, em modo especial, a partir da obra *Pedagogia Geral*, a qual se encontra dividida em três livros e foi publicada no ano de 1806. O primeiro livro tem como título: *A finalidade da educação* e comporta, por sua vez, dois capítulos: o governo das crianças e a Educação em geral. Segundo Dalbosco (2018), o primeiro capítulo do primeiro livro, que trata do governo das crianças, e foi historicamente objetivo de severas críticas, deve ser compreendido como propedêutico para os capítulos seguintes, e prepara as bases primeiras para o autogoverno do educando<sup>60</sup>.

É digno de nota, nesse contexto, o fato de Herbart inserir a preparação do autogoverno infantil no âmbito da educação em geral, mostrando, com isso, que a educação infantil não pode ser concebida de maneira desconectada da ideia geral de humanidade. Isso significa dizer, em outros termos, que a boa educação da criança só é alcançada, segundo ele, quando a formação infantil for pensada em estreita relação com a problematização da condição humana e, simultaneamente, com a noção mínima de mundo que dê a ideia de pertença cósmica tanto ao educador como ao educando (DALBOSCO, 2018, p. 4).

Ao relacionar a educação infantil e a preparação para o autogoverno das crianças por meio do governo das crianças e da disciplina com a educação geral ou educação para a humanidade, Herbart confere à educação uma dimensão universal e social. A temática educação e transformação social em Herbart será posteriormente abordada. No momento, a pesquisa busca evidenciar que, embora afirmando o governo das crianças e a disciplina, a pedagogia de Herbart está orientada para a emancipação da criança. Objetivo último da educação é o autogoverno da criança. Governo das crianças e disciplina, pressupostos que se ligariam ao conformismo

---

<sup>60</sup> As duas fases do percurso pedagógico de Herbart, governo das crianças, caracterizado pela disciplina e pelo método, como propedêutica para a emancipação do educando (autogoverno infantil), apresenta evidentes semelhanças com os dois momentos da proposta pedagógica gramsciana: a pressão que provém do amor, característica do primeiro momento, possibilita ao educando o posterior exercício da criatividade (GRAMSCI, 1965).

pedagógico, devem ser compreendidos como instrumentos de emancipação e autonomia.

Herbart distingue entre fins e meios da educação. Examina os fins sobre o ângulo da estética/ética<sup>61</sup> e os meios em uma perspectiva psicológica. O governo das crianças, analisado a partir da psicologia infantil, orienta-se e é conduzido pela estética/ética. A virtude, força moral do caráter, é, para Herbart, o supremo fim da educação e das concepções pedagógicas (HERBART, 2003). A psicologia responde às questões dos meios: como a educação é possível? Desse modo, a pedagogia, em diálogo com a psicologia, tem a paradoxal função de levar o educando a agir de forma autônoma, mas, para isso, faz-se necessário que, sobre ele, sejam exercidas determinadas influências do exterior, ou seja, do educador que realiza, assim, um trabalho social, ou mesmo de conformação social. Dietrich Benner descreve a finalidade do governo no conjunto do pensamento pedagógico de Herbart:

O governo como a primeira forma de ação pedagógica é, no caso de Herbart, a forma que antecede a educação em geral. O governo ainda não é educação. É uma preparação para que seja possível educar. Na sala de aula, o professor precisa estabelecer um ambiente de aprendizado antes de iniciar o ensino. A arte do governo permite reconhecer na aula uma reunião para o ócio. Esse governo é necessário, especialmente na sociedade moderna. Devo ser capaz de persuadir as crianças a deslocar suas vontades para uma situação de ócio. Caso contrário, não posso começar com a educação (BENNER, 2015, p. 45).

Portanto, no que tange à formação humana, o educador deve identificar e dirigir as disposições do educando para que este alcance o domínio ético/moral da vontade, isto é, na perspectiva de Herbart, o governo das crianças, o qual se constitui como uma questão educacional de primeira grandeza. O ato pedagógico de governar é, desse modo, o primeiro e necessário enfrentamento, no âmbito específico das relações entre professor e aluno, ou educador e educando, mas que não se constitui como um fim em si mesmo, mas compreendido no âmbito mais amplo da educação. Conforme supracitado, o governo das crianças encontra-se orientado para a disciplina e a instrução que proporcionam ao educando o autogoverno, ou seja, autonomia e emancipação (HERBART, 2003).

---

<sup>61</sup> Em Herbart, estética, ética ou moral se relacionam com valores. Uma identificação entre o belo e o bom.

O governo deve ser exercido sobre as crianças com vigilância esclarecida, nem pesada nem longa; com ordens e proibições, com punições razoáveis, mas, acima de tudo, a permanente ocupação, que é o principal fator da disciplina. Herbart cita o exemplo das relações familiares. O pai usa mais autoridade; a mãe, mais afeição, mas ambas devem obter obediência voluntária, não obediência cega; persuadir, não subjugar (HERBART, 2003).

Essas passagens da pedagogia refletem com clareza a ideia herbartiana, não apenas dele, mas também de Comenius, Durkheim, Dewey e Gramsci, de que as gerações mais velhas educam as mais novas. O ato de governo significa, embora o autor não utilize a palavra, uma preferência de Herbart com relação ao conformismo pedagógico. Os valores estéticos/morais, que se constituem com o fim do processo educativo, já estão dados. O educador deve ser capaz de transmitir ao educando uma vontade moral firme, para que este, livremente, por meio da disciplina e do autogoverno, seja capaz de seguir os valores que a sociedade na qual vive considera importantes.

A concepção pedagógica de Herbart de governo das crianças identifica-se com a clássica questão ético-política do governo dos outros, que se fundamenta no bom governo ou domínio de si mesmo. Herbart aplica esses temas à questão pedagógica, referindo-se à maneira como o adulto, no caso o educador, exerce sua autoridade em relação à criança/educando. Ao levar em consideração o aspecto pedagógico do desenvolvimento humano, a criança ainda não pode ter a firmeza da vontade moral do adulto (HERBART, 2003), por isso, a necessidade do governo do adulto como um instrumento de socialização/conformação.

A concepção herbartiana de governo das crianças deve ser analisada dentro do contexto educacional do final do século XVIII e início do século XIX. A concepção mencionada refere-se, sim, ao exercício inquestionável da autoridade adulta sobre as crianças, como posteriormente afirmaria Durkheim, da responsabilidade das gerações mais velhas de educarem as mais novas (DURKHEIM, 2012). Entretanto, enquanto Herbart afirma uma educação para melhorar os indivíduos, embora sem negar sua dimensão social, Durkheim afirma o primado absoluto da sociedade sobre o indivíduo.

No contexto socioeducacional de Herbart, o exercício da autoridade do educador sobre o educando recorria a formas de extremado autoritarismo, em que o castigo físico era a forma mais cruel e humilhante. A disciplina em Herbart encontra-se subordinada à instrução/formação para a conquista da autonomia ou autogoverno.

A disciplina em Herbart é horizontal, centrada no diálogo e não se resume ao conjunto ordenado de preceitos ou regras (NIETZEL, 2018).

A educação livresca era a outra forma de representação da extrema autoridade exercida pelo educador sobre o educando. O livro havia se tornado o símbolo do domínio do professor/educador sobre o aluno/educando. O aluno deveria aprender tudo, por meio da memorização, o que se encontrava no manual com o enérgico auxílio do professor. Essa ação fazia desaparecer a criatividade do educando e obscurecia a vivacidade e o poder transformador inerente aos próprios clássicos (DALBOSCO, 2018). Herbart volta-se contra esse problema em diversas passagens da *Pedagogia Geral*. Em uma dessas passagens localizadas ainda na Introdução da obra, ele faz autocrítica da sua prática pedagógica inicial:

Equivoquei-me pelo fato de concentrar-me excessivamente à rotina escolar e, ao exigir uma análise gramatical rigorosa, ensinar por meio de uma repetição incansável somente as características principais e seguras da reflexão; em vez de exigir tal ensino à criança através de perguntas interessantes (HERBART, 2003, p. 27).

As concepções pedagógicas de Herbart procuram, dessa forma, conciliar o espontaneísmo e o conformismo, evitando o ponto extremo do autoritarismo. O educador, inclusive como momento propedêutico, ou primeiro momento do processo de ensino-aprendizagem, precisa obter o governo da criança, por meio da disciplina, para levá-la ao autogoverno. Todavia, nesse processo, a criança não pode perder sua própria criatividade ou espontaneidade (NIETZEL, 2018). Essa tentativa de um caminho intermediário fica evidente na medida que Herbart enfatiza a necessidade de dois princípios pedagógicos fundamentais. Antes de tudo, é necessário assegurar ao educando as condições para que possa realizar as suas próprias escolhas e viver as suas próprias experiências. Todavia, o autor também afirma a necessidade de o educador exercer uma função de orientação, como o diretor responsável pelo crescimento intelectual e moral do educando (HERBART, 2003). Essas duas teorias fundamentais do pensamento pedagógico herbartiano se encontram intrinsecamente ligadas. Sem a função de direção exercida pelo educador, o educando não se encontra apto para realizar as suas experiências e alcançar, assim, a sua autonomia.

No segundo livro da *Pedagogia Geral*, intitulado *A multiplicidade de interesses*, Herbart desenvolve outros dois importantes aspectos de suas concepções pedagógicas. A multiplicidade de interesses e a instrução educativa. É no segundo

livro que o autor rompe com a dicotomia entre instrução e educação. Toda instrução precisa ser educativa, e todo ensino precisa ser formativo (HERBART, 2003).

Na introdução aos textos selecionados de Herbart, publicados em francês no ano de 1994, Norbert Hilgenheger discorre sobre a unidade entre instrução e educação realizada na multiplicidade de interesses na *Pedagogia Geral*:

A instrução visa, antes de tudo, a fazer convenientemente “compreender” o mundo e os homens. Esta “compreensão do mundo” guiada pelo ensino, no entanto, não serve apenas à transmissão de conhecimentos e à formação de aptidões e qualificações; ela está, prioritariamente, a serviço da “tomada de consciência moral” e do “reforço do caráter”. Pela instrução se exerce uma influência na formação do caráter. A instrução aparece como o único meio que garante temperar duravelmente o caráter. Entretanto, a instrução educativa somente garante bons resultados se sua metodologia respeitar a individualidade do aluno. É, portanto, na metodologia da instrução que são depositadas as mais altas ambições. Uma multidão de conhecimentos, aptidões e talentos úteis, devem ser transmitidos de tal forma que as qualificações assim adquiridas sejam o fundamento e o instrumento da virtude (HILGENHEGER, 1994, p. 19-20).

Herbart une, dessa forma, a instrução e a educação, e afirma, igualmente, a necessidade de uma formação completa a partir da multiplicidade de interesses. A questão relativa à multiplicidade de interesses demonstra, mais uma vez, o caráter avançado das concepções pedagógicas de Herbart, seja no que se refere a uma formação não unilateral, seja no que se refere à participação ativa do educando no processo de aprendizagem. A formação não é mera instrução, mas formação para o humanismo, para a plenitude da vida, para a multiplicidade de interesses, os quais conduzem a uma cultura múltipla (HERBART, 2003).

A instrução educativa se fundamenta na curiosidade natural da criança, ou seja, no interesse que ela apresenta sobre o mundo e seus semelhantes. Ela considera e tem como marco inicial do processo de aprendizagem as anteriores experiências de aprendizagem trazidas pela criança:

Certamente o mestre deve, segundo um preceito bem conhecido, procurar interessar os alunos no que lhes ensina. No entanto, este preceito é geralmente definido e percebido como se o estudo fosse o fim e o interesse o meio. Quanto a mim, eu inverteo essa relação. Os estudos devem servir para fazer surgir o interesse para seu objeto. Os estudos só devem durar um certo tempo, enquanto que o interesse deve subsistir durante toda a vida (HERBART, 2003, p. 31).

Novamente, é necessário contextualizar o pensamento pedagógico de Herbart. A Idade Moderna havia priorizado o *Homo Faber*, aquele que sabe fazer. A educação, na época, procurava inculcar no educando o máximo de conhecimentos ou competências, para que pudesse desenvolver suas atividades práticas. O próprio iluminismo havia evidenciado o saber enciclopédico, no qual os detentores do conhecimento organizavam as enciclopédias ou manuais didáticos. Os professores em sala de aula utilizavam as enciclopédias/manuais e aos alunos restava apenas aprender um conteúdo já pronto e sintetizado. Diante desse contexto socioeducativo, o pensamento pedagógico de Herbart representa, como supramencionado, um grande avanço, na medida que enfatiza, ao lado da função diretiva exercida pelo educador, o ativo papel do educando no processo de ensino-aprendizagem (HILGENHEGER, 1994).

A instrução educativa de Herbart afirma a necessidade de uma cultura humanística e múltipla, que tenha como base a multiplicidade de interesses do educando. Os estudos que se fundamentam na ação do educador como diretor intelectual dos estudos fazem surgir nos educandos a multiplicidade de interesses. Antes da instrução educativa do educador, o educando possui apenas interesses isolados ou fragmentados (HERBART, 2003). A ação do professor faz o aluno superar o que seria um simples saber fazer, instrução ou adestramento do aprendiz, e faz com que este se encontre possibilitado para uma educação geral, humanística e múltipla (NIETZEL, 2018).

Enfim, o terceiro e último capítulo da *Pedagogia Geral* tem como título: “A fortaleza do caráter” e tem como conceitos centrais a disciplina e o autogoverno. A disciplina não vem compreendida como poder disciplinador, mas como genuína forma de domínio sobre si mesmo, que conduz o educando ao autogoverno. A disciplina possibilita ao aluno o cultivo de suas disposições morais e intelectuais. Dessa forma, o educando, que nos primeiros momentos de sua instrução formativa foi guiado pela ação diretiva do educador, que nele despertou a multiplicidade de interesses, alcança, nesse estágio final, a plena autonomia ou emancipação (HILGENHEGER, 1994).

A partir da emancipação humana possibilitada pelo autogoverno, é possível demonstrar que existe, em Herbart, uma pedagogia orientada para a transformação social. Na *Pedagogia Geral*, Herbart desenvolve o conceito de sociedade animada.

Segundo Dietrich Benner (2015), o conceito herbartiano de sociedade animada tem o seguinte significado:

Deve-se levar em consideração um conjunto de conceitos teóricos. Liberdade interior, perfectibilidade, bem-estar, bondade, equidade, simplesmente denominadas por Herbart de ideias orientadoras (Ideenlehre), associadas às esferas da justiça social. A noção de práxis, que coloca educação entre religião, ética, política, trabalho e arte; um conceito de práxis que se refere à corporeidade, liberdade, historicidade, linguagem; princípios. Este é o princípio herbartiano de educabilidade, o importante princípio da demanda por ocupar-se consigo mesmo e da transformação pedagógica. Pelo programa educativo de Herbart, a pessoa deve ocupar-se de liberdade, benevolência, direito, justiça e equidade (BENNER, 2015, p 46).

A educação em Herbart se encontra ligada ao conceito de *práxis*, que, obviamente, não é aquela revolucionária marxista, mas se encontra ligada à materialidade e à historicidade. O autogoverno exercido por meio do controle sobre as capacidades morais e intelectuais não é uma prerrogativa de um sujeito isolado e a-histórico. O governo de si ou autogoverno é alcançado e se realiza na relação com o governo político e social. A educação em Herbart é a educação geral ou para a humanização. Educar é humanizar ou socializar. Vale mencionar, igualmente, os constantes recursos herbertianos ao conceito de equidade, que desde Aristóteles se distingue da igualdade (HERBART, 2003).

Para Herbart, o problema educacional se resolve nos princípios que regulam a conduta humana e nas grandes ideias morais: e, já que o horizonte ético consiste nos valores produzidos pela humanidade ao longo de sua história, a verdadeira educação será aquela que se identifica com a instrução. Educar instruindo significa, para Herbart, superar o naturalismo de Rousseau e o estreito sociologismo de Locke, e escolher se referir a um amplo círculo de ideias que se conectam com os mais elevados espécimes culturais produzidos pela humanidade em sua história. Para Herbart, isso significa libertar a educação de visões parciais e vinculá-la a uma ciência da educação (pedagogia), capaz de desenvolver uma reflexão autônoma sobre as contribuições provenientes das outras ciências humanas (GIUDICI, 2020).

Abordando essas concepções pedagógicas herbartianas, Aparecida Favoreto e Maria Inalva Galter (2018) comentam:

Com base na condução psicológica por parte do professor e esforço do aluno, Herbart fundamenta sua instrução educativa e acredita que por ela pode determinar o caráter do educando, de modo a formar um adulto com autodisciplina, livre-arbítrio, autonomia e responsabilidade. Neste aspecto, partindo do pressuposto que a instrução educativa consistiria em educar a inteligência e a vontade do aluno, acredita que ela poderia produzir os verdadeiros interesses, seja pelos objetos de aprendizagem e/ou pelas coisas relativas às experiências e às relações humanas. Neste sentido, formaria um jovem com uma moral incorruptível. Assim, reconhece a instrução como o instrumento central na educação, sendo por ela que se torna possível elaborar novos conjuntos conceituais, ou seja, o “ensino sintético”, reforçando a formação do caráter (FAVORETO; GALTER, 2018, p. 138).

Por essas prerrogativas, Herbart pode ser considerado como um representante do que hoje é chamado conformismo pedagógico. Educar instruindo significa socializar/conformar, ou seja, tornar o educando capaz de se apoderar dos mais altos valores conquistados pela humanidade.

### **3.7. ÉMILE DURKHEIM**

O positivismo buscou inserir nas ciências humanas o espírito positivo que na sua gênese era próprio das ciências da natureza. Proporcionou, assim, novas perspectivas para os estudos nas áreas da sociologia e da psicologia, disciplinas com as quais a educação mantém um profícuo diálogo. Dessa forma, o positivismo teve marcante presença nas ideias pedagógicas no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX (INCOLLIGNO, 2019).

Émile Durkheim é considerado um dos fundadores da sociologia moderna. Ao descrever a função da educação como homogeneização, manifesta com evidência a influência do positivismo comtiano. Por meio da educação, a sociedade busca a construção da referida homogeneidade em prol da supremacia do coletivo, ou seja, da superação da crise que atingia a sociedade capitalista na passagem do século XIX para o século XX. Nas obras de Durkheim, o interesse pela investigação dos fenômenos sociais e a preocupação em defini-los se constitui como temática principal. A sociologia se apresenta como a ciência que estuda as sociedades humanas com um método específico. Religião, moralidade, todos os aspectos da vida social, inclusive a educação, são compreensíveis apenas nas relações com a comunidade e suas estruturas intrínsecas (INCOLLIGNO, 2019).



A crise capitalista, a partir da segunda metade do século XIX, na passagem do capitalismo comercial para o capitalismo industrial, suscitou diferentes reações entre filósofos e sociólogos. Emile Durkheim discorda das concepções otimistas de Auguste Comte (1798-1857), cujas teses propagavam os ideais do avanço social e do progresso na construção da sociedade mais avançada da história humana. Contemporâneos de Comte, Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) afirmavam que a crise era inerente ao próprio capitalista e levaria ao declínio do sistema (NASCIMENTO; FAVORETO, 2018).

Por essas razões, na obra póstuma *Educação e Sociologia*, Durkheim (2012) criticou as concepções individualistas da educação, desaprovando as reflexões pedagógicas que, desde Stuart Mill até Immanuel Kant, enfatizaram a natureza individual do processo educacional (NASCIMENTO; FAVORETO, 2018). Segundo Durkheim, Mill e Kant defendem que tanto a educação familiar quanto a escolar objetivam única e exclusivamente o desenvolvimento das qualidades inatas da humanidade, já presentes em cada ser humano desde a tenra idade. Portanto, era necessário descobrir o método mais eficaz para desenvolver ao máximo as potencialidades já contidas no educando. Ninguém, nem mesmo o professor, poderia apresentar algo novo, que estaria, neste caso, em consonância com as necessidades e exigências da vida social (INCOLLIGNO, 2019).

Essas concepções antropológicas e educacionais partiam do pressuposto da existência de uma natureza humana, cujas formas e propriedades eram determinadas de uma vez por todas. O problema pedagógico consistia na investigação para descobrir o modo mais propício de exercitar uma ação educativa sobre a natureza humana já definida. Educar significava atualizar o potencial, ajustar as energias latentes que existiam, pré-formadas, no organismo físico e mental do menino. O educador, portanto, não teria nada de essencial a acrescentar ao trabalho da natureza. Não criaria nada novo (INCOLLIGNO, 2019).

Ao criticar as supramecionadas concepções pedagógicas, Durkheim afirma que é evidente que o ser humano se constitui apenas progressivamente, no curso de um lento devir que começa no nascimento e só termina com a maturidade.

O erro que se encontra presente nestas concepções pedagógicas oriunda-se na crença na existência de uma educação ideal, válida para toda a humanidade, independentemente do tempo e da diversidade social. Assim escreve na obra *Educação e Sociologia*: Todas essas

definições são questionáveis porque partem do postulado de que existe uma educação ideal, perfeita e verdadeira para todos os homens. É essa educação universal e única que os teóricos procuram definir. Mas quando você olha para a história, não há nada que confirme essa hipótese. A educação mudou de acordo com os tempos e com os países. Nas cidades gregas e latinas, a educação treinava o indivíduo a se submeter à comunidade, a se tornar um ser social. Em Atenas, a educação procurava formar espíritos delicados, astutos, sutis, medidos e harmoniosos, capazes de desfrutar da beleza e das alegrias da pura especulação; em Roma, em primeiro lugar, os meninos queriam ser homens de ação, apaixonados pela glória militar, indiferentes à literatura e às artes. Na Idade Média, a educação era antes de tudo cristã; na Renascença, assume um caráter mais secular e mais literário; hoje a ciência tende a ocupar o lugar que a arte ocupava antes (ARON, 2003, p. 29).

Durkheim parte do fato de que o indivíduo é produto da sociedade. Em todos os períodos da história, cada sociedade construiu um modelo de homem e, conseqüentemente, um modelo de educação. A tarefa da educação consiste, portanto, em reproduzir o ideal de homem considerado como modelo pela sociedade (NASCIMENTO; FAVORETO, 2018). Na obra *Educação e Sociologia*, Durkheim (2012) escreve:

Porém na verdade, cada sociedade, considerada em determinado momento de seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos com uma força geralmente irresistível. Não adianta crer que podemos educar nossos filhos como quisermos. Há costumes aos quais somos obrigados a nos conformar; se os transgredirmos demais eles acabam se vingando em nossos filhos. Uma vez adultos, estes últimos acreditarão não poder viver em meio aos seus contemporâneos com os quais não estão em harmonia. Pouco importa se foram criados com ideias arcaicas ou avançadas demais; tanto em um caso como no outro, eles não terão condições de viver uma vida normal. Portanto, em qualquer época, existe um tipo regulador de educação do qual não podemos nos distanciar sem nos chocarmos com vigorosas resistências que escondem dissidências frustradas (DURKHEIM, 2012, p. 47-48).

Essa passagem da obra *Educação e Sociedade* sintetiza as principais teses do pensamento educacional de Émile Durkheim. O primado absoluto da sociedade sobre o indivíduo é compreendido como necessidade de harmonização do último com a primeira: educar é harmonizar, conformar ou homogeneizar. O progresso é alcançado em uma contínua evolução histórica, na qual não acontecem rupturas (NASCIMENTO; FAVORETO, 2018).

Na medida que cada sociedade eleva ou elabora seu modelo de homem, a ser formado/conformado pela educação. As gerações mais velhas, que educam as mais novas, não podem realizar esse ato ignorando a determinação dos fatores sociais (NASCIMENTO; FAVORETO, 2012). O próprio sistema educacional não pode ser livremente alterado pelo educador.

[Sistemas educacionais são] realidades existentes, as quais ele [o reformista social] não pode nem criar, nem destruir, nem transformar à vontade. Ele só pode influenciá-las na medida em que aprender a conhecê-las e souber qual é a sua natureza e as condições das quais elas dependem; e só conseguirá saber tudo isto se seguir o seu exemplo, se começar a observá-las, como o físico o faz com a matéria bruta, e o biólogo, com os seres vivos (DURKHEIM, 2012, p. 49).

Segundo Nascimento e Favoreto (2018), Durkheim admite algumas diversidades sociais, desde que estas não signifiquem ou impliquem contradição na homogeneidade, em modo especial, na perspectiva da moral.

A sociedade capitalista, com seu sistema produtivo altamente dividido e complexo, somente vive se existir uma homogeneidade suficiente entre seus membros. Da análise social, Durkheim deduz a tarefa da educação, a qual consiste em perpetuar e fortalecer a homogeneidade, gravando, previamente, na criança as essenciais semelhanças exigidas pela coletividade em que se encontra inserida. Em relação ao processo histórico, Durkheim pressupõe que a escola pode formar um novo ser no homem, contribuindo, assim, para superar os problemas gerados pela sociedade industrial. Entretanto, tal pressuposto não implica em rompimento com a sociedade, mas adequação do indivíduo ao desenvolvimento e ao progresso social (NASCIMENTO; FAVORETO, 2018, p. 256-257).

Cada sociedade tem seus modelos éticos e culturais e cada homem deve ser aquilo que os valores sociais prescrevem. Ao contrário das reflexões de Rousseau e do espontaneísmo da escola genebrina, Durkheim enfatiza o papel da sociedade na formação/conformação dos indivíduos. Qualquer civilização se reproduz renovando seus ideais, os quais são transmitidos às novas gerações por meio da educação (INCOLLIGNO, 2019).

Para Durkheim, na sua crítica ao espontaneísmo e subjetivismo, o processo educacional não se limita em acompanhar o desenvolvimento dos indivíduos na direção já indicada pela natureza, apenas favorecendo o desabrochar de elementos já presentes no ser humano. A educação cria um novo ser no homem. Mas esse novo

é o modelo de homem exigido pela sociedade na qual os indivíduos estão inseridos. O novo ser criado pela educação se encontra em contraposição a um hipotético ser natural que já se encontraria em cada ser humano em virtude do nascimento. Criar um novo ser no homem significa impor os fatores sociais em uma luta tanto contra a natureza quanto contra a subjetividade. O ato educativo significa forçar em cada indivíduo uma adequação à sociedade na qual vive (INCOLLIGNO, 2019).

Nesse mesmo aspecto, Aparecida Favoreto e Maria Inalva Galter (2020), referindo-se aos pressupostos positivistas da educação em relação ao processo de transformação social, comentam:

A análise positivista pressupõe um processo linear e progressivo da história e com base nesta perspectiva, pressupõe que a pesquisa científica indicaria a ordem social, devendo todos se adequar a tal suposta ordem, de modo que mais rapidamente a sociedade atinja o progresso. Com base nestes paradigmas, Durkheim pontua que a sociologia deveria indicar os fins educacionais, formando uma moral laica, racionalista e harmonizadora, na qual todos deveriam ser adequados. Pela moral construiria um ambiente social mais harmônico, favorável ao desenvolvimento social, o que resultaria em um benefício social (FAVORETO; GALTER, 2020, p. 28).

Educar, em modo especial, ensinar a moral, significa conceder os meios necessários para que o educando/indivíduo possa adquirir os conhecimentos e a disciplina, seja capaz de exercer o autocontrole sobre suas reações espontâneas (novamente uma crítica ao espontaneísmo) e aprender a viver e agir conforme as exigências da sociedade, que, no caso de Durkheim, era a sociedade capitalista da segunda revolução industrial (NASCIMENTO; FAVORETO, 2018).

### **3.8. JOHN DEWEY**

John Dewey foi um expoente da corrente da filosofia denominada pragmatismo, a qual teve em Willian James (1842-1910) e Charles Sanders Peirce (1839-1914) seus fundadores. O pragmatismo, conforme indica o próprio nome, preconiza que todo conhecimento ou aprendizado derivam da experiência e devem ter um fim prático (NASCIMENTO; FAVORETO, 2018).

No que tange à pedagogia, John Dewey foi um dos grandes responsáveis pela defesa da autonomia desta ciência. Em seus escritos, a pedagogia não aparece como uma área da filosofia ou da teologia, mas como ciência autônoma em constante

diálogo com outras áreas do saber, tais como a psicologia e a sociologia (NASCIMENTO; FAVORETO, 2018).

As concepções pedagógicas de Dewey são influenciadas pelo evolucionismo no campo das ciências naturais e pelo positivismo nas ciências humanas. Essas influências transparecem, inclusive, nos títulos de algumas das principais obras do autor e são inseridas no contexto socioeducacional (DEWEY, 1980).

Dewey, assim como Durkheim, vive e desenvolve suas principais concepções filosóficas e pedagógicas nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Dewey, também se defronta com a grande crise capitalista causada pelas duas revoluções industriais, o surgimento dos grandes monopólios e o crescente desemprego. Ainda mais, assim como Durkheim, também Dewey vislumbra na educação, em modo especial na escolar, um importante instrumento para a superação da crise, sem a necessidade de uma ruptura com o próprio sistema, como algumas décadas antes haviam defendido Marx e Engels e como, no mesmo período, defendia Gramsci.

Entretanto, enquanto Durkheim, como demonstrado anteriormente, defende o primado absoluto da sociedade sobre o indivíduo e, conseqüentemente, a educação como meio de reprodução/conformação social. Dewey afirma a necessidade de uma harmonização entre indivíduo e sociedade. Desse modo, a educação em sua função social, deve partir dos interesses e capacidades dos indivíduos. O desenvolvimento das aptidões individuais proporcionará o desenvolvimento da sociedade capitalista e a superação da crise em que esta se encontra (NASCIMENTO; FAVORETO, 2018).

No artigo intitulado “Durkheim, Dewey e Gramsci: em debate a teoria da educação transformadora”, Nascimento e Favoreto (2018) explicitam a harmonização entre indivíduo e sociedade mediada pela educação escolar no pensamento de John Dewey:

Temas sempre presentes nas obras de Dewey é a relação entre a educação, a escola e a sociedade e, neste aspecto, ele pontua o papel da pedagogia na formação do homem necessário para a sociedade industrializada, democrática e em constante mudança. Particularmente, no seu Credo pedagógico, ele pontua a interação entre o aspecto psicológico (individual) e o social, firmando que a tarefa fundamental da escola é desenvolver as capacidades individuais e, ao mesmo tempo, adaptar o indivíduo à sociedade. Para ele, não existe contradição entre as duas exigências, pois, em uma sociedade democrática, as capacidades individuais devem ser

empregadas em benefício da sociedade (NASCIMENTO; FAVORETO, 2018, p. 258).

A escola, para Dewey, já na defesa do que é chamado ativismo pedagógico, não deve ser preparação para uma vida futura, mas vida. A organização escolar deve ser compreendida e concebida como democrática, na medida que incentiva todos os educandos à corresponsabilidade e à participação. Assim, não basta preparar aqueles que estão sendo educados para as futuras experiências democráticas. Ao contrário, a própria escola deve ser um espaço privilegiado de experiências democráticas. Todavia, as experiências democráticas já vivenciadas na escola devem levar ao aprimoramento da sociedade capitalista e não ao rompimento com esta.

A escola, no cumprimento da função social que dela espera a sociedade, deve oferecer aos indivíduos um tipo de educação que propicie hábitos sociais que permitam mudanças sociais sem ocasionar desordem. Enfim, é possível sintetizar a função social da educação como construção e aprimoramento da sociedade democrática (SCHMIDT, 2009, p. 143).

Na obra *Escola e Democracia*, em ressonância com a função social da escola e simultaneamente com o ativismo e, conseqüentemente, com o espontaneísmo pedagógico, Dewey (1967) escreve:

A escola deve assumir a feição de uma comunidade em miniatura, ensinando situações de comunicação de umas a outras pessoas, de cooperação entre elas, e ainda, estar conectada com a vida social em geral, com o trabalho de todas as demais instituições: a família, os centros de recreação e trabalho, as organizações da vida cívica, religiosa, econômica, política (DEWEY, 1967, p. 8).

John Dewey é considerado, também, o fundador ou iniciador do “ativismo pedagógico”, corrente pedagógica que parte da concepção de que o educando é sujeito ativo e, portanto, desempenha um papel de protagonismo nos seus processos de aprendizagem (NASCIMENTO; FAVORETO).

O processo educacional tem dois aspectos, um psicológico e outro sociológico, e nenhum pode ser subordinado ao outro ou negligenciado sem implicar maus resultados. Desses dois aspectos, o psicológico é fundamental. Os próprios instintos e poderes da criança fornecem o material e iniciam toda a educação. Se o esforço do educador não estiver vinculado a alguma atividade que a criança exerce por iniciativa

própria, independentemente do próprio educador, a educação fica reduzida a pressões externas. Dessa forma, o educador será um obstáculo ou agente de desintegração ou prisão da natureza da criança (DEWEY, 1968). O foco nos aspectos psicológicos da educação é um dos aspectos distintivos da pedagogia de Dewey em comparação com a tradicional.

Para Dewey, a educação começa com a criança e só é eficaz, se orientada pelo desenvolvimento de suas faculdades por meio do interesse (que é justamente a atividade para a qual a criança se volta espontaneamente), caso contrário, é autoritária (pressão de fora) e inútil (não dá origem à verdadeira formação): é a primeira enunciação do princípio rousseauiano do puerocentrismo (é necessário conhecer os processos de desenvolvimento da personalidade para promovê-los) (CHOY, 1926).

Na conclusão da exposição do pensamento pedagógico de John Dewey, Nascimento e Favoreto (2018) escrevem:

Em termos gerais, para Dewey, a pedagogia experimental poderia desenvolver a consciência reflexiva e participativa nos educandos, de modo que todos se tornassem preparados para o desenvolvimento industrial e para a democracia capitalista. Neste sentido, semelhante a Durkheim, Dewey pressupõe que a escola poderia contribuir na resolução dos problemas gerados pelo desenvolvimento da sociedade capitalista. Todavia, enquanto Durkheim parte de uma reflexão sobre a moral social, em que o indivíduo teria que se adequar aos valores sociais, Dewey prioriza o aspecto pedagógico, pressupondo que o desenvolvimento das capacidades cognitivas individuais poderia contribuir para o progresso social. Entretanto, cabe salientar que, tal progresso não implica um rompimento com as estruturas do capital, mas preparação dos indivíduos para participar e usufruir da riqueza material e cultural da sociedade (NASCIMENTO; FAVORETO, 2018, p. 261).

Esse artigo de Nascimento e Favoreto (2018) sintetiza as posições pedagógicas de Dewey, assim como as relações entre educação, em modo especial a formal/escolar, sociedade, sistema econômico/capitalista e espontaneísmo e conformismo no pensamento do autor. O ativismo e espontaneísmo pedagógico defendido por Dewey, centrado no desenvolvimento das capacidades individuais, é colocado a serviço da restauração ou reforma da sociedade capitalista do final do século XIX e início do século XX. Partindo das capacidades ou potencialidades do indivíduo/aluno, Dewey quer preparar para uma efetiva participação na sociedade

industrial de seu tempo. Enquanto Durkheim defende a submissão do indivíduo, que, pela educação, é conformado à sociedade, Dewey parte do interesse ou espontânea ação do indivíduo. Entretanto, na medida que a espontaneidade não comporta a possibilidade de ruptura ou mesma transformação social, essa, como demonstrará Gramsci (1977), não deixa de estar a serviço do conformismo burguês.

Em outros termos, com base em Favoreto e Galter (2020), destaca-se que Dewey pressupõe uma escola que não deveria apenas adaptar os indivíduos à sociedade, mas também ser um meio de estímulos às mudanças sociais, tecendo, entre todos os membros, uma participação democrática. Nesse sentido, ainda destacam que o ideal de democracia se firmava na tese de que todos tivessem oportunidades iguais para concorrerem na sociedade. Assim, a escola seria um elemento essencial para Dewey, pois ele acreditava que a escola poderia compensar os vários elementos do ambiente social, podendo preparar cada indivíduo para fugir às limitações do grupo social em que nasceu e ampliar seus conhecimentos e possibilidades de participação nas decisões sociais (FAVORETO; GALTER, 2020).

Comparando Dewey e Durkheim, destaca-se que, enquanto Durkheim presa pela adequação do indivíduo à moral social e à ciência, acreditando que tal adequação é fator de desenvolvimento da sociedade, Dewey, sem se opor às perspectivas de Durkheim, centra-se na elevação cognitiva dos indivíduos, de modo que eles possam encontrar espaços naquilo que a sociedade burguesa lhes oferecia em termos de desenvolvimento produtivo, científico e da vivência democrática. Dewey parte do interesse e ação do indivíduo, enquanto Durkheim foca no interesse da sociedade (FAVORETO; GALTER, 2020).

Porém, tanto um como o outro, não pressupunham um rompimento com a estrutura social; tratava-se de preparar os indivíduos para se adequarem e saberem melhor aproveitar aquilo que a sociedade e a ciência poderiam lhes oferecer. Esse pressuposto coloca Gramsci em uma perspectiva oposta aos pensadores agora citados, visto que pressupunha um rompimento com a estrutura social burguesa (FAVORETO; GALTER, 2020).

Esta seção da pesquisa teve como principal objetivo a exposição histórica das categorias de espontaneísmo e conformismo pedagógico nas intrínsecas relações entre educação, em modo especial a formal/escolar, sociedade e sistema econômico capitalista, ou seja, entre a estrutura material/econômica e a(s) superestrutura(s).



Pensadores clássicos, como Comenius e Herbart, foram, no contexto socioeconômico e educativo do período em que viveram e desenvolveram suas concepções pedagógicas, progressistas, na medida que defenderam uma educação universal (Comenius) ou a instrução/formação para a autonomia e emancipação humana (Herbart). Todavia, posteriormente, visões reducionistas, ou mesmo distorções, utilizaram o pensamento desses autores a serviço do conformismo das classes dominantes e de uma educação dual que favoreceu a perpetuação das diferenças sociais e a não emancipação das classes subalternas.

Durkheim, com grande ênfase e clareza, defende a educação como homogeneização ou conformação e o primado absoluto da sociedade sobre o indivíduo. A superação da crise capitalista, a partir da segunda metade do século XVIII, depende da superação do individualismo/subjetivismo e da conformação, pela educação, aos valores morais e intelectuais da sociedade da época: uma reforma/restauração sem rupturas. Dewey parte do desenvolvimento das capacidades ou aptidões subjetivas, mas, igualmente, seu ativismo/espontaneísmo é colocado a serviço da reforma ou restauração, em suma, da manutenção da sociedade democrática capitalista das últimas décadas do século XVIII e das primeiras décadas do século XIX.

Em diálogo com esses autores, em modo especial com o espontaneísmo da escola genebrina (Rousseau e Pestalozzi) e o ativismo de John Dewey, mas também com outras formas do espontaneísmo burguês e, inclusive, com o economicismo e voluntarismo (considerados formas de espontaneísmo) de autores marxistas, Gramsci propõe sua concepção de um novo conformismo para a construção de uma nova ordem mundial ou hegemonia. Essa temática se constitui como objetivo central das próximas seções desta pesquisa.

#### 4. GRAMSCI EM DEBATE COM O ESPONTANEÍSMO BURGUEÊS

Os conceitos de espontaneísmo e conformismo no pensamento gramsciano são elaborados no contexto dos debates político-pedagógicos que ocorreram nas primeiras décadas do século XX. Nesta seção, aborda-se o diálogo crítico que Gramsci mantém com as concepções pedagógicas espontaneístas burguesas.

Ao apresentar suas críticas aos modelos espontaneístas presentes na educação escolar e na sociedade italiana e europeia de sua época, Gramsci empreende a defesa de um novo conformismo. Portanto, crítica ao espontaneísmo e defesa do novo conformismo aparecem como dimensões inseparáveis no pensamento do autor. A pesquisa utiliza as obras gramscianas, mas também se apoia em alguns intérpretes de seu pensamento, bem como em intérpretes de outros teóricos que versam sobre a educação escolar e a pedagogia.

Antes de iniciar a exposição do debate de Gramsci com o espontaneísmo burgueês, cabe destacar que o conceito de conformismo por ele apresentado, e também pela história da pedagogia, congrega uma dupla dimensão: moral e intelectual.

Por conformismo moral, entende-se a aplicação de rígidas regras disciplinares ou mesmo da coerção para que o formando, em uma luta contra a natureza, adapte-se aos valores sociais pertencentes à própria classe. Por conformismo intelectual, entende-se a conformação do indivíduo às exigências da ciência, à sociedade ou à classe social à qual pertence, ou, ainda, por meio da alienação na adoção por parte das classes subalternas da concepção de mundo e das ideologias das classes dominantes ou burguesas.

O conformismo moral é um instrumento para alcançar a conformação intelectual. Todavia, dialeticamente, o conformismo intelectual, ou seja, a adesão racional aos valores e concepções de mundo próprios das classes subalternas levaria a um conformismo moral, ainda maior, para a efetiva construção da supramencionada nova hegemonia ou ordem mundial. Ambas as formas de conformismo se encontram interligadas e são instrumentos necessários para manter o funcionamento e a estrutura da sociedade burguesa.

Para Gramsci (1977, p. 862), o processo político-pedagógico é, portanto, sempre uma conformação; na realidade, uma luta entre dois conformismos: o burgueês e aquele próprio das classes trabalhadoras. Lendo pelo viés da luta de classes,

Gramsci acredita que o espontaneísmo presta um serviço ao conformismo burguês. Por esse motivo, a discussão gramsciana sobre o conformismo somente é compreensível quando relacionada com o espontaneísmo. Nesse caso, também se adverte que as críticas gramscianas às concepções pedagógicas do espontaneísmo são mais que pedagógicas; elas têm suas raízes firmadas no que considera como concepção de mundo.

Entretanto, é necessário pontuar que as críticas de Gramsci ao espontaneísmo da escola genebrina não são direcionadas a Rousseau ou a Pestalozzi, mas às involuções que esse pensamento havia conhecido na Itália, em modo especial, por meio da Reforma Gentile (GRAMSCI, 1977, p. 114).

Gramsci defende um novo conformismo para a construção de uma nova ordem mundial que conduza à reforma moral e intelectual das massas. Todavia, suas críticas se centram na utilização que os intelectuais de seu tempo faziam do pensamento da escola genebrina e do ativismo pedagógico herdado de Dewey.

Na sociedade civil, os grupos e/ou as classes sociais organizadas buscam manter ou transformar a hegemonia ou ordem mundial. É nesse aspecto que Gramsci pontua o papel importante desempenhado pelos intelectuais orgânicos na formação do consenso/conformação à concepção/visão de mundo. Os intelectuais orgânicos das classes dominantes, mesmo defendendo o espontaneísmo pedagógico, trabalharam em benefício da conformação burguesa.

Assim, Gramsci dedica inúmeras páginas dos Cadernos do Cárcere para analisar o papel do intelectual na formação moral e intelectual, as quais serão aqui apresentadas para expressar como ele compreende a luta (de classe) contra o espontaneísmo burguês.

#### **4.1.A CRÍTICA GRAMSCIANA AO ESPONTANEÍSMO DA ESCOLA GENEBRINA, AO ATIVISMO PEDAGÓGICO, À REFORMA GENTILE NA ITÁLIA E À EDUCAÇÃO DE SEUS FAMILIARES NA ITÁLIA**

Concebendo a sociedade como constituída em um processo de luta também teórica entre as classes, Gramsci (1977, p. 928) entende que as mais diferentes formas de espontaneísmo, tanto moral quanto intelectual, constituem-se como um serviço ao conformismo burguês. Nesse sentido, Gramsci se posiciona como ferrenho crítico do espontaneísmo da escola genebrina, não tanto de Rousseau e Pestalozzi,

mas, principalmente, de seus posteriores desdobramentos presentes na Reforma de Gentile na Itália.

Para Gramsci, as concepções espontaneístas desses autores clássicos, mediadas pelos intelectuais orgânicos das classes dominantes, inclusive ligados ao fascismo, faziam com que as classes subalternas permanecessem em um estado de espontânea ignorância e aderissem às concepções de mundo burguesas (GRAMSCI, 1977, p. 1392).

Em modo especial no Caderno 12, o autor discorre sobre as incidências do espontaneísmo pedagógico na reforma de Gentile e, numa posição crítica, afirma que Croce e Gentile entendem as massas como uma multidão infantil, que devem permanecer na espontaneidade, na medida que não estariam capacitadas para uma visão unitária do mundo e da história (GRAMSCI, 1977, p 1389-1380). Por esse motivo, afirma ele, o não religioso Gentile defendeu a necessidade do ensino religioso nas escolas italianas (GRAMSCI, 1977, p 1927).

Com o objetivo de superar o conformismo burguês, numa perspectiva dialética, Gramsci pressupunha, ainda, que o conformismo intelectual e/ou a adesão racional aos valores e concepções de mundo próprios das classes subalternas levaria a um conformismo moral ainda maior, até que houvesse as condições para a efetiva construção da supramencionada nova hegemonia ou ordem mundial.

Considerando o movimento da história, Gramsci entende que as concepções pedagógicas de Rousseau e, posteriormente, de Pestalozzi significaram avanços em relação à pedagogia jesuítica tradicional, mas, na sequência, de acordo com expressão utilizada nos Cadernos do Cárcere, sofreram grandes involuções na própria escola genebrina, bem como no pensamento pedagógico italiano (GRAMSCI, 1977, 185).

Em modo especial no Caderno 12, Gramsci faz severas críticas ao ativismo pedagógico, mesmo sem citar diretamente Rousseau, Pestalozzi ou John Dewey. Para ele, a escola única diferenciava-se da escola ativa, mesmo sendo ela ativa e criativa. A escola única tem como princípio formativo o trabalho em sua amplitude intelectual, social e histórica, mas também defende a necessidade da disciplina, do estudo do latim como propício para o desenvolvimento das aptidões infantis e dos conteúdos socialmente importantes (GRAMSCI, 1977, 1331-1340).

Em diversas passagens dos Cadernos do Cárcere, Gramsci faz longas e minuciosas críticas à Reforma Gentile na Itália. Segundo ele, tratava-se de uma

reforma elitista e excludente, que proporcionaria, aos filhos das classes trabalhadoras, uma formação técnica e profissionalizante e um mínimo de formação humanística e geral, a qual era mais voltada para a formação da elite dirigente (GRAMSCI, 1977, 1341-1335).

Nesse sentido, para Gramsci (1977, 1331-1340), a reforma do sistema de ensino italiano não poderia limitar-se a dar acesso à escola. Era necessário que, em termos curriculares, a escola oferecesse, qualitativamente, o mesmo ensino para todas as diferentes classes sociais. Desse modo, por meio dos conteúdos apreendidos na escola, todos estariam, igualmente, formados para serem dirigentes, e não apenas dirigidos.

A seção aborda, na sequência, em diferentes subtítulos, as críticas gramscianas à escola genebrina, ao ativismo pedagógico, à Reforma Gentile e à educação de seus familiares.

#### 4.1.1. A crítica gramsciana ao espontaneísmo da escola genebrina

O discurso político-pedagógico gramsciano é marcado por uma crítica, por vezes, bastante abrasiva às propostas educativas centradas no livre desdobramento das (supostas) atitudes naturais dos indivíduos, cujo âmbito (politicamente) emancipatório é questionado.

Na Carta a Tatiana, em 29 de abril de 1929, ao falar do crescimento das plantas, Gramsci diz hesitar entre espontaneísmo e conformismo. Todavia, no conjunto de suas obras, embora dirija duras críticas à escola tradicional ou jesuítica, Gramsci é mais severo em suas análises com relação ao espontaneísmo, em modo particular ao espontaneísmo aplicado à educação com suas consequências sociais para as classes dominadas (GRAMSCI, 1965, p 188).

Na carta de 29 de abril de 1929, Gramsci escreve que permanece em dúvida no que se refere a duas concepções de mundo e de educação: ou ser rousseauiano e deixar agir a natureza ou ser voluntarista e introduzir nela a mão experiente do homem e o princípio da autoridade (GRAMSCI, 1965, p 188).

A indecisão demonstrada na Carta a Tatiana, entre espontaneísmo e conformismo, parece ser apenas uma forma de introduzir o debate referente às duas concepções pedagógicas, tanto com o partido (PCI) quanto com seus familiares na Rússia. A cronologia das obras de Gramsci comprova essa tese. Na data de 8 de

fevereiro de 1929, dois meses antes da Carta a Tatiana Schucht, ele havia começado a escrever os Cadernos do Cárcere (GRAMSCI, 1977).

No Caderno 01, portanto, o primeiro a ser escrito e iniciado em 8 de fevereiro de 1929, no que se refere à escola, Gramsci reconhece as contribuições pedagógicas de Rousseau e os avanços em relação à pedagogia tradicional jesuítica, mas considera a espontaneidade na formação escolar com uma involução que, da pedagogia suíça (Rousseau e Pestalozzi), chegou à Itália por meio das obras de Gentile (1875-1944)<sup>62</sup> e Lombardo-Radice<sup>63</sup>. Eis um longo texto do Caderno 01, que, por sua pertinência para o objeto da pesquisa, vem transposto e traduzido:

Buscar a origem histórica exata de alguns princípios da pedagogia moderna: a escola ativa, ou seja, a colaboração amigável entre professor e aluno; a escola aberta; a necessidade de deixar livre, sob a vigilância, mas não um controle perceptível do mestre, o desenvolvimento das faculdades espontâneas do estudante. A Suíça deu uma grande contribuição à pedagogia moderna (Pestalozzi etc.), seguindo a tradição genebrina de Rousseau; na realidade, essa pedagogia é uma forma confusa de filosofia conectada (a) a uma série de regras empíricas. Não foi levado em consideração que as ideias de Rousseau são uma reação violenta à escola jesuíta e aos métodos pedagógicos e, como tal, representam um progresso: mas, então, foi formada uma espécie de igreja que paralisou os estudos pedagógicos e deu origem a curiosas involuções (nas doutrinas de Gentile e Lombardo-Radice). A espontaneidade é uma dessas involuções: quase se imagina que na criança o cérebro é como um novelo de lã que o mestre ajuda a desembaraçar. Na realidade, cada geração educa a nova geração, isto é, a forma. A educação é uma luta contra os instintos ligados a funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, para dominá-la e criar o homem atual em sua época (GRAMSCI, 1977, p. 114)<sup>64</sup>.

O texto do Caderno 01 apresenta alguns dos princípios centrais do pensamento político-pedagógico gramsciano. Após reconhecer as contribuições da pedagogia suíça compreendida na sua historicidade como um avanço em relação àquela tradicional, Gramsci faz contundentes críticas à sua aplicabilidade na Itália de seu tempo, em modo especial, por meio da já mencionada Reforma Gentile. As últimas linhas da citação anterior apresentam a necessidade de conformação, tanto em sua dimensão moral quanto intelectual. Gramsci, semelhantemente aos argumentos

---

<sup>62</sup> Giovanni Gentile foi um filósofo e educador neoidealista italiano que, no governo Mussolini, ocupou a função de ministro da educação.

<sup>63</sup> Giuseppe Lombardo-Radice foi um filósofo e pedagogo italiano, grande defensor do espontaneísmo pedagógico da escola genebrina de Rousseau.

<sup>64</sup> Tradução nossa. Nesta pesquisa não é colocado o texto original em italiano.

durkheimianos, destaca que as gerações mais novas são conformadas à vida social, por meio da ação educativa das gerações mais velhas (DURKHEIM, 2012). Dessa forma, é criado o homem atual.

Partindo desse texto do Caderno 01, é possível distinguir entre a crítica gramsciana a Rousseau (e Pestalozzi) e aquela referente às posteriores involuções. No Caderno 05, Gramsci contrapõe Voltaire a Rousseau. A corrupção e apostasia da aristocracia e da burguesia francesa como classes dirigentes levaram à corrupção da grande massa popular.

A corrupção e apostasia da aristocracia e da burguesia francesa como classes dirigentes levaram à corrupção da grande massa popular. Os grandes responsáveis pela apostasia do povo francês não foram os intelectuais da democracia subversiva<sup>65</sup> que se inspiravam em Rousseau, mas os aristocratas e a grande burguesia que flertavam com Voltaire (GRAMSCI, 1977, p. 582).

As mais pesadas críticas são dirigidas a Voltaire. Todavia, a democracia subversiva de Rousseau é considerada um erro contrário. O conjunto das afirmações de Gramsci sobre Rousseau e sobre os acontecimentos da revolução francesa levam à seguinte constatação: os erros inspirados em Rousseau se referem ao voluntarismo/passionismo dos grupos populares que, na Revolução Francesa, negligenciaram os aspectos táticos e estratégicos. Gramsci repete contra as lideranças populares francesas a mesma crítica dirigida a Trotsky e Rosa Luxemburgo: economicismo, voluntarismo e espontaneísmo (GRAMSCI, 1977, p. 582).

O Caderno 29 tem como título: “Notas para uma introdução ao estudo da gramática”. Na nota 06, Gramsci contrapõe Gentile a Rousseau. Em Rousseau, o espontaneísmo e a falta de normativas ou conformidade se justificava na medida que se voltava contra a paralisia pedagógica jesuítica (GRAMSCI, 1977, p. 2347).

Para Gramsci, Gentile, tomando a defesa do incalculável número de gramáticas consideradas espontâneas, dizia ser inútil o estudo de uma gramática normativa. Gentile era rousseauiano, sempre segundo Gramsci, mas, agora, a defesa das gramáticas espontâneas não podia ser justificada. Contra Gentile, ele defende a

---

<sup>65</sup> Termo utilizado por Gramsci em diversas passagens dos Cadernos do Cárcere para designar o pensamento político, mas também pedagógico de Rousseau. Uma democracia subversiva que teria influenciado as concepções anarquistas, economicistas, baseadas na passionalidade das massas, sem considerar suficientemente os fatores organizativos e pedagógicos

necessidade de uma gramática normativa capaz de abraçar todo o território nacional, todo o volume linguístico e criar um conformismo. Uma gramática normativa escrita é sempre um endereço cultural, um ato de política cultural nacional (GRAMSCI, 1977, p. 2347).

Nos Cadernos do Cárcere, Gramsci, utilizando a figura do novo príncipe de Maquiavel (o partido), destaca que, na prática cultural e política, a ação dos intelectuais foi fundamental para a unificação italiana, pois, sem eles, a unificação não teria acontecido. Uma forma encontrada pelas elites italianas, inclusive pela Igreja Católica, para perpetuar a dominação, consistiu em favorecer a desagregação nacional e a formação de intelectuais cosmopolitas e não nacionais populares, capazes de trabalhar para a reforma moral e intelectual das massas (GRAMSCI, 1977, p. 2349).

No Caderno 29, ao abordar a temática da integração nacional, Gramsci defende a necessidade da formação de um espírito nacional-popular. Para ele, os professores deveriam intensificar, nos estudantes italianos, de todas as classes sociais, o estudo orgânico da língua nacional, sem prescindir, didaticamente, de certa rigidez, autoridade e a utilização de elementos da lógica formal<sup>66</sup>. Como conclusão, afirma que a aversão de Gentile ao estudo da gramática normativa se constitui como um ato político ligado ao reacionismo liberal.

Na posição de Gentile, há muito mais política do que se acredita e muito reacionarismo inconsciente, como foi observado outras vezes e ocasiões. Existe todo o reacionarismo da velha concepção liberal, existe um deixa fazer, deixa passar que não é justificado, como era em Rousseau (e Gentile é mais rousseauniano do que ele pensa) pela oposição à paralisia da escola jesuíta, mas se tornou uma ideologia abstrata e ahistórica (GRAMSI, 1977, p. 2349-2350).

Nessa nota 06 do Caderno 29, encontram-se elencados alguns aspectos fundamentais das concepções político-pedagógicas gramscianas. Antes de tudo, observa-se a constatação da interdependência entre política e pedagogia. Nesse sentido, ao analisar as concepções pedagógicas de Gentile, principalmente referindo-se à sua defesa do não ensino de uma gramática normativa, Gramsci destaca que elas são permeadas por interesses políticos, garantindo a manutenção da dominação

---

<sup>66</sup> Sobre os princípios da lógica formal e sua distinção com a lógica dialética, consultar: FAVORETO, Aparecida. Conhecimento e ensino escolar: da lógica formal à lógica dialética. *Revista Práxis*, v. 14, n. 27, p. 99-115, 2022.



econômica e dificultando que as classes subalternas tivessem acesso às formas cultas da gramática e da linguística. Ainda afirma que as posições de Gentile refletem o reacionismo liberal, o qual se limita a defender, para as classes dominadas, concepções pedagógicas espontaneístas: “deixa fazer, deixa passar” (GRAMSCI, 1977, p. 2349). Por fim, em contraposição a Gentile, grifa que a sua defesa de uma não conformação gramatical-linguística pode ser entendida como uma ideologia abstrata e a-histórica, diferentemente de Rousseau, que apresenta em suas teses um avanço, buscando superar a escola jesuítica.

#### 4.1.2. A crítica gramsciana ao ativismo pedagógico

Na nota 123 do Caderno 01, antes de citar Rousseau e Pestalozzi, Gramsci escreve que deseja buscar as raízes históricas da escola ativa e do espontaneísmo pedagógico, os quais se manifestam nas involuções de Gentile e Lombardo na Itália:

Buscar a exata origem histórica de alguns princípios da pedagogia moderna: a escola ativa, ou seja, a colaboração amigável entre professor e aluno, a escola ao aberto, a necessidade de deixar livre, sob a vigilância, mas não aparente controle do professor, o desenvolvimento das faculdades espontâneas do estudante (GRAMSCI, 1977, p. 114).

Dessa forma, Gramsci faz, por um lado, um diálogo crítico com as concepções de Rousseau e da escola genebrina. Todavia, no que se refere aos posteriores desdobramentos das referidas concepções pedagógicas, seu juízo é muito rigoroso. Para a compreensão das críticas gramscianas ao ativismo pedagógico, urge considerar alguns aspectos históricos e as propostas pedagógicas presentes nas primeiras décadas do século XX.

As revoluções burguesas dos séculos anteriores causaram transformações e reorganizaram, não apenas os modos de produção e as forças produtivas, mas, sobretudo, as ideologias e a necessidade de formação humana que, no campo pedagógico/cultural, legitimam a situação vigente e a expansão da burguesia como nova classe dominante. Para suprir essas exigências, surgem dois modelos de escola: a escola da fábrica, que buscava associar às atividades manuais, ou seja, o trabalho com as máquinas, o ensino das primeiras letras, ensino voltado para atender às necessidades imediatas e específicas do capitalismo da época; e as escolas técnico-

científicas, que pretendiam unir conteúdos humanísticos e científicos (GOMES; SOUZA; RABELO, 2015).

Gramsci tem consciência de que a educação, em modo especial, a formal/escolar, tornou-se um terreno de disputas político-econômicas. Surgem concepções pedagógicas, inspiradas em Rousseau e na escola genebrina, que visam a instruir segundo as necessidades do sistema produtivo e, simultaneamente, divulgar os ideais burgueses, servindo-se da ciência, da filosofia na formação/propagação de uma concepção de mundo (GRAMSCI, 1977, p. 1371).

Dando continuidade ao postulado marxista, Gramsci concebe a educação no seu contexto relacional com o trabalho e a transformação social, ou seja, a superação do capitalismo e o surgimento de uma nova ordem mundial. Todavia, é mister destacar que essa questão é muito complexa, tanto que Marx (1866), ao tratar da temática educação no Conselho geral da I Internacional, apresenta as dificuldades inerentes à formação dos trabalhadores na sociedade do capital: “exige-se, de um lado, uma mudança das condições sociais para criar um sistema de instrução adequado e, do outro lado, um adequado sistema de instrução para poder mudar as condições sociais” (MARX, 1866, p. 17).

A escola ativa, ou escola nova, firmou-se com base em Rousseau, e, posteriormente, Dewey e Piaget, os quais trouxeram, para o debate educacional, o respeito à evolução psicopedagógica do educando/criança. Diferentemente do que ocorria com a escola jesuítica/tradicional, inspirada no modo de produção artesanal, a escola ativa fundamenta-se na conciliação entre interesse e esforço do educando (GOMES; SOUZA; RABELO, 2015).

Sobre o grau de conhecimento que Gramsci teve sobre John Dewey e a escola nova, Nascimento e Favoreto (2018) afirmam que, entre os estudiosos, não existe concordância. Nos Cadernos do Cárcere, o nome de John Dewey aparece apenas uma vez. Dessa forma, seria possível dizer que Gramsci não conheceu o ativismo pedagógico verdadeiro e próprio. Todavia, entre as obras de pedagogia que Gramsci possuía no cárcere, encontrava-se a *L'ecole active*, de Adolphe Ferrière, um discípulo de Dewey, comentador e tradutor de suas obras para o francês. Além disso, deve-se mencionar, igualmente, que, nas primeiras décadas do século XX, as revistas *Leonardo* e *La Voce* já haviam difundido o pensamento de Dewey na Itália. Por fim, em 1913, a obra *Meu credo Pedagógico*, de Dewey, já havia sido traduzida para a língua italiana. Ainda segundo Nascimento e Favoreto (2018),

Os fatos supracitados demonstram que Gramsci conheceu o pensamento pedagógico de Dewey. Tanto é que, em diversas passagens de sua obra, Gramsci (1977) direciona críticas à Escola Nova e/ou ativa, sendo tais críticas, ainda mais contundentes que aquelas dirigidas à escola jesuítica tradicional. A visão de totalidade gramsciana, a qual pressupõe que escola e educação se interligam com a política e a transformação, constitui-se na motivação pela qual move contra as concepções escolanovistas as mais pesadas críticas. Na citação abaixo, Gramsci faz referência à suposta escola democrática, tão cara a John Dewey, que, na prática, é mais oligárquica que a escola tradicional (NASCIMENTO; FAVORETO, 2018, p. 264).

No início do século XX, as obras do filósofo e pedagogo americano influenciaram expoentes da nova escola genebrina, tais como Adolphe Ferrière. Dessa forma, quando cita escola ativa ou escola nova, Gramsci faz, também, menção a John Dewey. Gramsci não apresenta, nos seus escritos, em modo especial Cadernos e Cartas do Cárcere, uma nítida distinção entre Dewey (escola ativa ou nova) e a escola genebrina. Entretanto, pelas leituras realizadas, inclusive no cárcere, conforme já anunciado, é possível constatar que tem conhecimento e faz referências a ambas.

A expressão escola ativa, muito presente nos escritos de Gramsci, designa Dewey, os novos expoentes da escola genebrina e seus desdobramentos na Itália por meio da Reforma Gentile e, também, na Rússia Soviética (GOMES; SOUZA; RABELO, 2015).

A discussão mais ampla e completa sobre as experiências pedagógicas atribuídas ao ativismo é encontrada em uma nota do Caderno 12. Gramsci cita um artigo publicado no jornal *Marzocco*, em 13 de setembro de 1931, editado por Guido Ferrando. O autor do artigo relata as considerações de Carleton Washburne, um pedagogo americano, que coletou suas impressões de escolas progressistas no livro *New Schools In The Old World*. Para Gramsci, a Escola de Oundle busca a unidade entre a atividade manual e intelectual; essa justaposição não ocorre de forma orgânica, mas simplesmente mecânica, sem uma relação direta entre as duas atividades. Washburne também cita a *Streatham Hill Girls School*, inspirada no método Lancaster, que Gramsci considera como uma extensão do método para as escolas de ensino médio de estudo seguido em universidades italianas. Por fim, o artigo de Guido Ferrando, citando Washburne, menciona os experimentos conduzidos

por O'Neill na aldeia de Kearsley, com base na abolição de todos os currículos; as escolas de Hamburgo administradas por Gläser; a escola Cousinet na França e o de Glarisegg na Suíça (GRAMSCI, 1977, p. 1533-1535).

Gramsci analisa os riscos dessas experiências pedagógicas e as considera exclusivas. Primeiramente, na medida que não se constituem como iniciativas estatais e, dessa forma, não se voltam à totalidade da população, mas são limitadas a poucos e isolados indivíduos ou grupos. Em segundo lugar, igualmente, não apresentam o objetivo de uma escola que eduque as classes subalternas a uma função dirigente na sociedade, o grande ideal político-pedagógico do Caderno 12: que todo dirigido esteja capacitado para ser um dirigente (GRAMSCI, 1977, p. 1541).

Na nota 02 do Caderno 12<sup>67</sup>, Gramsci menciona que as experiências do ativismo pedagógico representam uma transposição da vida universitária italiana para o ensino médio. Em uma nota no início do Caderno 01, cita que, diferentemente dos outros países, em modo especial da Alemanha, as universidades na Itália não exercitam a função de reguladoras da vida cultural e social.

De acordo com Gramsci (1977, p. 1526), o principal motivo para a ineficiência da educação superior na Itália consiste na falta de organização nas relações entre educadores e educandos. Os últimos não são devidamente guiados pelos primeiros. Segundo ele, trata-se de um resultado advindo das iniciativas do ativismo pedagógico, as quais podem ser observadas nas descrições de Washburne. Diferentemente, para Gramsci, o processo de aprendizagem não se constituiria na autonomia do aluno, mas o professor deveria desempenhar uma função de direção consciente em relação à totalidade de seus alunos (GRAMSCI, 1977, p. 1534). Nas universidades italianas, escreve Gramsci, apenas quando surgem laços de amizade é que o professor exerce verdadeiramente sua função de direção consciente sobre o aluno. Todavia, essa educação exclusivista não contribui para a reforma moral e intelectual da totalidade dos alunos, mas permanece restrita a alguns poucos que anteriormente já se destacavam:

O professor, então, guia verdadeiramente seu aluno; indica um tema, orienta o seu desenvolvimento, facilita sua pesquisa, com assíduas conversações acelera sua formação científica, faz com que publique seus primeiros artigos em periódicos especializados, o coloca em

---

<sup>67</sup> O Caderno é composto por apenas três (03) notas. As duas primeiras longas e a terceira composta por poucas linhas.

relação com outros especialistas. Esse costume, exceto nos casos esporádicos da Camorra, é benéfico, pois integra a função das universidades. Deveria deixar de ser um fato pessoal, por iniciativa pessoal, para assumir uma função orgânica (GRAMSCI, 1977, p. 12-13).

As concepções pedagógicas ligadas ao ativismo se apresentam como insuficientes ou incapazes de criar, para as classes subalternas, uma nova cultura, que favoreça uma reforma moral e intelectual. As novas e modernas pedagogias que se apresentam como burguesas buscam a manutenção do sistema, com correções pontuais que possam garantir a reprodução do capital, porém, sem a transformação ou superação do modo de produção capitalista (NASCIMENTO; FAVORETO, 2018).

Segundo Broccoli (1972), na base de todo o discurso gramsciano sobre o ativismo pedagógico, está a intuição de que esse se constitui como um aspecto de um democratismo típico da sociedade burguesa industrializada, com amplas influências de motivações iluministas, que, para Gramsci, são inaceitáveis e inaplicáveis em uma educação que visa à construção de uma nova hegemonia ou ordem mundial.

A visão de totalidade defendida por Gramsci, a qual se fundamenta no fato de que escola e educação se encontram em constante interação dialética com a política e a transformação social, são as motivações pelas quais move, contra as concepções do ativismo pedagógico, as mais pesadas críticas (NASCIMENTO; FAVORETO, 2019). Na citação a seguir, Gramsci faz referência à suposta escola democrática burguesa, que, na sua perspectiva, poderia trazer maiores divisões sociais do que a escola tradicional:

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que tende, nessas diferenças, a criar, estratificações internas, faz nascer a impressão de ter uma tendência democrática. Por exemplo; o operário manual e qualificado, camponês e agrimensor ou pequeno agrônomo, etc. Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada cidadão possa se tornar governante e que a sociedade o ponha, ainda que abstratamente, nas condições gerais de fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e preparação técnica geral necessárias a essa finalidade. Mas o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer a conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada, num ambiente sociopolítico que restringe ainda mais a iniciativa privada, no

sentido de dar essa capacidade e preparação técnico-política, de modo que, na realidade, retorna-se às divisões em ordens juridicamente cristalizadas em vez de superar as divisões em grupos: a multiplicidade das escolas profissionais, cada vez mais especializadas desde o início do currículo escolar, é uma das mais evidentes manifestações desta tendência (GRAMSCI, 1977, p. 1531-1532).

Para Gramsci, não é possível existir democracia quando os governados não têm possibilidades de se tornarem governantes. As escolas profissionais, que, conforme Gramsci, são inspiradas no ativismo pedagógico e se constituem como manifestações da doutrina espontaneísta, formam técnicos de fábrica, que não possuem iniciativa autônoma e não exercem nenhuma função política sobre as massas (GRAMSCI, 1977, p. 1527).

No Caderno 12, ainda, ao expor sua concepção de escola única<sup>68</sup>, ou seja, a escola ativa e criativa ao mesmo tempo, Gramsci apresenta a defesa de uma necessária conformação e retoma as contundentes críticas ao espontaneísmo e ao ativismo pedagógico. Para ele, a criatividade deve estar presente no Liceu<sup>69</sup> (ensino médio), não podendo ser um monopólio da Universidade, ou, ainda pior, deixada, exclusivamente, para a vida prática. O Liceu deveria contribuir para desenvolver a responsabilidade moral e a autonomia intelectual. Gramsci ressalta que a sua escola ativa e criativa difere do ativismo pedagógico, das escolas profissionais e da utilização do método Lancaster<sup>70</sup>. Por esse motivo, enfatiza três vezes a necessidade da autonomia intelectual já a partir do Liceu (GRAMSCI, 1977, p. 1526).

Escola ativa e criativa, para Gramsci, significa, portanto, autonomia, capacidade para utilizar métodos criativos na ciência e na vida moral. Toda a escola unitária é escola também ativa. Todavia, Gramsci, novamente, faz uma menção crítica ao ativismo pedagógico, considerado como uma ideologia burguesa libertária. Por isso, as gerações mais velhas e o Estado possuem o dever de “conformar as gerações mais novas” (GRAMSCI, 1977, p. 1537).

---

<sup>68</sup> No Caderno 12, Gramsci apresenta a escola unitária como uma realidade já presente na nova ordem mundial proporcionada pela revolução do proletariado.

<sup>69</sup> O Liceu italiano corresponde ao Ensino Médio brasileiro.

<sup>70</sup> O método Lancaster, também conhecido como Ensino Mútuo ou Monitorial, teve como objetivo ensinar um maior número de alunos, usando pouco recurso, em pouco tempo e com qualidade. Diante do problema da falta de professores, e da necessidade de ensinar para a massa, a solução veio com o elemento monitor. Estes eram alunos mais adiantados que recebiam, separadamente, orientações de um único professor e depois repassavam para os demais, os mais jovens, em números de dez, os decúrias. Neste processo, um único professor era capaz de lecionar, ao mesmo tempo, para um grupo imenso de alunos.

No Caderno 12, mais uma vez, assim como já o fizera no Caderno 01, Gramsci reconhece as contribuições do ativismo no combate ao mecanicismo da escola tradicional jesuítica. Entretanto, posteriormente, por motivos polêmicos, o ativismo “foi morbidamente dilatado” (GRAMSCI, 1977, p. 1537). Após essa severa crítica ao ativismo pedagógico de seu tempo, Gramsci apresenta, mais uma vez, sua escola unitária:

A escola criativa é o coroamento da escola ativa: na primeira fase, há uma tendência para disciplinar, portanto, também nivelar, para obter uma espécie de conformismo que pode ser chamado de dinâmico; na fase criativa, no alicerce alcançado de coletivização do tipo social, a personalidade tende a se expandir, tornar-se autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea. Assim, uma escola criativa não significa uma escola de inventores e descobridores; indica uma fase e um método de pesquisa e conhecimento, e não um programa pré-determinado com obrigação de originalidade e inovação a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre principalmente por meio de um esforço espontâneo e autônomo do aprendiz, e no qual o professor exerce apenas uma função orientadora amigável como é ou deveria ser na Universidade. Descubra por si mesmo, sem dicas e ajuda externa, uma verdade é criação, mesmo que a verdade seja antiga e demonstre a posse do método; indica que em cada forma como entramos no estágio de maturidade intelectual em que novas verdades podem ser descobertas (GRAMSCI, 1977, p. 1537).

Na apresentação da sua escola única, Gramsci faz referentes menções à necessidade de um conformismo ou conformação social. Na realidade, trata-se de um novo conformismo, dinâmico, não mecânico como na escola tradicional jesuítica. Novo conformismo, nova coerção, Gramsci assume a terminologia da escola jesuítica, mas concede aos termos um novo significado. A escola única é, também, ativa. Gramsci assume a terminologia do ativismo pedagógico, mas, novamente, concede aos termos um novo significado. Um novo conformismo e um novo ativismo na escola única gramsciana.

Na fidelidade ao materialismo histórico-dialético, denominado filosofia da práxis, Gramsci incorpora elementos da escola tradicional e do ativismo pedagógico e dialeticamente as supera na sua escola única. Na primeira fase, predomina a ação do professor, que deve “disciplinar, nivelar e obter uma espécie de conformismo” (GRAMSCI, 1977, p. 1537).

Para Gramsci, a segunda fase corresponde à escola criativa. Nesta, sobre o fundamento alcançado pelo conformismo, o professor guia os educandos para a

responsabilidade moral, a autonomia intelectual e a correta utilização do método de pesquisa. Entretanto, escola criativa não significa, mais uma vez, a polêmica com o ativismo pedagógico, “escola de inventores e descobridores” (GRAMSCI, 1977, p. 1537).

Essa expressão do Caderno 12, que faz referência ao ativismo pedagógico e à escola deweriana, demonstra uma diferença na concepção político-pedagógica de Gramsci em relação aos princípios pedagógicos da escola nova. Para Gramsci, é necessário que o educando alcance os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Sem esse “passo”, a criatividade ou a originalidade se tornam invenções não fundamentadas na realidade histórico-material, não possibilitam a reforma moral e intelectual das massas, condição indispensável para a práxis revolucionária e a construção de uma nova hegemonia ou ordem mundial.

#### 4.1.3. A crítica gramsciana à Reforma Gentile

A Reforma Gentile corresponde a um projeto político-pedagógico preparado e realizado pelo fascismo na década de 1920. Portanto, para a compreensão da Reforma, fazem-se necessárias algumas menções aos fatos históricos que levaram à ascensão de Mussolini ao poder na Marcha sobre Roma, em 1922.

O contexto socioeconômico pós-primeira guerra mundial na Itália e na Europa, em modo geral, abriu caminhos para o fascismo e a Reforma Gentile. As retaliações econômicas e as perdas territoriais sofridas pelo país, após a I Guerra Mundial, geraram miséria, acentuaram a luta de classes e favoreceram o surgimento de movimentos de oposição aos governos liberais (GOMES; SOUZA; RABELO, 2015).

Surgiram movimentos, grupos e, posteriormente, partidos políticos nacionalistas e populares que defendiam a reconstrução de um Estado forte, capaz de proporcionar a ordem e a prosperidade. Segundo Konder (1977), esses movimentos tiveram o apoio maciço da burguesia e de outras camadas sociais, inclusive dos setores conservadores ligados à Igreja Católica. Esses grupos e movimentos faziam oposição tanto ao liberalismo italiano, dos governos de Nitti e Gioliti, quanto ao comunismo, que havia conquistado o poder na Rússia na Revolução de 1917.

O fascismo, com um discurso de reconstrução econômica e ideais nacionalistas, mobilizou as massas, investindo em propaganda por meio de símbolos



e ritos. Com a Marcha sobre Roma, em 1922, Mussolini assume o poder, iniciando um período de centralização política, fim das liberdades individuais, proibição de greves e de organização sindical (GOMES; SOUZA; RABELO, 2015).

Buscando a reorganização social italiana, o fascismo organiza e controla corporações e a escola como instrumentos aptos para fortalecer o regime, desenvolver o progresso nacional e a produção. A escola, pois, tem como principal finalidade a formação de pessoas capazes de assegurar o progresso econômico e histórico da nação.

No final de 1922, Giovanni Gentile com sua concepção de Estado ético, assume o Ministério da Instrução Pública e inicia, na Itália, uma reforma educacional nos moldes fascistas sob o governo Mussolini, sob certo espírito nacionalista que introduz a obrigatoriedade do ensino religioso católico. A Reforma Gentílica (gentiliana), como ficou conhecida, pautava-se na busca pelo princípio geral da filosofia do espírito como o motor da educação e da consciência, para a construção do espírito nacionalista tendo a família como a molécula social e a liberdade objetiva na figura do Estado. Tal liberdade limitava-se à disciplina diante de regras e leis perante a pátria, a família e o Estado. Foi na escola média que a reforma empenhou esforços para manipular ideologicamente os jovens e manter o *status quo*: oferecia um ensino doutrinário do regime; aprofundava a discriminação das classes subalternas, com a oferta do ensino profissional especializado (GOMES; SOUZA; RABELO, 2015, p. 124).

A Reforma Gentile organiza o ensino médio italiano em coerência com sua imposição filosófica dualista e classicista. Por isso, o projeto coordenado por Gentile prescrevia cinco escolas diferentes para o ensino médio: Liceu: clássico e científico para a formação das elites; Institutos Técnicos, com pouca formação científica e humanística, priorizando os conhecimentos técnicos; Institutos de Magistério, para a formação dos professores do ensino fundamental e médio; Escolas de Magistério, para a formação de professores para as escolas maternas; Instrução Profissional, confiado ao Ministério da Economia e do Trabalho, que formavam a mão de obra para o trabalho manual e para operar as máquinas (VANZULLI, 2016).

Os Liceus deviam formar os futuros dirigentes, na mesma medida que tratavam das disciplinas humanísticas, a classe intelectual, que detinha as chaves do saber, ao qual as classes trabalhadoras não tinham acesso (DUBLA, 2013). Apenas o Liceu permitia o acesso a qualquer curso universitário; os Institutos Técnicos permitiam

acesso aos cursos superiores profissionalizantes, enquanto, aos outros diplomados, eram fechadas as portas da universidade (VANZULLI, 2016).

Nos seus *Scritti Pedagogici*, Gentile, usando o título da obra de Dewey, afirma que um dos principais artigos do seu *Credo Pedagógico* (Título da obra de Dewey) consiste em que os Liceus devem receber apenas aqueles que buscam a cultura pela cultura, sem outras intenções, como se procurassem a si mesmos (GENTILE, 1932).

Gramsci encontrava-se em Moscou quando a Reforma Gentile foi efetuada na Itália, e voltou ao país, após uma estadia em Viena, apenas em maio de 1924. Gramsci torna-se, imediatamente, crítico da Reforma Gentile e se move em uma perspectiva política oposta. Logo, no Caderno 01, escreve que a pedagogia de Gentile e Lombardo-Radice consiste em uma involução, com objetivos políticos, do espontaneísmo da escola genebrina ligada a Rousseau e Pestalozzi (GRAMSCI, 1977).

Nos Cadernos do cárcere, as reflexões sobre o argumento se ligam naturalmente à crítica do elitismo político-cultural presente na reforma. Enquanto Gentile visava à formação da elite e, conseqüentemente, ao aprofundamento das diferenças sociais, Gramsci defende a necessidade de uma igual formação para as classes subalternas para a conquista da autonomia moral e intelectual (VANZULLI, 2016).

A obrigatoriedade do ensino religioso na escola elementar, um dos elementos propostos por Gentile, que não era religioso, demonstra, segundo Gramsci, a conotação hegeliana: a religião, a superstição, o folclore ao povo; a ciência e a filosofia para as elites:

A religião na escola. Por isto, nos novos programas escolares, segundo a reforma gentiliana, a arte e a religião são direcionadas à escola elementar e a filosofia às escolas secundárias. Na intenção filosófica dos programas elementares, o ensino da religião é considerado como o alicerce e o coroamento de toda a educação primária. Isto significa que a religião é uma categoria necessária, mas inferior, através do qual qual deve passar a educação, pois, segundo a concepção de Hegel, a religião é uma filosofia mitológica inferior, correspondendo à mentalidade infantil ainda incapaz de ascender à filosofia pura, na qual a religião deve ser absorvida (GRAMSCI, 1977, p. 919).

Gramsci constata, todavia, que, na prática escolar, pela força da Igreja Católica, os ensinamentos religiosos, a partir da *Concordata*<sup>71</sup>, tornaram-se obrigatórios também no ensino médio. Essa lei contradizia o idealismo da Reforma Gentile, que pretendia excluir o ensino religioso das escolas secundárias e deixá-las sob o domínio absoluto da filosofia. Na nota 53 do Caderno 04, Gramsci discorre sobre a dicotomia da escola e da universidade italiana após a Reforma Gentile e a *Concordata*. As classes subalternas recebem uma formação dogmática, ou seja, permeada pela religião. Apenas as classes dominantes têm acesso à cultura e à ciência moderna, embora, também no ensino superior, seja forte a influência da Igreja Católica:

Um aspecto curioso e interessante dessa questão é a divisão do trabalho que está sendo estabelecida entre os intelectuais católicos e os intelectuais leigos: para os primeiros é deixada a formação intelectual e moral das crianças e adoscentes (ensino fundamental e médio), para os intelectuais leigos o desenvolvimento posterior dos jovens na Universidade. Mas o campo universitário não está sujeito ao mesmo regime de monopólio a que estão sujeitos o ensino fundamental e médio. Na verdade, existe a Universidade do Sagrado Coração e, poderão existir outras universidades católicas muito organizadas e equivalentes às universidades estaduais. As conseqüências são óbvias: ensino fundamental e médio é a escola popular e da pequena burguesia, estratos sociais inteiramente monopolizados pela Igreja Católica e seus intelectuais do ponto de vista educacional. Dessas classes sociais, a grande maioria de seus elementos não chega a Universidade, ou seja, não conhecerão a educação moderna em sua fase superior crítico-histórico: educacionalmente eles só conhecerão a educação dogmática. A Universidade é a escola da classe dirigente sendo o mecanismo pelo qual seleciona os elementos individuais das outras classes para incorporar ao seu estado-maior de governo, administração e gerência (GRAMSCI, 1977, p. 495).

Para Gramsci, a Reforma Gentile favorecia o espontaneísmo religioso e mitológico das classes populares, que, desse modo, eram conformadas segundo a concepção de mundo das classes dominantes. Para se contrapor, propunha que a escola, desde sua fase elementar, deveria ser voltada para a formação humana e pautada no princípio democrático e igualitário. Nessas premissas, a escola única poderia contribuir para a eliminação da dicotomia econômica, juntamente com a política e a pedagógica (GRAMSCI, 1977, p. 1531-1535).

---

<sup>71</sup> Acordo entre o Estado italiano e a Santa Sé, que criou o Estado do Vaticano em 1929, durante o governo de Mussolini.

Segundo Vanzulli (2016), Gramsci, por meio de argumentos psicológicos, sociológicos e pedagógicos, apresenta uma reforma escolar a partir da escola existente, ou seja, da escola italiana após a Reforma Gentile.

Evidentemente, Gramsci tem em mente uma proposta realista, e a escola nova que delineia representa uma atenta reformulação de institutos já existentes, derivados da Lei Casati e da própria Reforma Gentile, segundo uma inédita inspiração democrática que previa também a introdução de novas instituições e, sobretudo, de novas relações entre as instituições existentes, cuja ideia fundamental é a expansão da escola unitária (VANZULLI, 2016, p. 200).

A antiga escola italiana, fundamentada na Lei Casati, era democrática na sua estrutura, embora não na sua realização prática, pois não era acessível às classes subalternas. A escola italiana, antes da Reforma Gentile, era gerida, na maioria das vezes, pelos *comunas* (municípios) e não pelo Estado, permanecendo, desse modo, desprovida de recursos e instrumentos para a efetivação de uma educação capaz de atingir todas as classes sociais. A Reforma Gentile, por sua vez, apresenta uma escola evidentemente não democrática, na medida que reproduz e acentua as diferenças sociais, impossibilitando às classes subalternas o acesso à cultura e à ciência. No Caderno 04, em um texto A, que será retomado como texto C no Caderno 12, Gramsci apresenta os limites e as contradições inerentes à Reforma Gentile e seu aspecto antidemocrático e elitista:

Assim, junto ao tipo de escola denominada humanística, pois visa desenvolver em cada indivíduo a cultura geral, ainda indiferenciada, a capacidade de saber e pensar e guiar-se na vida e na história, criou-se todo um sistema de escolas especializadas, de vários graus, para inteiros grupos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas com individualização precisa. Hoje a tendência é abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (isto é, não imediatamente interessada) e formativa ou deixar apenas uma pequena amostra para uma elite de ricos que não precisam pensar em se preparar para um futuro e difundir sempre mais as escolas profissionais especializadas onde o destino do aluno e sua atividade futura são predeterminados (GRAMSCI, 1977, p. 483).

Gramsci faz críticas à Reforma Gentile porque impossibilitou às classes subalternas a possibilidade de apoderar-se da cultura geral, indiferenciada, ou seja, produzida ao longo da história da humanidade e, portanto, direito de todos. É nesse aspecto que Gramsci, desde o Caderno 01, considera Gentile como defensor do

espontaneísmo pedagógico, em modo especial, para as massas subalternas. A espontaneidade defendida por Gentile corresponde a um “pseudo-historicismo muito próximo do evolucionismo vulgar” (GRAMSCI, 1977, p. 1366)<sup>72</sup>.

Seguindo em suas análises, Gramsci (1977, p. 1534) pontua que o afrouxamento no conteúdo é uma das características do espontaneísmo pedagógico de Gentile. Nesse aspecto, ainda pontua, não educa para a liberdade os povos imaturos e “quer manter os homens sempre no berço” (GRAMSCI, 1977, p. 1366). Para Gramsci, quando um grupo ou nação atinge determinado grau de evolução, deve facilitar e acelerar, por meio da educação, o processo de desenvolvimento dos grupos ou povos mais atrasados, universalizando e traduzindo da melhor forma possível a nova experiência (GRAMSCI, 1977). As concepções de Gentile significam, no que tange à educação, um determinismo inexorável, que impossibilita a emancipação cultural, política e econômica das classes subalternas (GRAMSCI, 1977, p. 1366-1367).

No Caderno 23, Gramsci critica o uso que Gentile fazia de algumas citações de De Sanctis<sup>73</sup>. Ao contrário de Gentile, De Sanctis trabalhou para que a cultura, a filosofia e o conhecimento científico como instrumentos de emancipação não fossem patrimônio de uma elite de intelectuais, mas chegasse ao povo:

De Sanctis, na última fase da sua vida e atividade, voltou sua atenção para o romance naturalista ou realista e esta forma de romance, na Europa Ocidental, foi a expressão “intelectualista” do movimento mais geral de ir ao povo. Um juízo de De Sanctis: falta fibra porque falta fé. E falta fé porque falta cultura. Mas o que significa cultura neste caso? Sem dúvida, significa uma coerente, unitária difusão a nível nacional de uma concepção de vida e de homem, uma religião laica, uma filosofia que se torne cultura e seja capaz de gerar uma ética, uma conduta civil e individual. Isto exige, antes de tudo, a união dos intelectuais e para isto trabalhou De Sanctis com a fundação do círculo filológico que deveria levar a unidade de todos os homens cultos e inteligentes de Nápoles, mas ao mesmo tempo, exige novas atitudes e relações com as classes populares (GRAMSCI, 1977, p. 2185-2186).

Nas suas incessantes críticas à reforma de Gentile, Gramsci cita o exemplo de De Sanctis. Ir ao povo significa propagar uma cultura, uma filosofia, uma nova concepção de mundo e de homem que gere, em todos os grupos sociais, não apenas

---

<sup>72</sup> É importante citar, aqui, que Gramsci direciona uma crítica semelhante ao evolucionismo ou etapismo do materialismo vulgar e/ou do economicismo, conforme ver-se-á em outras seções desta pesquisa.

<sup>73</sup> Francesco De Sanctis (1817-1883) foi um crítico literário, filósofo e político italiano.

nas elites e seus intelectuais, uma nova ética e novas formas de conduta, ou seja, a unidade entre reforma intelectual e moral como condição para a construção de uma nova ordem mundial.

#### 4.1.4. A crítica gramsciana à educação de seus familiares na Itália

A pesquisa passa a abordar a temática da educação dos familiares de Gramsci na Itália, mais especificamente de sua sobrinha Edmea. Em uma sequência de cartas direcionadas aos seus familiares na Sardenha, ele faz contundentes críticas ao que considera, em conformidade com a temática dos Cadernos do Cárcere, uma exagerada espontaneidade na educação da sobrinha.

Na nota 149 do Caderno 01, Gramsci elucida que o homem atual é aquele que se apodera por meio do processo educativo, tanto escolar quanto extraescolar, das conquistas históricas da humanidade. As ações de direção realizadas pelas gerações mais velhas sobre as mais novas assumem uma feição de luta contra os instintos biológicos e naturais. Apenas dessa forma será formado o homem atual, que se contrasta ao natural. O conjunto do Caderno 01 aborda amplamente a temática da reforma moral e intelectual das classes subalternas, realizada com a participação dos intelectuais que irão se opor a Croce, ao senso comum, ao folclore e aos princípios religiosos da Igreja Católica (GRAMSCI, 1977, p. 3-141).

Nas Cartas do Cárcere, Gramsci, em diálogo com seus familiares na Sardenha, apresenta, novamente, suas concepções educacionais elencadas nos Cadernos, em modo particular, na supramencionada passagem do Caderno 01: defesa de um conformismo moral e intelectual e severas críticas ao espontaneísmo presente nas crenças, nos dogmas religiosos, no senso comum ou folclore.

Em 1930, Gramsci escreve ao irmão Carlo, sobre a educação da sobrinha Edmea, filha do irmão Gennaro, também comunista, o qual se encontrava exilado na França. Na carta, repete o princípio de que as gerações mais velhas possuem a responsabilidade de educar as mais jovens. Novamente em conformidade com as concepções do Caderno 12, todavia, com maior precisão no que se refere à idade, afirma:

Um erro que geralmente é cometido ao educar as crianças, parece ser este (tu podes pensar por ti mesmo e depois julga se estou certo ou

não). Os pais não percebem que na vida das crianças existem duas fases muito distintas: antes e depois da puberdade. Antes da puberdade, a personalidade ainda não se formou e fica mais fácil orientar e fazer com que adquiram certos hábitos de ordem, disciplina e trabalho. Após a puberdade a personalidade é formada em modo impetuoso e toda intervenção externa torna-se odiosa, tirânica e insuportável. Acontece, porém, que os pais sentem a responsabilidade de seus filhos justamente neste segundo período, quando já é tarde: então, naturalmente, o bastão e a violência entram em cena, mas dão poucos frutos. Por que não cuidar do menino no primeiro período? Parece pouco, mas o hábito de estar sentado à mesa de estudos por cinco (05 a 08) horas por dia é uma coisa importante, que pode ser mais facilmente alcançada até os 14 anos, mas depois não é mais possível (GRAMSCI, 1965, p. 162).

Gramsci repete as concepções, já presentes no Caderno 01, de que a educação consiste não apenas em uma adaptação ao ambiente, mas em uma luta contra os instintos de não esforço e de acomodação. Os juízos morais, a formação da personalidade e da concepção de mundo são resultantes de uma direção consciente (sinônimo de conformação), exercida pelos educadores por meio da autoridade que provém do afeto (GRAMSCI, 1965, p. 185). Na educação de Edmea, ou a família age com uma rígida pressão, embora amorosa, ou ela se deixará levar pelas influências do meio:

Se vós desistis de intervir e orientar, usando a autoridade que vem do afeto e da convivência familiar pressionando-a, de forma afetuosa e amorosa, mas ainda assim rígida e inflexível, sem dúvida acontecerá que a formação espiritual de Mea será o resultado mecânico da influência aleatória de todos os estímulos do ambiente: isto é, tia Tana Cozzoncu, tio Salomone e tio Juanni Bobbai etc., (menciono esses nomes como símbolos, porque imagino que se esses tipos já são mortos, mas certamente haverá outros equivalente) (GRAMSCI, 1965, p. 209).

As referências à tia Tana Cozzoncu, tio Salomone e tio Juanni Bobbai, habitantes falecidos do povoado onde vivia a família de Gramsci na Sardenha, não se constitui como uma simples brincadeira, mas, ao contrário, trata-se de uma advertência com significado pedagógico, cultural e político. Tana Cozzoncu, Salomone e Juanni Bobbai representam o folclore e/ou a conformação cultural e política, que dificulta que as classes subalternas se movimentem contra a tirania da classe dirigente e possam ser conformadas de acordo com a nova concepção de mundo, por meio da filosofia da práxis.

O termo folclore ou folklore, utilizado por Gramsci, o qual nesta pesquisa será retomado, representa o conformismo próprio das relações impostas pela classe burguesa. Por outro lado, Gramsci idealiza a superação do senso comum e do folclore burguês. Todavia, a referência na carta a Carlo, quando trata da necessidade de empregar a disciplina na educação de Edmea como contraponto às acomodações espontâneas do ambiente, Gramsci destaca que, com afeto e de forma consciente, Edmeia seja conformada em uma nova capacidade de esforço compreensivo da situação.

As concepções pedagógicas presentes na carta de Gramsci ao irmão Carlo em 1930, em modo especial, a afirmação de que o espontaneísmo do folclore se constitui como um serviço ao conformismo burguês, são mais bem compreendidas a partir de uma análise comparativa com a nota 48 do Caderno 03.

Ainda na nota 48 do Caderno 03, Gramsci, ao escrever sobre espontaneidade e direção consciente (conformismo), afirma que a espontaneidade é característica da educação recebida pelas classes subalternas. O espontaneísmo, aliás, é próprio dos elementos mais periféricos ou marginais do senso comum próprio das classes dominadas, os quais não alcançaram consciência de classe para si e nem sequer suspeitam que suas crenças e ações tenham algum valor histórico (GRAMSCI, 1977, p. 329).

Porém, ao desenvolver suas reflexões, Gramsci afirma que a pura espontaneidade não existe e, caso existisse, coincidiria com uma pura mecanicidade. Noutros termos, para Gramsci, a cultura e o comportamento humano são frutos da história e, como tal, são produtos do trabalho social perante as necessidades materiais e relações sociais. Gramsci continua na mesma nota: no movimento “mais espontâneo”<sup>74</sup>, os elementos de direção consciente encontram-se presentes com incontrolável força (GRAMSCI, 1977, p. 330). Assim, adverte-se que, para Gramsci, conforme ele demonstra no Caderno 14, os termos direção consciente, socialização e conformismo possuem o mesmo significado (GRAMSCI, 1977, p. 1819-1820).

No movimento mais espontâneo, o conformismo se faz presente com incontrolável força. Certamente, esse conformismo não é aquele das classes dominadas e não corresponde à concepção de mundo própria das classes de trabalhadores, descrita por Gramsci desde os escritos juvenis ou pré-carcerários

---

<sup>74</sup> As aspas encontram-se no texto original em língua italiana.



(GRAMSCI, 1973). Com relação ao espontaneísmo presente nas classes dominadas, suas concepções folclóricas não são resultantes de um mecanicismo, mas sim de uma determinação conformista da classe dominante, inclusive por meio de seus intelectuais orgânicos.

O espontaneísmo dos grupos subalternos é o resultado de uma direção consciente que, a partir da superestrutura da cultura, perpassa o político e alcança a estrutura econômico-material. Enfim, o espontaneísmo das massas populares, em modo especial de seus membros mais marginais ou periféricos, é o resultado da força incontrolável da conformação burguesa e está a serviço da manutenção da ordem vigente, ou seja, da dominação. Enquanto pensam que suas crenças e ações baseadas no folclore sejam neutras e sem consequências históricas, os próprios grupos dominados, sem tomar consciência de classe, trabalham para perpetuar a dominação da qual são vítimas. Desse modo, na fidelidade ao pensamento gramsciano, afirma-se que o espontaneísmo é o resultado da incontrolável força do conformismo burguês.

Em uma carta à sua mãe, escrita em 28 de julho de 1930, Gramsci novamente discorre sobre a educação da sobrinha Edmea. Nessa carta, refere-se à preocupação de Gennaro (pai de Edmea), que, ao receber uma carta da filha com 9 anos, notou erros ortográficos que demonstravam imaturidade intelectual. Gramsci, com dureza, insiste sobre a necessidade da disciplina na leitura e de uma rígida formação moral e intelectual:

Mas há alguma razão para isso, especialmente quando observa que naquela idade éramos mais maduros e mais desenvolvidos intelectualmente. Isso eu também constatei. Parece-me que Mea é muito infantil para sua idade, parece-me que ela não tem outras ambições, que se preocupa apenas com seu aspecto exterior, não tem vida interior, não tem necessidades sentimentais, apenas vaidades. Talvez a tornaram muito viciada e não a forçaram a se disciplinar. É verdade que eu, Nannaro e os outros não fomos forçados a nos disciplinar, mas nós mesmos o fizemos. Eu me lembro que na idade de Mea morreria de vergonha por ter cometido tantos erros ortográficos; tu lembras que eu costumava ler até tarde e a quantos subterfúgios recorri para conseguir livros. E Teresina era assim também, embora fosse também uma criança como Mea e, certamente, fisicamente mais graciosa. Eu gostaria de saber o que Mea leu até agora: parece-me, pelo que escreve, que ela só deve ler os livros escolares. Em suma, é necessário acostamá-la a trabalhar com disciplina e restringir um pouco a sua vida mundana, menos sucessos de vaidade e mais seriedade intelectual e moral. Pede para Mea me

escrever, diz para ela contar-me sobre sua vida, etc. Beijos para todos. Eu te abraço com ternura (GRAMSCI, 1965, p. 159).

Para Gramsci, a disciplina, como categoria político-pedagógica, é um aspecto central na sua perspectiva educacional, a qual, com consciência e afeto, deve ser alcançada antes da puberdade. Nesse sentido, destaca-se, ainda, que a disciplina não se constitui como um fim em si mesma, mas como um instrumento para alcançar a reforma moral e intelectual das classes subalternadas.

Em sua última carta dirigida à família sobre a formação moral e intelectual de Edmea, escrita em 3 de abril de 1933, Gramsci demonstra as verdadeiras motivações da necessidade da disciplina para as classes subalternas. Ele, um revolucionário que se encontra prisioneiro, em estado de saúde gravíssimo, não perde a serenidade e a força moral. Dirigindo-se à sua irmã Teresina, Gramsci escreve que esforço de concentração e serenidade em situações adversas devem ser repassados a Edmea. Nessa caminhada, os estudos para alargar a sua cultura, preparação e interesses intelectuais devem ser constantes:

Não pense que eu, em algum momento, tenha perdido minha serenidade. Quando sou fisicamente frágil sinto a necessidade de fazer um grande esforço, carregar um grande peso e me concentrar. Parece-me que deves explicar estes conceitos a Mea para que não perca a coragem e continue a estudar sempre e em todos os modos. Ela pode perder alguns anos, por um acontecimento trágico, como tempo material em uma carreira escolar, mas não perderá nada se melhorar todos os dias a sua cultura, a sua preparação geral. Seu horizonte de conhecimentos e interesses intelectuais se alargará sempre mais (GRAMSCI, 1965, p. 339).

Essas palavras de Gramsci, vivendo a repressão política em um estado delicado de saúde, demonstram que as críticas, anteriormente citadas, sobre a Reforma Gentile, não se limitam a uma oposição político-partidária, mas trata-se de uma tomada de posição sobre o significado da escola e da ação político-pedagógica perante os objetivos educacionais. Traduz-se, também, em uma tomada de posição política perante o movimento histórico do capitalismo e do processo revolucionário na Rússia Soviética. Noutros termos, disciplina, força de vontade e concentração objetiva são entendidos por Gramsci como meios pedagógicos necessários para alcançar o conhecimento e a cultura geral, os quais são necessários para realizar a crítica à

sociedade burguesa, saber interpretar e utilizar as condições materiais para construir a nova hegemonia das classes subalternas.

#### **4.2.O DEBATE DE GRAMSCI COM O ESPONTANEÍSMO PRESENTE NO FOLCLORE, NO SENSO COMUM E NAS CRENÇAS RELIGIOSAS LIGADAS À IGREJA CATÓLICA**

Nos escritos juvenis, em modo particular na *Questão Meridional* (2019), Gramsci já havia abordado temáticas relativas à espontaneidade popular manifestada no folclore, no senso comum e nas crenças religiosas. Nos seus escritos carcerários, em modo especial, nos Cadernos, abordou essas questões com grande rigor científico.

O interesse gramsciano pelas temáticas supramencionadas liga-se às suas concepções político-pedagógicas de construção de uma nova hegemonia ou ordem mundial. Gramsci constatou, e a posterior história italiana confirmou, que, sem a superação desses elementos espontaneístas, em modo particular as crenças católicas, não seria possível a instauração na Itália da hegemonia das classes subalternas. O conformismo burguês, com suas manifestações aparentemente espontâneas no folclore e na religião, havia criado uma cultura popular que impedia às massas populares a aquisição da concepção de mundo que lhes é própria (GRAMSCI, 1977, p. 1397).

Nos Cadernos, assim como demonstra admiração pelo cientificismo da organização do trabalho do fordismo/taylorismo, Gramsci manifesta admiração pela estrutura organizativa da Igreja Católica, que, por meio de seu catecismo e suas crenças religiosas, muitas vezes se misturam ao próprio folclore e consegue inserir-se com incrível força de penetração nas camadas populares. Para Gramsci, a filosofia da práxis deve ser capaz de superar dialeticamente tanto as formas mais elevadas da cultura burguesa, os racionais métodos fordistas/tayloristas, quanto as manifestações populares do folclore e das crenças católicas (GRAMSCI, 1977, p. 2179).

A reforma moral e intelectual proposta por Gramsci, realizada por meio de um trabalho conjunto entre intelectuais e massas, visa à formação de uma cultura popular, mas que seja simultaneamente uma alta cultura. Desse modo, espera-se a superação da mais elevada filosofia, o idealismo alemão e a aquisição dos mais elevados

conhecimentos científicos aplicados ao mundo do trabalho, assim como no fordismo/taylorismo.

Os temas do folclore, do senso comum e da religião já aparecem no elenco temático mencionado por Gramsci na primeira página do primeiro Caderno do Cárcere. Na página, enumera 16 temas a serem tratados nos Cadernos. Cinco desses temas tratam diretamente de questões relativas ao folclore, senso comum, Igreja Católica e cultura popular. Tema 4: A literatura popular presente nos romances e as razões de seu persistente sucesso. Tema 6: Origem e desenvolvimento da ação católica na Itália e na Europa. Tema 7: O folclore. Tema 13: O senso comum. Tema 14: Os netinhos de Padre Bresciani. Nos títulos de notas, presentes em todos os Cadernos, e nos títulos dos 29 Cadernos do Cárcere, os temas do folclore, senso comum e da Igreja Católica são repetidos com grande frequência.

Da descrição realizada anteriormente, constata-se que Gramsci, desde a primeira página dos Cadernos do Cárcere, aborda aspectos da cultura italiana e europeia que haviam tornado possível a hegemonia burguesa. Para ele, apesar de transparecer um espontaneísmo, havia uma conformação social, a qual se mantinha por meio da ação dos intelectuais orgânicos das classes dominantes. Para isso, sentiu a necessidade de estudar minuciosamente, não apenas as correntes filosóficas e a história dos intelectuais, mas também a incidência do conformismo burguês nos espontaneísmos, não apenas pedagógicos, mas também presentes na cultura popular.

Folclore, senso comum e crenças religiosas ligadas à Igreja Católica, no pensamento de Gramsci, apesar de estarem diretamente relacionadas entre si, também se distinguem. Por sua vez, essas categorias somente podem ser compreendidas nas relações com as categorias da filosofia e dos intelectuais orgânicos das classes dirigentes e dominantes.

As filosofias burguesas, por meio da ação dos intelectuais, criam um elemento intermediário denominado senso comum, que, por sua vez, exerce influência sobre o folclore popular. Os dogmas e a alta teologia católica, por meio de seus intelectuais orgânicos, igualmente, emprestam elementos para o senso comum, que, novamente, incidem sobre as folclóricas superstições e devoções católicas. Assim como filosofia e dogmas católicos se distinguem, nem toda manifestação folclórica se encontra diretamente ligada à Igreja Católica. Todavia, por meio do senso comum, elemento intermediário, tanto as filosofias burguesas quanto os dogmas católicos contribuem

para a espontaneidade popular, que se manifesta no folclore, e contribuem, assim, para a conformação burguesa. Ainda mais, na Itália de Gramsci, tanto os grandes filósofos burgueses quanto a Igreja Católica, direta ou indiretamente, contribuíram para a formação do consenso fascista.

#### 4.2.1. O Folclore

O tema do folclore, já presente nos escritos juvenis e na Questão Meridional, é científica e minuciosamente analisado por Gramsci nos Cadernos do Cárcere. Uma rápida leitura sobre os títulos das notas dos Cadernos demonstra que a questão referente ao folclore está presente em todos os Cadernos do Cárcere de Gramsci.

O tema do folclore no pensamento de Gramsci apresenta grande importância, sendo fundamental para a compreensão de outras categorias, tais como intelectuais, formação do conformismo burguês etc. Consciente da relevância da temática, Palmiro Togliatti, na primeira edição das obras de Gramsci, publicação temática, unificou as passagens que tratam do folclore em um volume denominado *Letteratura e Vita Nazionale* (GRAMSCI, 1996).

Nas primeiras Cartas à cunhada Tatiana Schucht, após a prisão, Gramsci escreve que tem interesse em um estudo mais aprofundado da psicologia e do folclore popular dos povos do sul da Itália e das ilhas (GRAMSCI, 1965, p. 186). Em uma carta à mãe, em 3 de outubro de 1927, no primeiro ano de prisão, dois anos antes de começar a redação dos Cadernos, pede informações sobre possíveis novas manifestações folclóricas na Sardenha (GRAMSCI, 1965, p. 212).

Segundo Boninelli (2017), na reflexão gramsciana sobre o folclore, presente nos Cadernos do Cárcere, encontra-se presente uma preocupação teórico-filosófica com precisão metodológica, que é enriquecida com as relações com o teatro e a literatura, e útil para uma estratégia prática e política: o folclore como um instrumento cultural que contribui para a construção da hegemonia.

Na nota 65 do Caderno 01, Gramsci discorre sobre os conceitos de folclore, senso comum e filosofia, relacionando-os com a luta ideológica e política que acontece na sociedade civil por meio das revistas especializadas que têm a pretensão de influenciar as opiniões populares, quando se trata do folclore, e as denominadas opiniões médias, ou seja, nem científico-filosóficas e nem populares, quando se trata do senso comum. Após citar uma série de revistas italianas, Gramsci procura definir

cada um dos conceitos, as mútuas relações entre esses e as incidências político-pedagógicas/culturais:

Cada corrente filosófica deixa uma sedimentação do senso comum: esta é a comprovação de sua eficácia histórica. O senso comum não é algo endurecido e imóvel, mas muda continuamente, enriquecendo-se de noções científicas e opiniões filosóficas que entram nos costumes. O senso comum é o folclore da filosofia e encontra-se localizado entre o folclore real (isto é, como se pretende) e a filosofia, ciência, economia dos cientistas. O senso comum cria o folclore futuro, isto é uma fase mais ou menos enrigecida de lugares e tempos históricos. (Seria necessário fixar bem esses conceitos, repensando-os minuciosamente) (GRAMSCI, 1977, p. 76).

A citada nota é complexa e necessita ser explicitada à luz do conjunto do pensamento gramsciano sobre as relações entre intelectuais, cultura, massa popular e o jornalismo (ao qual Gramsci dedica o Caderno 24). As correntes filosóficas, com exceção da filosofia da práxis, criam ou deixam uma segmentação de senso comum. As revistas especializadas, como *La Frusta Letteraria* e *La Lacerba*, citadas na parte anterior da nota, pertencem ao senso comum e procuram influenciar as opiniões médias.

O senso comum não é algo rígido e imutável, mas sofre constantes influências, é enriquecido por noções científicas e opiniões filosóficas. Dessa forma, o senso comum é o folclore da filosofia. Não corresponde à própria filosofia ou à ciência, mas, por estas, é continuamente alimentado. Uma corrente filosófica, por sua vez, precisa incidir sobre o senso comum, caso contrário, não terá nenhuma influência histórica. Essa distinção não se aplica à filosofia da práxis, na medida que esta significa a superação entre alta cultura e cultura popular, portanto, sem a mediação do senso comum ou das opiniões médias. Nos Cadernos 04, 11 e 13, Gramsci afirma que, enquanto outros eventos históricos, como o Renascimento, o iluminismo, a Reforma protestante etc., tiveram que optar entre a alta cultura e a cultura popular, a filosofia da práxis significa a superação dialética desses eventos na unidade entre prática e teoria, cultura popular e alta cultura (GRAMSCI, 1977).

Cada corrente filosófica burguesa cria o seu senso comum. Por sua vez, o senso comum cria o folclore, ou seja, as superstições e crendices das massas populares, sob a aparência de espontaneidade, significam conformação às concepções de mundo burguesas.

No Caderno 12, Gramsci escreve que cada grupo social que emerge da estrutura econômico-material tende a criar o seu grupo de intelectuais orgânicos: cientistas, filósofos, economistas etc. (GRAMSCI, 1977, p 1523). Portanto, os filósofos burgueses atuam como intelectuais orgânicos das classes dominantes, tal como Croce, na Itália. Todavia, a filosofia e a ciência burguesa, por meio de seus intelectuais orgânicos, alimentam o senso comum, as opiniões médias, que, por sua vez, influencia o folclore, ou seja, as superstições e crendices das classes populares e subalternas. O folclore, sim, como aparente manifestação espontânea da conformação burguesa, torna-se rígido. No Caderno 10, Gramsci afirma que as crendices populares assumem constatações de dogmas de fé e verdades absolutas (GRAMSCI, 1977, 1217).

Com relação ao conformismo burguês, que se manifesta na espontaneidade folclórica das massas, mediado pelo senso comum, Gramsci espera se contrapor por intermédio do novo conformismo da filosofia da práxis. Uma reforma moral e intelectual para a construção de uma nova hegemonia. Todavia, a filosofia da práxis, diferentemente das filosofias burguesas, não pressupõe as estratificações culturais: filosofia, senso comum e folclore. A nova ordem mundial exige a supressão das classes socioeconômicas e, também, de toda e qualquer estratificação cultural. Todos estarão capacitados para exercer, inclusive, a função de direção (GRAMSCI, 1977).

A grande contribuição das análises gramscianas sobre a temática do folclore encontra-se ligada à nova perspectiva científica de seu estudo. Na nota 89 do Caderno 01, Gramsci escreve que, até aquele momento, o folclore havia sido estudado em modo pitoresco e impreciso. Urgia estudar o folclore como concepção de mundo de determinadas classes sociais:

Folclore. O [Giovanni] Crocioni [no volume Problemas Fundamentais do folclore Bologna, Zanichelli, 1928] crítica como confusa e imprecisa a distribuição do material folclórico fornecido por Pitré em 1897 na introdução à Bibliografia das Tradições Populares e propõe uma subdivisão em quatro seções: arte, literatura, ciência, moral das pessoas. Divisão esta também criticada como imprecisa, mal definida e muito ampla. Ciampini (Raffaele) na Feira Literária de 30 de dezembro de 1928, pergunta: “É científica? Como por exemplo tratar das superstições? E o que significa uma moral popular? Como estudar cientificamente? E por que não falar também de uma religião do povo?” O folclore, parece-me, tem sido estudado até agora (na realidade, até agora apenas matéria-prima foi coletada) como um elemento pitoresco. Deve ser estudado como a concepção de mundo de certas camadas sociais, que ainda não sofreram o influxo das

correntes do pensamento moderno. Concepção de mundo não apenas não elaboradas e sistematizadas, porque o povo, por definição não pode fazer isto, mas múltipla, no sentido de que é uma justaposição mecânica de várias concepções de mundo, sendo mesmo um museu de fragmentos de todas as concepções de mundo e de vida que se sucederam na história. Também o pensamento e a ciência moderna concedem elementos ao folclore, pois certas afirmações científicas e certas opiniões, desvinculadas de seu complexo caem no domínio popular e são organizadas no mosaico da tradição (O descobrimento da América de Pascarella mostra como as noções difundidas nos manuais da escola elementar sobre Cristóvão Colombo e outros personagens são assimiladas de modo bizarro) O folclore só pode ser entendido como um reflexo das condições de vida do povo, embora frequentemente se prolonga mesmo quando as condições são modificadas em combinações bizarras. Certamente existe uma religião do povo especialmente nos países católicos e ortodoxos (muito menos nos países protestantes). A moral popular e as superstições são estreitamente conexas às crenças religiosas. Existem imperativos que são mais fortes e tenazes que aqueles da moral Kantiana (GRAMSCI, 1977, p. 89).

Para Gramsci, o folclore precisava ser analisado e estudado como algo sério. A ênfase gramsciana é colocada nas concepções de mundo e de vida presentes no folclore (LIGUORI; VOZA, 2017). As superstições e crendices populares não são espontâneas como parecem e, igualmente, não são neutras e nem pairam acima da luta de classes, mas, ao contrário, prestam um serviço ao conformismo burguês e das classes dominantes.

O folclore como concepção de mundo desarticulada e fragmentada, justaposição acrítica de visões, muitas vezes antagônicas, apresenta-se como um obstáculo para a filosofia da práxis, para a reforma moral e intelectual das classes subalternas e para a construção de uma nova hegemonia. Nas cartas aos familiares na Sardenha, conforme já exposto, Gramsci afirma que, ao espontaneísmo das concepções folclóricas de tia Tana, Salomone e Juannei, os familiares de Gramsci devem, com rigidez e disciplina, dar uma direção consciente à formação moral e intelectual da sobrinha Edmea (GRAMSCI, 1965, 186).

Segundo Gramsci, no aparente espontaneísmo do folclore, contribuem, inclusive, afirmações da ciência moderna presentes nos manuais do ensino elementar. Nesse sentido, Gramsci cita os fatos relativos a Cristóvão Colombo e ao descobrimento da América, o modo como são narrados nos manuais escolares, como fatores que contribuem para as folclóricas, portanto, não científicas nem espontâneas concepções de mundo das classes populares. Novamente, o modo como esses fatos



históricos são apresentados se constituem como um obstáculo para a reforma moral e intelectual das massas e contribui para o conformismo burguês e a manutenção da sua dominação econômica, política e cultural.

No último parágrafo da nota 48, do Caderno 03, Gramsci faz severas críticas às posições de Henri de Man<sup>75</sup>, em específico à obra *Il Superamento del marxismo* (DE MAN, 1929). Segundo Gramsci, De Man foi um crítico da modernidade e da ciência moderna, encontrando em Rousseau uma de suas bases teóricas. Segundo Gramsci, De Man defendia a magnânime origem histórica do folclore e da feitiçaria e, na mencionada obra, contrapunha a ciência popular (folclore, feitiçaria) à ciência moderna. Além disso, conforme indica o título de sua principal obra, considerava o marxismo como uma continuidade das filosofias empíricas e positivistas da modernidade. Dessa forma, via no folclore, na ciência ou psicologia popular a superação e refutação das teses marxistas.

Gramsci considera De Man como símbolo de uma posição teórica e cultural completamente infundada: “De man é semelhante aqueles, mais precisamente os admiradores do folclore, que sustentam sua conservação, os bruxos ligados a Maeterlinck, posição intimamente retrógrada e também um caso de teratologia intelectual” (GRAMSCI, 1977, p. 329). Ao exaltar o espontaneísmo e os genuínos elementos que constituem a psicologia do operário e das classes dominadas, De Man, segundo Gramsci, contrapõe-se a todas as posteriores possibilidades de superação do folclore, da aquisição de conhecimentos e da consciência de classe (GRAMSCI, 1977, p. 330).

Na nota 01 do Caderno 27, que tem como título, *osservazioni sul folclore*, Gramsci faz menções críticas às posições de Ciampini, que defendia a importância do ensinamento do folclore nas escolas voltadas à formação dos professores como um fim em si mesmo e um valor a ser protegido: “porque ensinar o folclore nas escolas voltadas para a formação dos professores do ensino elementar? Para aumentar a cultura dos professores? Para mostrar a eles algo que não devem destruir?” (GRAMSCI, 1965, p. 2313).

No conjunto da longa nota, Gramsci afirma a necessidade do conhecimento do folclore e, mesmo, de uma ciência do folclore. A atividade formativa do Estado, que acontece, além da atividade política em geral, em modo especial na escola, não se

---

<sup>75</sup> Henri de Man (1885-1953) foi um filósofo belga que se opõe ao racionalismo/empirismo moderno, em modo especial, a partir das concepções freudianas.

desenvolve a partir do nada, mas sobre as concepções de vida que os educandos já trazem consigo:

Conhecer o folclore significa portanto, para o professor saber quais outras concepções do mundo e da vida trabalham efetivamente na formação intelectual e moral das novas gerações para erradicá-las e substituí-las por conceitos considerados superiores. Das escolas do ensino fundamental aos cursos superiores na área da agricultura, o folclore necessita ser sistematicamente superado. Ensinar folclore aos professores deve reforçar ainda mais este trabalho sistemático. É certo que, para atingir esse objetivo, o espírito das pesquisas folclóricas teria que ser mudado, aprofundado e estendido. O folclore não deve ser concebido como algo bizarro, algo estranho e pitoresco, mas como uma coisa que é muito séria e deve ser levada a sério. Só assim o ensino será mais eficaz e determinará realmente o nascimento de uma nova cultura nas grandes massas populares, isto é, o fim da separação existente entre cultura moderna e popular ou folclore (GRAMSCI, 1977, p. 2314).

O estudo do folclore reveste-se, em Gramsci, de uma dimensão política. Conhecer o folclore significa conhecer as limitações do espontaneísmo na cultura popular, as quais devem ser superadas pela ciência, cultura ou filosofia nas suas formas mais elevadas. O Estado, por meio da escola, deveria buscar a superação do folclore. Todavia, as classes dominantes, por meio de seus intelectuais orgânicos e das reformas educacionais, buscam deixar as massas populares nos limites da religião e do folclore. Dessa forma, as classes subalternas, sem a aquisição do conhecimento científico e filosófico, da cultura moderna, aumentam as possibilidades de chegarem àquela concepção e vida e de mundo necessária para construir uma concepção que é própria das classes trabalhadoras, a única capaz de promover transformações sociais (GRAMSCI, 1973).

Gramsci cita que as atuações de Gentile e Ciampini contribuem para evitar que as classes subalternas cheguem ao conhecimento científico e filosófico. Segundo ele, Gentile chega a defender o ensino da religião e ainda alega que a aprendizagem de uma gramática escrita culta da língua italiana nas escolas não seria tão importante. Ciampini defende o folclore como um fim em si mesmo e, desse modo, deveria ser preservado. No Caderno 29, Gramsci afirma que a oposição de Gentile à aprendizagem da gramática significa um ato político. Da mesma forma, o estudo do folclore defendido por Ciampini representa um ato político que busca impedir a elevação moral e intelectual das classes subalternas (GRAMSCI, 1977, p. 2349).

Giovanni Crocioni, nas obras *Le superstizioni, i pregiudizi e la scuola* (1921) e *Problemi fondamentali del folclore* (1928), escreve que, na sociedade, perpetuam-se duas maneiras diferentes de compreender a vida e as suas manifestações: a do povo ignorante e a da gente civilizada. Gramsci compartilha com Crocioni a visão de que, ao lado da alta cultura, existe uma cultura popular, o “espontaneísmo dos grupos periféricos” (GRAMSCI, 1977, p. 331).

Assim como Crocioni, em algumas páginas da obra *Problemi fondamentali del folclore*, Gramsci luta pela superação do folclore e contra o uso que a política cultural do fascismo estava fazendo da espontaneidade popular. No Caderno 09, Gramsci escreve que o folclore estava sendo utilizado pelo fascismo como uma estratégia de consenso (GRAMSCI, 1977, 1120). Assim como já havia escrito nos Cadernos 01, 02 e 03, também no Caderno 09, afirma a inexistência da pura espontaneidade. Os aparentes espontaneísmos favorecem o conformismo das classes dominantes. A nota 15 do Caderno 09 demonstra com clareza que, para Gramsci, o folclore, como manifestação cultural popular, está sempre ligado à cultura das classes dominantes.

Sobre isto, é possível recordar, em propósito, a relação entre as denominadas artes menores e a artes maiores, ou seja, entre as atividades dos criadores de arte e aquela dos artesãos (de coisas de luxo ou pelo menos não imediatamente utilitarista). As artes menores sempre estiveram ligadas às artes maiores e delas dependem. Então, o folclore sempre esteve ligado à cultura da classe dominante e, à sua maneira, extraiu dela elementos de combinação com as tradições precedentes. Afinal, nada mais contraditório e fragmentário do que o folclore (GRAMSCI, 1977, p. 1105).

Para Gramsci, o folclore não é uma atividade fossilizada, mas dinâmica. Por meio da ação de seus intelectuais orgânicos, a cultura ligada à classe dominante fornece, constantemente, novos elementos para as manifestações folclóricas. Dessa forma, o aparente espontaneísmo do folclore, por uma ação intencional, adapta-se aos interesses históricos e mutáveis da classe dominante. Assim, o folclore se constitui de uma parte imutável e outra mutável. No caso, de acordo com os interesses da classe dirigente, as manifestações folclóricas são parcialmente alteradas. “O folclore, ao menos em parte, é muito mais móvel e flutuante que a língua e os dialetos” (GRAMSCI, 1977, p. 1005).

No que tange à moral, a religião, tanto do passado quanto do presente, deixa segmentos nos costumes e contribui para a formação de uma moral popular, “mais

fortes, persistentes e efetivos que a moral oficial” (GRAMSCI, 1977, p. 2313). A nota 02, do Caderno 27, tem como título “direito natural e folclore”. Gramsci, no início da nota, demonstra a influência da religião católica sobre os conteúdos do denominado direito natural: “a própria expressão direito natural é oriunda da doutrina social e política da Igreja” (GRAMSCI, 1977, p. 2315).

Por direito natural, Gramsci (1977, p. 2316) define “aquele conjunto de opiniões e crenças sobre os direitos próprios que circulam ininterruptamente nas massas populares”. Em seguida, complementa que existe, portanto, uma massa de opiniões jurídicas populares que tomam a forma de lei natural e são o folclore jurídico. Aparentemente, o direito natural se renova e se modifica apenas pela força das condições reais de vida e pelo confronto espontâneo entre os diversos grupos que compõem as classes populares ou subalternas. Todavia, a Igreja Católica e, mais precisamente, a sua alta hierarquia tem influência e controle tanto sobre os conteúdos do direito natural quanto sobre as correntes jurídicas que o defendem.

Dessa forma, o conformismo das classes dominantes, por meio da alta hierarquia da Igreja Católica, mantém seu controle sobre a moral popular. Por meio do folclore, as elites dominantes mantêm um rígido controle sobre os conhecimentos e comportamentos populares. Por fim, na totalidade de seus escritos, Gramsci defende a necessidade de uma reforma moral e intelectual das massas populares como condição indispensável para a construção de uma nova hegemonia.

No Caderno 08, Gramsci utiliza uma série de adjetivos para se referir tanto ao folclore quanto ao senso comum: “concepção de mundo desagregada, incoerente e incensequente” (GRAMSCI, 1977, p. 1045). Em outras passagens, usa termos como concepção de mundo e da vida fragmentada, mecânica, degradada e estratificada (GRAMSCI, 1977, 1394). Todavia, no Caderno 11, Gramsci afirma que a reforma moral e intelectual das massas populares deve partir do folclore, “dos saberes das próprias classes subalternas”, estimulando as capacidades e a autonomia para a atuação política, promovendo a filosofia da práxis como pensamento coerente e sistemático (GRAMSCI, 1977, p 1410-1420).

#### 4.2.2. O senso comum

A expressão senso comum aparece como tema 13 na lista que Gramsci elabora na primeira página do Caderno 01, e reaparece na primeira página do Caderno 08, quando Gramsci revê seu plano de estudos (GRAMSCI, 1977, p. 936).

Gramsci define o que é o senso comum na nota 65 do Caderno 01: “O senso comum é o folclore da filosofia e encontra-se localizado entre o folclore real (isto é, como se pretende) e a filosofia, ciência, economia dos cientistas” (GRAMSCI, 1977, p. 76). Na mesma nota, Gramsci escreve que algumas revistas literárias, tais como a *Frusta Letteraria*, pertencem à esfera do senso comum na medida que buscam modificar a opinião média de determinada sociedade por meio da crítica, sugestão, correção e introdução de novos temas. Para Gramsci (1977, p. 76-77), as revistas mencionadas são bem escritas, possuem grande difusão e desempenham uma importantíssima função social, realizando um trabalho de convencimento junto às “opiniões médias”, que, por sua vez, influenciam as opiniões populares ligadas ao folclore (GRAMSCI, 1977, p. 77).

No texto A do Caderno 08, revisto como texto C no Caderno 11, Gramsci novamente faz menção à relação entre o senso comum, filosofia e folclores. Em duas passagens, fazendo comentários sobre o Ensaio Popular de Bukharin, destaca que se trata de uma tentativa frustrada de aproximação entre filosofia e cultura popular. Ainda complementa que tal esforço de Bukharin fez com que o materialismo histórico-dialético perdesse sua condição de superação da filosofia na sua forma mais elevada, ou seja, do idealismo alemão, e o relegou ao senso comum (GRAMSCI, 1977, p. 1043-1045).

Na nota 173 do Caderno 08, Gramsci afirma que o senso comum é a filosofia dos não filósofos, ou seja, é a concepção de mundo absorvida acriticamente nos vários ambientes sociais, nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio. Em contraposição, destaca que um grupo social que pretende ser um bloco histórico formado por proletários e *contadini* deve elaborar, contra o senso comum, uma filosofia homogênea e sistemática, tal como a filosofia da práxis (GRAMSCI, 1977, p. 1073).

Na continuidade da nota, Gramsci explora as relações entre a religião e o senso comum. Entre religião e senso comum, existe uma relação mais íntima que o nexo entre senso comum e filosofia, embora, conforme menciona no Caderno 01, as filosofias burguesas, como prova de sua eficácia histórica, criem sempre o seu senso

comum, que Gramsci designa como o folclore da corrente filosófica (GRAMSCI, 1977, p. 1074).

Segundo Gramsci (1977), os elementos principais do senso comum são fornecidos pela religião. A Igreja Católica procura manter um controle sobre o senso comum, para, por meio deste, atingir o folclore das camadas populares (GRAMSCI, 1977). Assim, por meio do senso comum e do folclore, as camadas populares são conformadas às concepções de mundo das classes dominantes a partir da própria hierarquia da Igreja Católica (GRAMSCI, 1977, p 1406).

O texto A, do Caderno 08, é retomado como texto C na nota 13 do Caderno 11. Todavia, Gramsci acrescenta algumas novas considerações importantes, dentre as quais destaca que os sistemas filosóficos tradicionais e a alta cultura, apesar de serem ignorados pelas massas e não exercerem influência direta, eles possuam eficácia histórica. As classes dirigentes utilizam a filosofia tradicional como força política externa, elemento de coesão que atua por meio do senso comum sobre as concepções folclóricas das classes populares mescladas com elementos provenientes da religião (GRAMSCI, 1977, p. 1398).

Liguori (2017), ao abordar os conceitos de filosofia e de senso comum e as implicações destes na construção da hegemonia e nas relações entre os diferentes grupos sociais, pontua:

O senso comum parece uma variação do conceito de ideologia, gramscianamente entendida como concepção de mundo. É a concepção de mundo de um estrato social frequentemente caracterizada como momento de recepção passiva se comparada a elaboração ativa do grupo intelectual do mesmo grupo social. Enquanto passividade, o senso comum evidencia atrasos, bem como momentos elementares de elaboração. Todavia, o senso comum não pode ser definido apenas como nível qualitativamente ínfimo de uma concepção de mundo. Em geral trata-se da da ideologia mais difundida e com frequência implícita de um grupo social. Por isso, ele se relaciona dialeticamente com a filosofia, isto é com o segmento alto da ideologia, próprio ao grupo dirigente dos grupos sociais. Da mesma forma, uma força política que se coloque do lado dos subalternos deve instaurar com o senso comum uma relação dialética para que ele seja transformado e se transforme (LIGUORI, 2018, p. 723).

Em Gramsci, o conceito de ideologia apresenta uma valência positiva. Em diversas passagens dos Cadernos, afirma que o marxismo é uma ideologia, mas, fundamentado na práxis, volta-se para a transformação (GRAMSCI, 1977, p 1399).

Do mesmo modo, pode-se afirmar que o conformismo gramsciano, justamente porque fundamentado na práxis, não se trata do senso comum e do folclore, mas da busca da superação. No caso, não se limita ao espontaneísmo que presta um serviço ao conformismo burguês.

A partir da leitura e análise da longa nota 12 (18 páginas) do Caderno 11, que antecede a nota 13, anteriormente analisada e citada, Gramsci (1977, p. 1384-1396) elucida importantes aspectos da compreensão gramsciana sobre o senso comum em sua relação com o espontaneísmo do folclore. As mesmas notas também clarificam a compreensão de Gramsci sobre a importância do senso comum, tanto para o conformismo burguês quanto para o novo conformismo a ser construído para e com a nova ordem mundial.

O Caderno 11 tem como título: “Introdução ao estudo da filosofia”. Antes da nota 12, do mesmo Caderno, Gramsci apresenta um subtítulo: “Alguns apontamentos para uma introdução e início do estudo da filosofia e da história da cultura”. Nas primeiras linhas da nota 12, Gramsci escreve que é necessário superar uma opinião muito difundida de que a filosofia seja algo muito difícil e a atividade intelectual seja restrita a determinada categoria de cientistas especializados ou filósofos profissionais. Nesse sentido, da mesma forma que escreve no Caderno 12 que todos os homens são intelectuais, no Caderno 11, afirma que todos os homens são filósofos e vivem a filosofia. Para ele, a filosofia encontra-se presente na linguagem, que é um conjunto de noções e conceitos determinados, e não apenas palavras gramaticalmente vazias de conteúdo, no senso comum, na religião popular e em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e agir que se manifestam naquilo que geralmente se denomina folclore (GRAMSCI, 1977, p. 1373).

Ao afirmar que todos os homens são filósofos, Gramsci coloca a filosofia como elemento espontâneo, a qual está presente no senso comum, na religião e no folclore. Um destaque se contrapõe a algumas afirmações contidas no Caderno 01: Gramsci distingue e mesmo contrapõe a filosofia ao senso comum, ao folclore e à religião. Sobre isso, destaca-se que não existe contradição no pensamento de Gramsci, pois, para ele, participar do mundo e da sociedade significa participar da filosofia e ser filósofo, exprimir e difundir concepções filosóficas, porém, na maioria das vezes, em modo espontâneo e inconsciente. Para ele, seria necessário superar a espontaneidade e adquirir consciência político-filosófica sobre os pensamentos, comportamentos e ações.

A espontaneidade do folclore representa, pela mediação do senso comum, manifestações das concepções filosóficas e científicas ligadas às classes dirigentes e dominantes, ou seja, são manifestações do conformismo burguês.

Pela própria concepção de mundo se pertence sempre a um determinado agrupamento, e precisamente aquele de todos os elementos sociais que compartilham a mesma maneira de pensar e operar. Todos os homens são sempre conformistas de algum conformismo, são sempre homens-massa ou homens-coletivos. A questão é esta: de que tipo histórico é o conformismo, o homem massa de qual faz parte? (GRAMSCI, 1977, p. 1376).

É impossível escapar de um conformismo. Portanto, todo homem é sempre um conformista. Mas qual conformismo pergunta Gramsci? Existe, segundo ele, uma disputa entre dois conformismos:

É preferível pensar sem ter consciência crítica, em modo desagregado e eventual, ou seja, participar de uma visão de mundo mecanicamente imposta pelo meio ambiente externo, isto é, de um dos muitos grupos sociais em que todos são automaticamente envolvidos assim que entram no mundo consciente (e que pode ser sua própria aldeia ou província, pode ter origem na paróquia e na atividade intelectual do pároco ou do patriarca ancião cuja sabedoria dita as leis, na pequena mulher que herdou a sabedoria das bruxas ou no pequeno intelectual envaidecido em sua própria estupidez e impotência para operar) ou é preferível desenvolver a própria concepção do mundo de forma consciente e crítica e, portanto, em conexão com o trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção de história do mundial, ser um guia de si mesmo e não aceitar passiva e supinamente do exterior as improntas da sua personalidade? (GRAMSCI, 1977, p. 1375-1376).

Algumas considerações necessitam ser feitas nesse momento para um confronto entre a utilização do senso comum nas filosofias ligadas à classe dirigente e na filosofia da práxis. No Caderno 12, Gramsci afirma que, para a construção de uma nova escola, a escola única na nova ordem mundial, é necessário ter como base a escola de seu tempo, ou seja, a escola da Reforma Gentile na Itália (GRAMSCI, 1977, p. 1532).

Gramsci, nas já mencionadas passagens dos Cadernos 01, 08 e 11, afirma que a filosofia da práxis também parte do senso comum, não para manter as classes populares nas desagregadas e concepções espontaneístas do folclore, como fazem os sistemas filosóficos burgueses, mas para realizar a reforma moral e intelectual das



massas e elevá-las a uma concepção de vida e de mundo superior (GRAMSCI, 1977, p. 1402)

Os grupos subalternos permanecem, todavia, com um núcleo de bom senso no senso comum. Os grupos sociais possuem, muitas vezes, a concepção de mundo que lhes é própria, embora embrionária e caoticamente. A partir desse núcleo de bom senso no senso comum, deve acontecer a ação da filosofia da práxis, por meio de seus intelectuais orgânicos:

Significa que um grupo social, que tem sua própria concepção do mundo, ainda que embrionária, que se manifesta em ações ocasionais, quando se move como um todo orgânico, por razões de submissão e subordinação intelectual, acaba utilizando por empréstimo uma concepção que não é sua, mas pertencente a um outro grupo. O referido grupo segue a concepção de mundo que não é sua na medida em que a conduta não é independente e autônoma, mas submissa e subordinada. Portanto não se pode separar a filosofia da política, mas, ao contrário, é possível mostrar, que a escolha e a crítica de uma concepção de mundo é um fato também político (GRAMSCI, 1977, p. 1377).

Nesse complexo parágrafo da nota 12 do Caderno 11, Gramsci, novamente, afirma as repetidas passagens dos Cadernos 11 e 12, de que todo homem é intelectual ou mesmo um filósofo e que, em meio ao senso comum e ao folclore, permanece sempre um núcleo central de bom senso. As classes subalternas, mesmo que embrionariamente, possuem a concepção de mundo que lhes é própria. Mas, por um ato político, encontram-se intelectualmente submissas às concepções de mundo das classes dominantes que incidem sobre elas por meio do senso comum. Portanto, o intelectual orgânico das classes subalternas precisa estar em contato com as massas e, a partir daquilo que já está nelas, as concepções de mundo embrionárias, trabalhar para a reforma moral e intelectual.

No Caderno 08, Gramsci afirma que as concepções de Croce, Labriola e Bordiga sobre a multidão infantil não se diferem da pedagogia jesuítica, na medida que ambas querem manter os homens sempre no berço. A filosofia da práxis não deve manter o povo em uma filosofia primitiva (GRAMSCI, 1977). No Caderno 11, Gramsci traça um curso pedagógico para conduzir os proletários e camponeses a uma concepção superior de vida: a superação do conformismo burguês manifestada no folclore pela mediação do senso comum e a adesão ao conformismo próprio das classes subalternas (GRAMSCI, 1977).

#### 4.2.3. As crenças e superstições religiosas ligadas à Igreja Católica

Nos Cadernos do Cárcere, Gramsci cita reiteradas vezes uma expressão de Marx, no caso, repete que a igualdade entre os homens somente será alcançada quando esse conceito e valor possuir a solidez das crenças populares (MARX, 1988; GRAMSCI, 1977, p. 1396). No Caderno 04, ao abordar as relações entre forças materiais e ideologias, em especial, referindo-se ao materialismo histórico, Gramsci escreve que, para exprimir a unidade do espírito humano, ou seja, a unidade de história e natureza e, para que as filosofias se tornem ideologias, devem possuir a força e o fanatismo das crenças populares, as quais possuem, junto às camadas populares, o valor de forças materiais (GRAMSCI, 1977, p.445). No Caderno 11, escreve que o materialismo histórico deve gerar, nas classes populares, firmeza de convicções e a imperatividade necessária para a transformação social (GRAMSCI, 1977, p. 1403).

No que tange especificamente à Igreja Católica, no *Dizionario gramsciano*, organizado por Guido Liguori e Pasquale Voza, em 2009, e traduzido para o português em 2017, inúmeros verbetes apresentam essas temáticas e/ou versão sobre conceitos relativos ao catolicismo. Isso demonstra o interesse ímpar que Gramsci possui pela temática, em modo especial, no que se refere à força institucional que, por meio de seus dogmas, simplificados em crenças e superstições, penetrou historicamente nas camadas populares. A Igreja Católica funcionou no passado e, após um período de decadência na modernidade, voltou a funcionar, particularmente na Itália, como um grande intelectual coletivo ou partido político (GRAMSCI, 1977, p. 1393).

A questão relativa à Igreja Católica, no pensamento de Gramsci, encontra-se, assim, direta e intrinsecamente ligada àquela dos intelectuais e, desse modo, será novamente objeto de análise e descrição na próxima seção desta pesquisa. No momento, resulta importante e, mesmo imprescindível, abordar o modo como o conformismo católico, aliado na Itália ao conformismo da classe dominante, manifestasse na espontaneidade das crenças populares e fornece material ao senso comum e, por meio desse, incide sobre o folclore.

Na Carta a Tatiana, de 3 de agosto de 1931, Gramsci escreve que, nos últimos tempos, uma das coisas que mais lhe interessam é uma pesquisa sobre as características dos intelectuais italianos. Para a realização da pesquisa, seria

necessário retroceder ao império romano e à primeira concentração de intelectuais cosmopolitas; em seguida, pesquisar a formação da organização clerical-papal da Igreja Católica (GRAMSCI, 1965, p 156).

Gramsci apresentava uma nítida consciência de que a força da Igreja Católica, sua proximidade com as classes subalternas na Itália, e o elemento reacionário e conservador da Contrarreforma, exercido mais na Itália do que nos outros países, seria o principal elemento dificultador para a construção de uma nova hegemonia. Gramsci evidencia a função política da religião na formação de um consenso/conformação. A religião católica determina, entre seus seguidores, uma unidade de fé, uma concepção de mundo e uma norma de conduta que considera como ideológica e política (GRAMSCI, 1977, p. 1394).

Essa política de conformação se realiza na proximidade com os simples. A Igreja Católica, em sua história milenar, é compreendida e analisada por Gramsci como o intelectual coletivo, que, mais do que todos os outros, soube instaurar e manter sua dominação, cultural, política e, inclusive, econômica. Na Itália, “a Igreja é o elemento popular-nacional mais válido e extenso” (GRAMSCI, 1977, p. 769). A Igreja Católica foi, no passado, “a premissa universal e necessária de todo modo de agir e pensar” (GRAMSCI, 1977, p. 28). Na modernidade, encontrou-se enfraquecida a nível internacional, mas, na Itália, manteve sua força por meio da contrarreforma, e o papado continua a ser o centro internacional por excelência (GRAMSCI, 1977, p 770).

A Igreja Católica, como intelectual coletivo, possui uma organização, ao mesmo tempo centralizada, mas que permite aproximação com os grupos subalternos e, por isso, condiciona fortemente, às vezes, completamente, a vida social, política e cultural italiana (GRAMSCI, 1977, p. 770).

Na longa nota 13 do Caderno 11, na qual analisa as relações entre filosofia, senso comum e religião na ação político-pedagógica de formação/produção de um consenso na sociedade civil que abarque também as classes subalternas, assim conformadas segundo a concepção de mundo das classes dominantes, Gramsci cita diretamente a Igreja Católica:

O problema de manter a unidade ideológica de todo o bloco social no qual uma ideologia particular é cimentada e unificada. A força das religiões e, especialmente da Igreja Católica, consistia e consiste no fato que eles sentem a necessidade de unidade doutrinal de toda a massa religiosa e lutam para que as camadas intelectualmente superiores não se separem das inferiores. A igreja romana é e, sempre

foi, a mais contundente na luta para impedir a formação oficial de duas religiões, a dos intelectuais e a das almas simples (GRAMSCI, 1977, p. 1398).

Gramsci era consciente de que os grandes dogmas teológicos da Igreja Católica, baseados em linguagem filosófica, não eram compreendidos pelas massas populares de católicos. Todavia, pela ação forte do papado e por ser uma sociedade organizada, a Igreja Católica, por meio de seus intelectuais, mantinha-se próxima ao povo simples. Dessa forma, as aparentemente espontâneas credences populares manifestam e conduzem a uma conformação com os dogmas filosófico-teológicos da doutrina católica, proporcionando uma unidade de pensar e agir (GRAMSCI, 1977, 1399).

As instituições da sociedade civil, os intelectuais coletivos e o próprio Estado exercem seu poder por dois modos diversos, mas muitas vezes complementares: a coerção por meio de aparelhos repressivos e o consenso obtido por meio de aparelhos ideológicos ou, como prefere, hegemônicos. A Igreja, na maioria das vezes, age por meio de aparelhos ideológicos e ela própria funciona, também, como um aparelho ideológico, organizando o consenso popular (GRAMSCI, 1977, p. 1399).

Na nota 87 do Caderno 06, Gramsci menciona a atuação da Igreja como um aparelho ideológico do Estado, aparato hegemônico da classe dirigente:

Armas e religião. A afirmação de Guicciardini de que duas coisas são absolutamente necessárias para a vida de um estado: armas e religião. A fórmula de Guicciardini pode ser traduzido em várias outras fórmulas menos drásticas: força e consentimento, coerção e persuasão, Estado e Igreja, sociedade política e sociedade civil, política e moral (história ético-política de Croce), lei e liberdade, ordem e disciplina, ou, com um julgamento implícito de sabor libertário, violência e fraude. Em qualquer caso, na concepção política do renascimento, e a Igreja era a sociedade civil, aparelho hegemônico do grupo dirigente, que não possuía aparato próprio, ou seja, não possuía organização cultural e intelectual própria, mas sentia como tal a organização eclesiástica universal (GRAMSCI, 1977, p. 763).

Nessa passagem, Gramsci cita, inicialmente, uma frase do historiador e estadista italiano Francesco Guicciardini de que as armas e a religião são as únicas coisas absolutamente necessárias para um Estado: força das armas e consenso da religião. Posteriormente, cita outras fórmulas consideradas menos drásticas e se concentra na relação entre sociedade e política, ou seja, o Estado; sociedade civil, no

caso específico, a Igreja. Os renascentistas perceberam que, na Idade Média, o Estado não possuía um aparelho ideológico próprio e, portanto, relegava à Igreja a função ideológica ou de consenso. Conforme supramencionado, a Igreja, para Gramsci, atua como um intelectual orgânico junto às massas populares e não permite que seus intelectuais se distanciem do povo simples. Na medida que o povo simples não compreende a profundidade dos dogmas teológicos, a conformação é realizada por meio das aparentemente espontâneas crenças populares (GRAMSCI, 1977, 771).

Na nota 80 do Caderno 07, Gramsci aborda a temática da força e do consenso na Itália após a Primeira Guerra Mundial. Como consequência da Guerra, o aparato hegemônico dos grupos dominantes se desagregou. As grandes massas, anteriormente passivas, entram em movimento, mas em modo caótico e desordenado. As forças antagonistas demonstraram incapacidade de organização e, conseqüentemente, de construção de uma nova hegemonia. As classes dominantes, em situações como essa, não possuem outra alternativa, a não ser o uso da força legal, ou seja, aquela realizada pelo próprio Estado, o que não significa a não necessidade do consenso na sociedade civil. Gramsci justifica, assim, a ascensão do fascismo com o apoio da burguesia e do consenso construído junto à Igreja Católica (GRAMSCI, 1977, p. 912-913).

Na nota 131 do Caderno 08, Gramsci define, mesmo sumariamente, a relação da Igreja Católica, como aparelho ideológico com a sociedade política, ou seja, com o Estado e com a sociedade civil, na qual se encontram outros aparelhos ideológicos.

Religião e política. Um tópico para ser estudado é este: se existe uma relação e o que tipo de relação é esta entre a unidade religiosa de um país e a multiplicidade de partidos e vice-versa, ou seja, entre a relativa unidade dos partidos e a multiplicidade de igrejas e seitas religiosas. Isso pode ser explicado observando que o Partido e a Religião são formas de concepção de mundo e que a unidade religiosa é tão aparente quanto a unidade política. A unidade religiosa esconde uma multiplicidade real de visões de mundo que encontram expressão nos partidos. A unidade política esconde uma multiplicidade de tendências que encontram expressão em seitas religiosas, etc. Todo homem tende ter uma única concepção orgânica e sistemática do mundo, mas como as diferenciações culturais são muitas, a sociedade assume uma bizarra variação de correntes que apresentam um colorido religioso ou um colorido político segundo a tradição histórica (GRAMSCI, 1977, p. 1021).

Todo homem tende a uma concepção de mundo orgânica e sistemática, mas, como as diferenças culturais são muitas, surge uma diversidade de correntes políticas e religiosas que expressam concepções de mundo. Desde seus escritos juvenis, Gramsci defende a existência de uma cultura própria das classes subalternas. Como marxista, afirma a existência, após a revolução industrial, de apenas duas classes sociais. Dessa forma, as dialéticas relações entre a estrutura econômico-material e as superestruturas da política e da cultura levariam, necessariamente, a duas concepções de mundo ou conformismos: das classes dominantes e das classes dominadas. No pensamento e nos escritos de Gramsci, isso resulta claro, em tantas passagens dos Cadernos do Cárcere, em modo especial no Caderno 14 (GRAMSCI, 1977, p. 1915-1925).

Na Itália, o tardio processo de unificação levou à valorização do folclore regional, do espontaneísmo de personagens pitorescos próprios das cidades ou regiões italianas e a uma grande diversidade cultural que dificultou o surgimento de uma identidade nacional. A unidade religiosa na Itália católica contrastava com as diversidades folclóricas e a valorização das culturas regionais. A religião descrita facilitava a negação da luta de classes e a Igreja Católica, por meio de seus intelectuais, próximos ao povo, fazia com que o espontaneísmo das crenças populares concorresse para a unidade/conformação católica e, por meio desta, com a conformação burguesa.

Gramsci distingue entre caráter nacional e nacionalista. A cultura, a literatura, a religião, os intelectuais italianos não possuíam um caráter nacional, mas cosmopolita. O fascismo, com o apoio de setores da Igreja Católica, sem se opor ao cosmopolitismo, incentivou o nacionalismo sem criar uma cultura nacional, mas paradoxalmente valorizando os regionalismos. Isso transparece em dois termos usados por Gramsci nos Cadernos do Cárcere: *strapaese* e *stracità*.

*Strapaese* foi um movimento literário e cultural que se desenvolveu na Itália por volta de 1926, caracterizado pelo espírito patriótico e pela defesa e valorização do território nacional. Junto com o movimento antitético *Stracità*, constitui uma das duas principais linhas de desenvolvimento da literatura fascista. O objetivo do movimento *Strapaese* era a restauração de uma Itália rural, tradicional, católica e patriótica. A restauração deveria ocorrer por meio do fascismo. A expressão remete à antiga noção latina de *genius loci* (ou espírito do lugar), que enfatizava a importância dos elementos característicos de cada território. Depois que o fascismo assumiu o poder, muitos

escritores foram inspirados por esses conceitos, escrevendo histórias em quadrinhos e contos, cujos protagonistas eram personagens de ficção que refletiam a vida de sujeitos que eram portadores de honestidade e, acima de tudo, de ordem (GRAMSCI, 1977, 1668).

A referência aos movimentos *strapaese* e *stracittà*, presente nos Cadernos do Cárcere de Gramsci, ajudam a compreender seus textos sobre as relações entre política e religião, Estado e Igreja Católica, conformismo da classe dominante e espontaneísmo das classes populares. A nota 11 do Caderno 14 apresenta mais algumas informações sobre a complexidade das relações elencadas anteriormente.

Também o nascimento de novas seitas religiosas é quase sempre solicitado e financiado por grupos econômicos, para canalizar os efeitos da compreensão cultural e política. As enormes somas destinadas à atividade religiosa na América têm uma finalidade político-cultural muito específica. Nos países Católicos, dado o centralismo hierárquico do Vaticano, a criação de novas ordens religiosas (que substitui a criação sectária dos países protestantes) não é mais suficiente para o propósito (era antes da Reforma), e soluções locais são usadas: novos santos, novos milagres, campanhas missionárias, etc. Pode-se lembrar, por exemplo, que em 1911-12 diante da tentativa na Itália meridional de dar formação política aos camponeses através de uma campanha pelo livre comércio (especialmente contra as empresas que monopolizavam a venda de açúcar, uma vez que este produto se constitui como base da nutrição das crianças, idosos e doentes), a Igreja respondeu com uma campanha missionária orientada a despertar o fanatismo supersticioso popular, às vezes até de forma violenta (pelo menos na Sardenha). Que esta ação da Igreja Católica se constituiu como uma resposta à campanha de livre comércio decorre do fato, contemporaneamente, nos chamados Mistérios (semanal, popularíssimo, milhões de cópias impressas), através dos quais as classes populares católicas foram convidadas a orar pelos “pobres açucareiros” atacados pelos “maçons” etc. (GRAMSCI, 1977, p. 1667).

Os textos de Gramsci apresentam, sem explicações mínimas, o que é perfeitamente compreensível, muitas referências a fatos e personagens da história italiana: políticos, filósofos, escritores, cientistas etc. No texto anterior, Gramsci menciona fatos ocorridos na década de 1910, mas que se voltam à antiga oposição, na Itália, entre Igreja Católica e maçonaria. Em 1870, a maçonaria teria participado do processo de unificação italiana e, portanto, assumido uma posição contra a Igreja Católica, que detinha na Itália um grande território denominado estado pontifício. Diante de um movimento de formação política dos pequenos agricultores no sul da Itália em favor do livre comércio, principalmente contra as empresas que

monopolizavam a venda de açúcar, a Igreja Católica reagiu, incentivando as crenças populares (GRAMSCI, 1977, p. 1667-1669).

A mencionada nota 11 do Caderno 14, mais do que qualquer outra, apresenta importantes referências sobre a promoção do espontaneísmo popular por meio de devoções e campanhas missionárias. A espontaneidade e multiplicidade das devoções e crenças concorriam, por meio da ação dos intelectuais, para a unidade católica e o conformismo da classe dominante, que, na Itália, estavam ligadas ao fascismo. Nessas passagens, Gramsci usa Igreja como sinônimo de hierarquia eclesiástica, vaticano ou papado, mas não desconhecia, e escreveu muito sobre os partidos católicos: integralistas, jesuítas, modernistas, ação católicos ou grupos situados à esquerda, como o Partido Popular (GRAMSCI, 1977, p. 1665-1667).

Nos Estados Unidos, conforme a mencionada nota, a proliferação das seitas religiosas era financiada por grupos econômicos e possuía finalidades político-culturais. A temática das relações entre economia, política e cultura perpassa a totalidade dos escritos gramscianos e, em modo especial, os Cadernos do Cárcere. Na Itália, a centralidade da Igreja e a unidade doutrinal da fé católica atuava no âmbito da cultura e, conseqüentemente, da política e da economia, por meio do incentivo à proliferação, não de seitas, mas das devoções e crenças populares: ordens religiosas, santos, milagres etc. (GRAMSCI, 1977, p. 1668).

As fórmulas Sacro Império Romano e comando por graça de Deus explicam uma fase ascendente de conquista e manutenção da hegemonia religiosa, mas também política e social da Igreja Católica, das origens até a Idade Média. No período medieval, por meio das sedes episcopais e dos mosteiros, a Igreja Católica expandiu sua hegemonia. Os mosteiros eram lugares de trabalho, preces e estudos. As sedes episcopais, ao lado dos mosteiros, constituíram-se como centros de formação e encontro de intelectuais. Dessa forma, a Igreja desempenhou, sempre, uma tríplice função: ideológica, repressiva e social. Por meio da formação e de seus intelectuais, uma função ideológica; por meio das estruturas assistencialistas para as classes subalternas, uma função social, jamais desligada do aspecto ideológico; mas, sempre que necessário, a Igreja exerceu uma função repressiva com a constante condenação dos heréticos que representavam uma ameaça para o consenso católico (GRAMSCI, 1977, p. 1669).

Na nota 128 do Caderno 01, Gramsci escreve que a Igreja buscou, na Idade Média, um consenso e uma hegemonia na sociedade, sendo, simultaneamente, o



intelectual orgânico da classe dirigente, da aristocracia rural e também das classes humildes e submissas. Segundo La Rocca (2017), para Gramsci, o interesse da Igreja Católica pelos pobres durante a Idade Média não se encontrava orientado por valores religiosos ou morais, mas na organização e realização de interesses econômicos, políticos e culturais. No campo hegemônico ou da organização do consenso, a Igreja lutou contra outros atores que tentavam diminuir sua importância: “diante das ameaças de heresias com forte apelo popular como os cátaros soube recuperar seu prestígio suscitando movimentos de massas como as ordens mendicantes, em modo particular, o franciscanismo” (GRAMSCI, 1977, p. 1384).

Após um período de declínio na modernidade que culminou na perda do consenso popular e na consequente perda do Estado Pontifício em 1870, a Igreja tomou consciência de sua momentânea inferioridade ideológica diante do Estado Liberal e passou a se reorganizar para reconquistar a hegemonia cultural e social perdidas. Para isso, ao contrário da Idade Média, em que agia apenas no campo ideológico-cultural ou sociedade civil, agora precisa atuar também no campo diretamente político, sociedade política (GRAMSCI, 1977, p. 116-117).

A Igreja redefiniu sua doutrina social nas sucessivas encíclicas papais a partir do final do século XIX, criando modernas organizações sociais e partidos de massas na Itália, mas também em outros países: cooperativas, bancos de crédito rural, ligas de camponeses, sindicatos brancos em oposição aos vermelhos comunistas, Ação Católica, o Partido Popular e a *Democrazia Cristiana* (GRAMSCI, 1977, p. 117).

No decorrer de apenas meio século, Gramsci constata que a Igreja recuperou grande parte de seu prestígio cultural, social e político. A *Concordata* com o Estado fascista consolidou esse processo e restituiu, à Igreja, o papel mais desejado, aquele ideológico, que, a partir dos pactos lateranenses, foram consolidados e fortificados. Após a *Concordata*, voltou a ser artífice do consenso popular, fornecendo elementos para o senso comum na proximidade com as classes subalternas. A aliança com o fascismo fez com que os líderes do Partido Popular fossem mandados para o exílio e a Igreja, no que tange à cultura popular, voltou a apostar na espontaneidade das crenças e devoções, na ligação com os movimentos *strapaese* e *stracittá*, que, por sua vez, prestam um serviço à conformação da classe dominante.

Esta seção, subdividida em duas partes, demonstra a importância dada por Gramsci à função dos intelectuais orgânicos da classe econômica dirigente e dominante, os quais, atuando na sociedade civil, trabalham na construção do

consenso/conformação. Todavia, no que tange à temática desta seção, esse conformismo é alcançado no incentivo à espontaneidade, tanto na educação formal/escolar quanto em nível popular, por meio do senso comum, do folclore e das crenças religiosas católicas.

A necessidade de superação da espontaneidade político-pedagógica popular, na medida que esta permite a manutenção/propagação do conformismo burguês, segundo Gramsci, não foi compreendida pelo marxismo oficial de sua época, que, em diversas de suas correntes, propagou concepções mecanicistas, darwinistas, economicistas ou baseadas na passionalidade das massas, e relativizando a necessidade da construção pedagógica de um novo consenso/conformação.

## 5. A HISTÓRIA DO CONFORMISMO BURGUEÊS NA ITÁLIA E O PAPEL DOS INTELLECTUAIS: SUPERAÇÃO POR INCORPORAÇÃO

A quinta seção desta pesquisa aborda a temática do conformismo como uma práxis político-pedagógica que se realiza por meio da atuação dos intelectuais orgânicos das classes sociais que emergem da estrutura econômico-material. Faz-se necessário ressaltar que a análise da construção histórica do conformismo burguês na Itália será realizada com base nos textos gramscianos dos Cadernos do Cárcere.

O objetivo dos escritos gramscianos, em modo especial dos escritos da maturidade, sobretudo, dos Cadernos do Cárcere, é realizar uma reflexão sobre a práxis social que ofereça instrumentos e referenciais teóricos para a construção de uma nova hegemonia ou ordem mundial. Para a construção de uma nova hegemonia, Gramsci defende a necessidade de superação do conformismo burguês e sua substituição por um novo conformismo, reforma moral e intelectual das massas subalternas, que implica não apenas em conhecimentos intelectuais, mas exige disciplina e, inclusive, uma nova forma de coerção.

Para o surgimento de um novo conformismo/socialização/concepção de mundo própria das classes subalternas e trabalhadores, urge a superação/substituição do conformismo burguês. Trata-se, portanto, não apenas de uma mera substituição, mas também de uma superação, na qual, dialeticamente, muitos elementos do antigo são deixados, mas outros são incorporados, permeados por novos valores.

No prefácio da segunda edição do *Capital*, Marx afirma que sua dialética consiste na inversão da dialética hegeliana. A dialética hegeliana estava de cabeça para baixo, sendo necessário pô-la de cabeça para cima (MARX, 1998). Gramsci, conforme está sendo demonstrado, é um grande crítico do espontaneísmo, entendendo-o como um instrumento do conformismo da classe dominante. Para Gramsci, o espontaneísmo impossibilitava que as classes dominadas adquirissem os conhecimentos socialmente relevantes, tanto no que tange à sociedade/história humana quanto àquela das coisas (GRAMSCI, 1977, p. 1531-1535).

Seguindo na perspectiva analítica, destaca-se que é a partir das críticas de Gramsci ao espontaneísmo que se compreende a sua negação e incorporação do conformismo. Desse modo, Gramsci nega o espontaneísmo, o julga um prejuízo à classe subalterna, devendo rechaçá-lo. Porém, no que se refere ao conformismo da educação escolar, Gramsci se apoia naquela expressa por Comenius e Durkheim,

quando defendem a escola da sociedade burguesa, mas igualmente invertido, ou seja, de cabeça para cima. Enquanto, para Durkheim e os positivistas, o conflito é apenas momentâneo, Gramsci introduz no seu novo conformismo a categoria luta de classes. As classes subalternas devem se apoderar dos conhecimentos históricos construídos, inclusive da escola burguesa. Apenas a conformação aos conhecimentos conquistados pela humanidade na sua totalidade, inclusive pela burguesia, possibilitará às classes dominadas a reforma moral (disciplina) e intelectual para a construção da nova hegemonia e a superação do capitalismo (GRAMSCI, 1977, p. 1669).

Para a superação do conformismo burguês e dos aparentes espontaneísmos, nominados nas seções anteriores, Gramsci considera importante e imprescindível conhecer o modo como esse foi construído ao longo da história na Itália. Desse modo, esta seção abordará o surgimento e a formação do conformismo da classe dirigente na Itália. Para Gramsci, a partir das dialéticas relações entre a estrutura econômico-material e as superestruturas da política e da cultura, emerge a atuação dos intelectuais orgânicos da classe dirigente que atuam na busca do consenso/conformação (GRAMSCI, 1977, 1408).

Por esse motivo, a pesquisa, antes de analisar o novo conformismo gramsciano, suas especificidades e suas relações com outras categorias do pensamento do autor, abordará o surgimento do conformismo burguês por meio da ação dos seus intelectuais orgânicos na Itália e, na próxima seção, as formas de espontaneísmo, presentes no próprio marxismo, que não corroboram para a transformação social e a construção do novo conformismo das classes subalternas.

Esta seção encontra-se subdividida em três partes. Na primeira, Gramsci analisa a construção histórica do conformismo burguês na Itália por meio da ação dos intelectuais desde o império romano, medievo católico, até o *risorgimento*. A segunda parte aborda as relações entre os intelectuais orgânicos da classe dirigente com os diferentes grupos sociais e o sistema produtivo na sociedade civil. A terceira e última parte trata de Benedetto Croce, o grande intelectual orgânico da classe dirigente na Itália.

## **5.1. GRAMSCI E O INTERESSE PELO PROCESSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOS INTELLECTUAIS ITALIANOS**

O marxismo de Gramsci orienta-se contra um reducionismo sociológico, segundo o qual as transformações históricas são decorrentes, apenas, do determinismo econômico que levaria à consciência, à luta de classes e à consequente superação do capitalismo pelo comunismo por meio da revolução do proletariado. Já na *Questão Meridional*, escrito de 1926, Gramsci identificou, nos intelectuais, o elo marcante no materialismo histórico e, em modo especial, no marxismo oficial de seu tempo. O exercício das funções técnicas e culturais dos intelectuais molda as relações entre classes e grupos sociais na elaboração dos conteúdos morais e ideais da conformidade ou não entre governantes e governados, dirigentes e dirigidos (GRAMSCI, 2019).

Na *Questão Meridional*, escrito de 1926, Gramsci escreve que o sul da Itália e as Ilhas (Sardenha e Sicília) correspondem a uma grande desagregação social, não apenas no que tange aos *contadini*, mas também pela ação dos intelectuais da pequena e média burguesia agrícola, que, fornecendo homens para a administração estatal, realizavam uma função de mediação entre os camponeses e as elites locais. Acima do que denomina bloco agrário meridional, Gramsci percebe a ação dos mais elevados intelectuais orgânicos da classe dirigente italiana do seu tempo: Giustino Fortunaro e, em modo especial, Benedetto Croce, que desempenham, na Itália Meridional, uma função reacionária ativa, ou seja, um ativismo conservador que impossibilita mudanças sociais (GRAMSCI, 2019).

Benedetto Croce, dada a sua função e importância ímpar na sociedade italiana das primeiras décadas de 1900, ao ponto de ser designado como o papa leigo, será assunto do último ponto desta seção: para Gramsci, a história dos intelectuais italianos, ligados à classe dirigente/dominante, suas características e particularidades, as relações socioeconômicas por eles estabelecidas na sociedade civil, confluem em Benedetto Croce. Por isso, a pesquisa sobre os intelectuais no pensamento de Gramsci, objeto desta seção, será concluída com Benedetto Croce.

Nos escritos carcerários, Gramsci desenvolve, após minuciosas e específicas leituras, as ideias centrais esboçadas na *Questão Meridional*. Logo após sua prisão, viagem e confinamento em Ústica na Sardenha, escreve a Tatiana Schucht e solicita roupas, instrumentos necessários para sua permanência na prisão e, particularmente, alguns livros:

Uma gramática alemã e uma russa, um dicionário italiano e um alemão e alguns livros, tais como, a História da literatura italiana de Vossler, caso consiga encontrar. Manda-me também um volume de artigos e estudos sobre o resorgimento italiano que é intitulado, ao que me parece, História política do século XX e um livro de R. Ciasca intitulado A formação do programa de unidade nacional ou algo semelhante (GRAMSCI, 1965, p. 7).

Nesta primeira carta de Gramsci a Tatiana Schucht, transparece o interesse de Gramsci em aprofundar a temática, além do estudo do russo e do alemão, da história dos intelectuais italianos desde o *risorgimento* e a incidência deles no mundo da cultura e, por meio desta, da política.

Ainda mais significativa é a carta escrita, novamente a Tatiana Schucht, em 19 de março de 1927, menos de cinco meses após sua prisão, na qual Gramsci, pela primeira vez, manifesta, diretamente, um projeto de pesquisa para o que viriam a ser, alguns anos depois, os Cadernos do Cárcere. Da leitura da carta resulta claro que os Cadernos nascem do desejo de aprofundar a temática, que havia esboçado na *Questão Meridional*, sobre a função desempenhada pelos intelectuais italianos na sociedade civil e sua importância na conquista e manutenção da hegemonia (GRAMSCI, 1977, 1517-1530).

Da leitura da carta de 19 de março de 1927, transparece que a temática dos intelectuais e a formação da cultura, seu papel na construção e manutenção da hegemonia político-pedagógica/cultural sempre absorveu e centralizou a vida anterior de Gramsci. Os assuntos esboçados na *Questão Meridional*, em modo especial, a função do intelectual orgânico e papa leigo das classes dirigentes, desempenhada por Benedetto Croce, no cárcere, é aprofundada. A expressão alemã *für ewig* (modo desinteressado), frequentemente usada nos Cadernos, inclusive quando trata da escola única, não significa ausência de praticidade, mas apenas não interesses imediatos. Gramsci quer tratar sistematicamente de quatro temas, que se encontram inter-relacionados, dos quais, o primeiro se refere aos intelectuais, à sua atuação na formação do espírito público italiano no século XIX, às suas origens, agrupamentos e modos de pensar (GRAMSCI, 1965, p. 54-55).

Os três outros temas elencados por Gramsci na carta são um estudo de linguística comparada, um estudo sobre o Teatro do Pirandello<sup>76</sup> e sua influência na

---

<sup>76</sup> Luigi Pirandello foi um escritor, poeta e dramaturgo italiano, recebeu o Nobel da literatura em 1934. Desde 1923, adepto do fascismo, inclusive, filiado ao partido de Mussolini.

cultura italiana e um ensaio sobre os romances populares na literatura italiana (GRAMSCI, 1965, p. 52-54) Os temas encontram-se, como afirma Gramsci na sequência da carta, inter-relacionados e, de fato, consituíram-se, posteriormente, como objetos de diversas notas e Cadernos inteiros. O aparente espontaneísmo da cultura popular, a ausência de um caráter nacional na língua, no teatro e nos romances, que se liga ao cosmopolitismo dos intelectuais italianos, são fatores determinantes para o conformismo burguês.

Em 1927, dois anos antes de começar a redação dos Cadernos, Gramsci é consciente de que os intelectuais desempenham importante função na formação do que designa espírito público, ou seja, na conformação popular aos modos de pensar e agrupamentos de pertença dos intelectuais, elemento não presente no marxismo oficial de seu tempo, inclusive na Internacional Comunista. A não conformação cultural tornava impossível a conformação política e atuação desta sobre as questões socioeconômicas.

Igualmente, conforme demonstrado anteriormente, os intelectuais católicos medievais desempenharam uma função orgânica de edificação do consenso ideológico popular para fins político-econômicos. Gramsci, na Carta a Tatiana, demonstra interesse em estudar a história dos intelectuais italianos do século XIX para demonstrar a forma como, muitas vezes, por meio do incentivo/difusão do folclore, do senso comum e das crenças religiosas, contribuíram para o conformismo da classe dirigente que desencadeou no fascismo com a contribuição de amplos setores da Igreja Católica. Croce e o fascismo eram resultado da história dos intelectuais italianos, mas, também, os principais expoentes. Essa identificação transparece com clareza em algumas passagens do Caderno 10 (GRAMSCI, 1977, p. 1220-180).

Os livros encomendados por Gramsci entre dezembro de 1926 e março de 1927 abordam as temáticas da economia, filosofia (em modo especial hegeliana), literatura, história, historiografia e a formação dos intelectuais italianos. Cada uma dessas temáticas, consideradas nas intrínsecas e múltiplas relações sociais, serão objeto de estudos de Gramsci em todo o período carcerário. Relações entre a estrutura econômica e as superestruturas da política e da cultura, relações entre as superestruturas da política e da cultura, os intelectuais orgânicos ligados à estrutura econômico-material que incidem sobre a política e a cultura. O interesse pela filosofia hegeliana significa que, enquanto faz uma análise da formação dos grupos de intelectuais na Itália, à luz de Hegel, Gramsci empreende na crítica aos

espontaneísmos do materialismo vulgar (presente no próprio marxismo oficial), do economicismo, do sindicalismo anárquico e das posições trotskystas que transcuravam o aspecto ideológico/cultural e a atuação dos intelectuais.

Em 27 de janeiro de 1927, Gramsci encomendou quatro livros de Croce, destacando *Teoria e História da historiografia italiana no século XIX*. Provavelmente, quando Gramsci foi transferido de Úrsica para Milão, em meados de 1927, não pôde levar consigo a primeira obra. Em 14 de novembro de 1927, novamente pede a Tatiana Schucht que lhe envie. Tatiana confundiu as obras e enviou *História da historiografia italiana no século XIX*. Por isso, em uma carta posterior, sempre a Tatiana, comentou:

É verdade que os dois trabalhos se integram e seria conveniente, talvez, lê-los conjuntamente, mas do ponto de vista daquilo que me proponho a pesquisar no cárcere, o que recebi [História da historiografia italiana no século XIX) não é o melhor. O outro [*Teoria e história da historiografia*) contém, além de uma síntese de todo o sistema filosófico de Croce, uma verdadeira e própria revisão desse mesmo sistema e pode dar lugar a longas meditações (GRAMSCI, 1965, p. 52).

Gramsci busca compreender a sociedade italiana, os grupos sociais e a hegemonia econômica e política por meio da teoria e história da historiografia italiana, realizada pelos intelectuais orgânicos das classes dominantes. Gramsci estuda a história da historiografia para compreender uma história que culmina em Croce.

No dia 8 de fevereiro de 1929, Gramsci iniciou a redação dos Cadernos do Cárcere e, antes da primeira nota, elencou 16 temas. A totalidade desses, direta ou indiretamente, estavam ligados aos intelectuais e à organização da cultura, ao papel desses intelectuais na construção do consenso/conformação das classes dirigentes, ou seja, na edificação e manutenção da hegemonia:

Argumentos principais: 1 Teoria da história e historiografia. 2. Desenvolvimento da burguesia italiana até 1870. 3. Formação dos grupos intelectuais italianos: desenvolvimento e posicionamento. 4. A literatura popular dos romances e seu consistente sucesso. 5. Calvalcantie Cavalcanti e a sua posição na estrutura e na arte da Divina Comédia. 6. Origem e desenvolvimento da Ação Católica na Itália e na Europa. 7. O conceito de folclore. 8. Experiência da vida em cárcere. 9. A questão meridional e a questão das ilhas. 10. Observações sobre a população italiana: sua composição e a função da emigração. 11. Americanismo e fordismo. 12. A questão da língua na Itália: Manzoni e G. I. Ascoli. 13. O senso comum. 14 Revista:



teóricas, histórico-críticas, de cultura geral (divulgação). 15. Neolinguistas (esta mesa redonda é quadrada) e neogramáticos. 16) Os netinhos de Padre Bresciani (GRAMSCI, 1977, p. 5).

Da totalidade dos 16 temas elencados, compreende-se qual era o projeto de pesquisa que Gramsci começava a realizar. No que se refere ao pensamento burguês, juntamente com outras correntes, ele buscava compreender o processo de construção da hegemonia, não apenas na Itália, mas a partir da Itália. Nesse ideal, buscava também compreender o papel dos intelectuais na busca pelo consenso/conformação. Os três primeiros temas já demonstram o grandioso projeto gramsciano. No caso, partindo da teoria da história e da historiografia, quer compreender o desenvolvimento da burguesia italiana por meio da ação/mediação de seus intelectuais orgânicos.

A classe dirigente, na busca pela hegemonia, por meio de seus intelectuais orgânicos, utiliza a língua, o folclore, o senso comum, as revistas e as crenças e devoções ligadas à Igreja Católica. Embora a Igreja Católica tenha seus próprios intelectuais e ela própria funcione como um grande intelectual orgânico coletivo, sua ação não se contrapõe à hegemonia dominante, mesmo com a proximidade com os simples e, em modo especial, a partir de 1870, com o surgimento de partidos políticos e grupos católicos de esquerda (GRAMSCI, 1977, p. 1403-1408).

Em 25 de março de 1929, menos de dois meses após iniciar a redação dos Cadernos, Gramsci pede que Tatiana Schucht envie de Roma 27 livros que serão úteis para suas pesquisas futuras, e ele gostaria de receber os sete primeiros imediatamente (GRAMSCI, 1965, p. 55).

A menção aos 27 livros, mais obras de Marx, dois meses após o início da redação dos Cadernos, serve para demonstrar, antes de tudo, a não veracidade da crítica de que Gramsci, isolado no cárcere, escreveu sem referências teóricas e sem conhecimento dos últimos desdobramentos socioeconômicos, políticos, religiosos e culturais da Itália e da Europa. A menção aos 27 livros, dos quais sete deveriam ser enviados imediatamente, mais obras de Marx e Bukharin, mostra um plano de estudo sistemático e exaustivo que Gramsci pretendeu levar e, de fato, levou a término no Cárcere.

Gramsci escreve que deseja construir um plano de estudos fundamentado em três argumentos. 1 – A história italiana no século XIX com destaque especial para o desenvolvimento dos grupos de intelectuais. 2 – A teoria da história e da historiografia. 3 – Americanismo e fordismo. Os argumentos que Gramsci pretende estudar indicam,

novamente, a importância que concede à temática dos intelectuais, da formação de seus grupos, da incidência deles na escrita da própria história italiana e à função de formar/conformar, dar consenso à hegemonia da classe dirigente.

O Terceiro argumento citado por Gramsci, americanismo e fordismo, novamente, também, faz referência à conformação burguesa. Em várias passagens dos Cadernos, o tema americanismo/fordismo é mencionado, em modo especial no Caderno 22, no qual aparece já no título. Por americanismo, Gramsci compreende um racional processo de conformação (GRAMSCI, 1977, 2140-2160). Também as classes subalternas, com a inclusão da categoria luta de classes e com a mediação de seus intelectuais, pode ser, racionalmente, conformada de acordo com a concepção de mundo que lhe é própria.

## **5.2.OS INTELECTUAIS E AS RELAÇÕES COM OS GRUPOS SOCIAIS E O SISTEMA PRODUTIVO NA SOCIEDADE CIVIL**

A função dos intelectuais no pensamento de Gramsci, inclusive nas obras anteriores ao cárcere, liga-se à organização da cultura em suas recíprocas relações com a política e a materialidade econômico-social. Segundo Liguori e Voza (2017), essa abordagem é suscitada e atravessada por duas interrogações fundamentais. A primeira: os intelectuais devem ser considerados como grupo social autônomo ou, ao contrário, cada grupo social tem sua própria categoria de intelectual. A segunda questão se refere à própria conceitualização com os limites máximos e mínimos da aceção de intelectual: intelectual é um pequeno grupo que, na sociedade, exerce essa função ou todo homem é intelectual.

Na nota 49 do Caderno 04, Gramsci discorre longamente para responder à primeira questão: os intelectuais são um grupo social autônomo ou cada classe social possui sua categoria de intelectual. Gramsci nega que os intelectuais sejam um grupo social autônomo, embora os intelectuais tradicionais tenham a pretensão de ser autônomos. O intelectual está sempre ligado à superestrutura da política (pedagogia ligada à política) e à estrutura econômico-material:

Todo grupo social, nascendo sobre a base originária de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria junto, em modo orgânico, um grupo ou diversos grupos de intelectuais, os quais conferem homogeneidade e consciência da própria função no campo

econômico. O empreendedor capitalista cria consigo o economista, o cientista da economia política (GRAMSCI, 1977, p. 475).

Segundo Nascimento (2019), para Gramsci, o intelectual orgânico encontra-se ligado à materialidade econômica e a uma classe social. O intelectual orgânico representa a classe social a que está ligado, possui consciência da sua função exercida no mundo da produção. Todavia, o pensamento político-pedagógico de Gramsci é caracterizado pela dialética. Não apenas a produção, ou seja, a estrutura econômico-material determina o surgimento dos intelectuais orgânicos das classes sociais. Dialeticamente, também as superestruturas da pedagogia e da política, ou seja, as ideologias, a cultura, as concepções de mundo, o folclore exercem influência sobre o econômico-material.

Um novo grupo social, quando emerge na estrutura econômico-material, já encontra categorias intelectuais pré-existentes que representam uma continuidade histórica ininterrupta. Essas categorias de intelectuais pré-existentes representam, no novo contexto socioeconômico, as concepções de mundo, a filosofia, as ideologias, a cultura, ou seja, as categorias político-pedagógicas de grupos sociais pré-existentes.

Mas todo grupo social, emergindo na história da estrutura econômica, encontra ou encontrou, na história, ao menos naquela que até agora se desenvolveu, categorias intelectuais pré-existentes, que apareciam como representantes de uma continuidade histórica sem interrupções e das mais complexas mudanças das formas sociais e políticas. A mais típica destas categorias intelectuais é aquela dos eclesiásticos, monopolizadores por longo tempo de alguns serviços essenciais (ideologia religiosa, a escola e a instrução, e em geral a teoria referente à ciência, à religião, à moral, à justiça etc) além da beneficência e da assistência (GRAMSCI, 1977, p. 475).

O intelectual do novo grupo que emerge da história da estrutura econômica possui, portanto, duas tarefas distintas, mas interligadas. A primeira consiste em expressar, no nível político-pedagógico, as demandas oriundas da classe ou classes econômicas às quais pertencem e das quais se constituem, portanto, como intelectuais orgânicos. Sem o consenso/conformação proporcionado pelas superestruturas político-pedagógicas, a nova estrutura econômico-material não poderá ser mantida. É inegável que a hegemonia político-pedagógica emerge da estrutura econômico-material. Todavia, dialeticamente, as transformações nas superestruturas político-pedagógicas também agem sobre a estrutura econômico-

material e nesta podem causar transformações. A segunda função consiste no diálogo com os intelectuais ligados à antiga ordem econômica-material.

Os intelectuais pré-existentes, mesmo quando se julgam independentes como os eclesiais, estão a serviço da antiga estrutura econômica e desta representam as superestruturas político-pedagógicas. Os intelectuais orgânicos do novo grupo emergente no cenário socioeconômico precisarão realizar um trabalho de convencimento, junto aos intelectuais pré-existentes, para que a classe econômica por eles representada alcance a hegemonia político-pedagógica.

Uma das características mais relevantes de qualquer grupo que se desenvolve rumo à dominação é a luta pela assimilação e conquista ideológica dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista ainda mais rápida e eficaz quanto mais o grupo dado processa simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1977, p. 1517).

Historicamente, formam-se, assim, categorias especializadas para o exercício da atividade intelectual. A formação acontece em conexão com todos os grupos sociais, mas especialmente em conexão com os grupos sociais mais importantes e realizam elaborações mais extensas e complexas na relação com o grupo social dominante. Cada grupo social que emerge da estrutura econômica forma os seus intelectuais orgânicos. Todavia, a massa dos *contadini*, mesmo desenvolvendo uma função essencial no mundo da produção, não forma seus intelectuais orgânicos, sendo também incapaz de atrair os grupos de intelectuais preexistentes. Mas, na massa dos *contadini*, outros grupos sociais encontram os seus intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1977, p. 1518). Dessa forma, as classes subalternas possuem dificuldades para formar os seus intelectuais. Quando, nas classes populares, emergem intelectuais, esses são facilmente cooptados pelos grupos dominantes.

Na continuidade da nota, Gramsci escreve que a relação entre estrutura econômico-material e a superestrutura da cultura, entre o mundo da produção e os intelectuais não é imediato, mas mediado pela sociedade civil e pelo Estado (sociedade política):

Feitas essas distinções pode-se agora concluir: a relação entre intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como acontece com os grupos sociais fundamentais, ou seja, aqueles diretamente ligados ao sistema produtivo, mas é sempre mediado por outros dois modos de organização social: a) pela sociedade civil, isto é pelo

conjunto de organizações privadas da sociedade, b) pelo Estado. Os intelectuais possuem uma função na hegemonia que o grupo social dominante exercita sobre toda sociedade. Essa função é organizacional e conectiva. Os intelectuais possuem, assim, a função de organizar a hegemonia social de um grupo e o seu domínio sobre o Estado, isto é buscar o consenso a partir do prestígio da função no mundo produtivo e o aparato coercivo para aqueles grupos que não consentem nem ativamente nem passivamente ou naqueles momentos de crise de comando e de direção, nos quais o consenso espontâneo sofre uma crise. Desta análise resulta uma extensão muito grande do conceito de intelectual, mas somente assim parece ser possível chegar a uma aproximação concreta da realidade (GRAMSCI, 1977, p. 476).

A supramencionada passagem da nota 49 do Caderno 04 manifesta, com máxima clareza, as relações entre os intelectuais, a sociedade civil, o Estado e a estrutura econômico-material ou mundo da produção. A hegemonia do grupo dominante, ligado ao mundo da produção, a conformação na sociedade civil e, por meio dessa, sobre o Estado, é organizada pelos intelectuais. A ligação entre o grupo dominante e as instituições presentes na sociedade civil, condição necessária para a conquista da hegemonia política, é realizada pelos intelectuais por meio da organização da cultura. Em uma linguagem simples, são os intelectuais que convencem outros grupos na sociedade civil, transmitindo e produzindo a aceitação da concepção de mundo própria do grupo dominante.

A classe dirigente, por meio de seus intelectuais, busca difundir sua concepção de mundo. No Caderno 10, Gramsci afirma que a história da filosofia é a história das tentativas e iniciativas ideológicas de determinadas classes sociais para corrigir, aperfeiçoar as concepções de mundo de outras classes sociais, gerando normas de condutas, mudando ou melhorando a atividade prática no seu complexo. A concepção de mundo da classe dominante se torna norma de ação coletiva (GRAMSCI, 1977, 1223).

Na nota 44 do Caderno 01, Gramsci afirma que uma classe social é dominante de duas formas, isto é, dirigente e dominante: dirigente das classes aliadas e dominante das classes adversárias. A direção é um atributo que não deriva da coerção, mas é uma forma consensual de poder ser alcançada pela mediação dos intelectuais orgânicos. Por isso, mesmo antes de chegar ao poder, uma classe pode e necessita ser dirigente. Quando chegar ao poder, continuará sendo dirigente, mas será também dominante. Enquanto o domínio está diretamente ligado ao âmbito político, a direção está ligada à cultura, à educação, e a pedagogia, aos intelectuais.

Por meio da formação de uma nova cultura (direção), uma classe social se torna também dominante politicamente.

Disso se deduz a importância que tem o momento cultural também na atividade prática (coletiva): todo ato histórico não pode deixar de ser realizado pelo homem coletivo, isto é, pressupõe-se a conquista de uma unidade cultural-social pela qual uma multiplicidade de vontades desagregadas, com fins heterogêneos, solda-se conjuntamente na busca de um mesmo fim, com base em uma idêntica e comum concepção do mundo (GRAMSCI, 1977, 54).

Não existe uma filosofia geral, existem diversas filosofias e concepções de mundo e todo homem escolhe uma. A concepção de mundo é determinante para o reconhecimento das identidades individuais e coletivas. O intelectual orgânico difunde às massas populares a concepção de mundo das classes dominantes. Uma vez socializado/conformado, todo homem participa da concepção de mundo e contribui para mantê-la e difundi-la, ainda mais, tanto intelectualmente quanto pelo seu operar concreto e sua conduta moral, que se constituem sempre como atividades políticas (GRAMSCI, 1977, p. 462).

No Caderno 12, texto C, Gramsci aborda, ainda mais amplamente do que no texto A do Caderno 04, a temática dos intelectuais e a construção do consenso na sociedade civil. A complexidade do sistema econômico faz com que seja necessário dividir os intelectuais em graus, de acordo com a maior proximidade ou distância da estrutura econômico-material. No mais alto grau, encontram-se os criadores das mais diversas ciências: filosofia, artes etc. No grau inferior, os mais humildes difusores da riqueza intelectual existente e acumulada (GRAMSCI, 1977, p 1520).

Gramsci, no Caderno 12, distingue entre intelectuais urbanos e rurais. Os altos intelectuais urbanos se confundem com o próprio Estado industrial e realizam uma função político-ideológica. Os baixos intelectuais urbanos, por sua vez, não possuem nenhuma iniciativa política autônoma, mas apenas articulam a massa instrumental de trabalhadores com o empreendedor e elaboram a execução imediata do plano de produção. Os intelectuais do tipo rural são ligados à massa agrícola e à pequena burguesia dos centros menores. O intelectual rural coloca em relação a massa dos *contadini* e a administração estatal ou local e, além da atuação profissional, desempenha uma função político-social na construção do consenso (GRAMSCI, 1977, 1523).

No Caderno 12, Gramsci afirma a distinção entre intelectuais orgânicos e tradicionais. Os intelectuais orgânicos são formados por um grupo que emerge na estrutura econômica e desempenham sua função de articulação político-cultural para a construção do consenso/conformação necessário para a hegemonia na sociedade civil e no Estado (sociedade política). Os intelectuais tradicionais pensam ser autônomos e independentes, ou seja, não ligados aos grupos dominantes que surgiram da estrutura econômico-material. Todavia, os grupos de intelectuais tradicionais prestam um serviço de conformação às concepções de mundo das classes dominantes (GRAMSCI, 1977, p. 1523).

Gramsci cita o papa e a alta hierarquia católica, cujos membros se imaginam mais ligados a Jesus Cristo e aos apóstolos do que aos grupos socioeconômicos da atualidade. Croce e Gentile, ao contrário, embora ligados a Platão e Aristóteles, sentem-se mais próximos aos senadores Agnelli e Benni. O Papa e os membros da alta hierarquia católica têm consciência do pertencimento à Igreja e, nesse sentido, trabalham como intelectuais orgânicos, inclusive para manter o poder político e econômico da Instituição. Todavia, nas disputas sociopolíticas, propagam uma neutralidade e são exemplos de intelectuais tradicionais, embora, na concretude, atuem em favor do conformismo burguês e da construção do consenso para as classes dominantes. Croce e Gentile sentem a proximidade com a sociedade política e os grupos socioeconômicos dominantes (GRAMSCI, 1977, 1394).

Do conjunto dos escritos gramscianos, emergem as figuras de quatro tipos de intelectuais: orgânicos das classes dominantes, tais como Croce e Gentile; tradicionais, que, propagando independência, prestam um serviço ao consenso das classes dominantes; orgânicos das classes subalternas, difíceis de serem formados e muitas vezes cooptados pelas classes dirigentes; tradicionais das classes subalternas, que não articulam prática e teoria, permanecendo no âmbito das especulações teóricas abstratas e vazias. O intelectual tradicional das classes subalternas não vive a exigência da proximidade com as massas para a necessária construção de um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível a reforma e o progresso intelectual das massas (GRAMSCI, 1977, p. 1518).

Sandro Pertini (2009) afirma que Gramsci, no Cárcere de Turi, enquanto escrevia os Cadernos, discorreu com muita frequência sobre o tema dos intelectuais, proclamou a necessidade do contato destes com a massa operária e apontou para uma concepção semelhante àquela que desenvolveu nos Cadernos do Cárcere, os

quais foram escritos na mesma época. Gramsci, contrapondo-se à prática do intelectual tradicional, o qual pressupunha não pertencer ao grupo que representava, defendeu a perspectiva do intelectual orgânico da classe trabalhadora, o qual, no contato com a massa, se envolveria na defesa e na ideologia de sua classe social. Nesse sentido, o intelectual orgânico educa e é educado. Nesse aspecto, do testemunho de Pertini, merece atenção a passagem em que relata as seguintes palavras de Gramsci:

Pobres aqueles intelectuais, mesmo se de vanguarda, que se fecham na torre de marfim de suas culturas e pensam que isto basta para exprimir seus pensamentos sem estabelecer ligações com a classe operária. O intelectual, se quer provar a validade de seu pensamento e de suas concepções deve estar em contato com o movimento operário; quem se separa gira no vazio (PERTINI, 2009, p. 32-33).

Uma massa humana não se torna independente sem organização e não existe organização sem intelectuais, ou seja, organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico do nexo teoria-prática se distinga concretamente em um grupo de pessoas especializadas na elaboração conceitual e filosófica. Mas o processo de formação dos intelectuais é longo, difícil e cheio de contradições, de avanços e recuos. O estrato dos intelectuais se desenvolve quantitativa e qualitativamente, mas cada salto em direção a uma nova amplitude e complexidade do estrato intelectual está ligada a um movimento análogo da massa dos simples, que atinge níveis mais elevados de cultura (GRAMSCI, 1977, p. 1405). Desse modo, não existe reforma moral e intelectual das massas, nem construção de uma nova hegemonia, sem a ação dos intelectuais, mas, igualmente, não existe intelectual orgânico das classes subalternas sem contato com as massas populares.

Outro aspecto importante abordado por Gramsci, com relação aos intelectuais italianos, refere-se à atuação cosmopolita e não nacional popular desses intelectuais.

Com o objetivo de demonstrar os motivos do triunfo na Rússia da Revolução de 1917 e as posteriores dificuldades na Europa ocidental e, em modo especial, os motivos pelos quais, na Itália, jamais havia acontecido uma revolução nos moldes da reforma protestante na Alemanha, da revolução industrial na Inglaterra e da revolução francesa, Gramsci analisa o processo de formação dos intelectuais italianos e as suas características e funções.



Na carta escrita a Tatiana Schucht em 3 de agosto de 1931, Gramsci afirma que deseja, por meio de suas pesquisas, aprofundar o conceito de Estado e o desenvolvimento histórico do povo italiano. Por esse motivo, necessita pesquisar a história dos intelectuais italianos, a função cosmopolita por esses desenvolvida, partindo do império romano, passando pelo medioevo católico, até os tempos modernos.

Quero te dar um exemplo. Um dos argumentos que mais me interessou nos últimos tempos foi aquele de analisar alguns aspectos característicos da história dos intelectuais italianos. Esse interesse nasceu, por um lado, do desejo de aprofundar o conceito de Estado e, por outro lado, da necessidade de tomar consciência de alguns aspectos do desenvolvimento histórico do povo Italiano. Embora, restringindo a pesquisa às suas linhas essenciais, essa permanece, mesmo assim, formidável. A pesquisa deve, necessariamente, remontar ao império romano e à primeira concentração de intelectuais cosmopolitas imperiais. Estudar, posteriormente, a formação da instituição clerical-cristã-papal, que concede nova forma ao legado intelectual cosmopolita recebido do império. etc. etc. Só assim, na minha opinião, é possível entender que somente após 1700, ou seja, após o início das primeiras lutas entre Estado e Igreja com o jurisdicionalismo, podemos falar de intelectuais italianos nacionais: até então, os intelectuais italianos eram cosmopolitas, exercendo uma função universalista (ou para a Igreja, ou para o Império) anacional, e ajudaram a organizar outros estados nacionais como técnicos e especialistas. Eles ofereciam pessoal gerencial a toda a Europa, e jamais se concentraram como uma categoria nacional, como um grupo especializado de classes nacionais. Este tópico poderia dar origem a toda uma série de ensaio, mas para isso, se faz necessária uma pesquisa erudita (GRAMSCI, 1965, p. 123).

Na Carta, Gramsci escreve que deseja aprofundar o conceito de Estado, em modo particular o Estado italiano, e o desenvolvimento histórico do povo italiano. Para compreender a formação do Estado, precisa analisar dialeticamente o processo histórico de formação dos intelectuais italianos que emergiram da estrutura econômica antiga e medieval. Estrutura econômico-material, Estado (sociedade política), sociedade civil, povo, hegemonia etc. são conceitos abordados por Gramsci, sempre relacionados e compreendidos com o conceito-categoria de intelectual. O Estado e o povo italiano das primeiras décadas do século XX eram resultantes da função exercida pelos intelectuais italianos, que emergiram da estrutura econômica e, com essa, sempre se relacionaram na antiguidade, medioevo católico, e, como afirma em diversas notas dos Cadernos do Cárcere, no *risorgimento* e na modernidade.

Função cosmopolita<sup>77</sup> dos intelectuais italianos é uma expressão que aparece como título de diversas notas do primeiro ao último dos Cadernos do Cárcere e faz parte da estrutura mais profunda do processo de redação e compreensão. Na primeira página do primeiro Caderno, Gramsci “rabisca” algumas temáticas que pretende abordar. O ponto número três é: formação dos grupos intelectuais italianos. Ao reagrupar as temáticas, dois anos depois, em 1931, na primeira página do Caderno 08, o ponto número 01 é: intelectuais. Após dois anos de pesquisas e a redação de sete cadernos, Gramsci compreende que a questão dos intelectuais, relacionados à política e emergindo da estrutura econômica, é o ponto central para a construção da hegemonia na sociedade civil e no Estado.

Na nota 150 do Caderno 01, Gramsci escreve que a cultura italiana de seu tempo era a continuação do cosmopolitismo medieval ligado à Igreja e ao Império. Escreve que existe, na Itália, uma concentração intelectual internacional que impede uma cultura nacional popular e favorece o espontaneísmo das massas populares e aceitação de elementos culturais estrangeiros. Os intelectuais italianos são cosmopolitas e distantes das camadas populares (GRAMSCI, 1977, p. 132-133).

Em diversas notas, em todos os Cadernos, Gramsci afirma a inexistência de uma cultura, literatura e, até mesmo, gramática nacional-popular na Itália. Esse tema é abordado na nota 14 do Caderno 14, em que a não existência de cultura nacional é manifestada na não existência de um teatro, de uma língua-gramática, de romances e livros de literatura infantil nacionais (GRAMSCI, 1977, p. 1669-1670).

O distanciamento dos intelectuais deixava o povo no espontaneísmo do folclore, senso comum e credices religiosas. Os intelectuais cosmopolitas italianos consideravam o povo como uma multidão infantil e não trabalhavam para a reforma moral e intelectual das massas. A Igreja Católica, por sua vez, mantinha uma proximidade com os simples, mas, igualmente, preferia deixar o povo nas superstições e espontaneidades como formas de conformação à sua doutrina e, por meio desta, com o conformismo das classes dirigentes. Os intelectuais eclesiásticos falam para o povo simples, mas não trabalham para a reforma moral e intelectual das massas subalternas que permanecem no folclore e nas crenças religiosas (GRAMSCI, 1977, p.

---

<sup>77</sup> Cosmopolita, na crítica de Gramsci aos intelectuais italianos, não é sinônimo de universalismo. O nacional popular, sem ser nacionalista, desempenha uma função em favor do universalismo. Ser nacional popular, sem deixar de ser universal, significa, para Gramsci, contribuir para a reforma moral e intelectual das massas e para a construção da identidade/consciência do povo-nação. Intelectual nacional-popular, não cosmopolita, caracterizado pela proximidade com o povo (GRAMSCI, 1977).

1405). Nesse processo de formação e/ou conformação das massas, na ausência de uma cultura nacional, priorizavam o cosmopolitismo-internacionalismo, que correspondia, igualmente, ao conformismo burguês.

O orgulho pelo prestígio internacional dos intelectuais italianos, de sua cultura fundada no universalismo, foi a base para um nacionalismo chauvinista, amplamente utilizado pelo fascismo com objetivos políticos. Uma versão italianizada da superioridade da raça preconizava a superioridade histórica da raça latina, aliás, conforme lembra Gramsci (1977, p 867), uma ideia já manifestada nos universalistas do império romano e no papado.

Popular-nacional é o caráter falho e faltante da literatura e da cultura italiana. No Cárcere, Gramsci reflete sobre a influência da literatura e dos romances de folhetins estrangeiros na Itália, que, segundo ele, às vezes são incorporados e interpretados dentro das tradições folclóricas regionalistas e não nacionais. O fascismo difundiu o nacionalismo, que se contrapõe ao nacional, por meio do incentivo ao regionalismo dos movimentos *strapaese* e *stracittà*. Dessa forma, no pensamento e na terminologia gramsciana, cosmopolitismo/internacionalismo equivale a nacionalismo e regionalismo e se contrapõe a nacional-popular. Na nota 02 do Caderno 03, Gramsci distingue nacional de nacionalista:

Nacional é ser italiano sem deixar de ser um sujeito universal, assim como o particular não significa particularismo e ser homem não significa deixar de ser mamífero. Ser nacional é manifestar no todo as características do particular (GRAMSCI, 1977, p. 284).

Desse modo, do cosmopolitismo de seus intelectuais, Gramsci analisa as dificuldades do processo de unificação italiana. Segundo ele, o próprio Machiavel busca inspiração para seus escritos na França e na Espanha, os quais poderiam contribuir na unificação italiana. Ainda afirma que isso ocorre, justamente, pela inexistência de uma cultura e de uma política nacional-popular na Itália. Os intelectuais do *risorgimento*, que se opuseram ao papado, aparecem também como estudiosos do Estado em si ou do puro Estado, desconsiderando as relações dialéticas entre sociedade civil e sociedade política e a mediação da cultura na política. Para Gramsci, o cosmopolitismo dos intelectuais italianos, distanciamento do povo e a ausência de uma cultura nacional-popular impedia a construção de um Estado-nação (GRAMSCI, 1977, 1523).

No Caderno 12, Gramsci examina a função desempenhada pelos intelectuais na construção de um consenso/conformação nacional, em diferentes países: França, Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos, Rússia, China, Japão, países africanos e nos países latino-americanos. Nesse aspecto, de forma geral, busca analisar as mediações entre a estrutura econômica e as superestruturas da política e da cultura. No que se refere à Itália, afirma que o fato central é o cosmopolitismo dos intelectuais italianos, que é simultaneamente “causa e efeito da desagregação na qual permanece a península desde o império romano até 1870” (GRAMSCI, 1977, p. 1524).

Para ele, os intelectuais do império romano foram cosmopolitas, assim como os católicos na Idade Média. O renascimento buscou uma ruptura com a Igreja, mas defendeu um aristocracismo-intelectual fundamentado no cosmopolitismo da antiguidade romana. No Caderno 04, Gramsci afirma que, ambicionando uma alta cultura em contraposição às superstições e dogmas católicos medievais, o renascimento foi incapaz de incidir sobre as massas e criar um novo conformismo sociocultural e político (GRAMSCI, 1977, p 445).

O renascimento, que teve sua origem e centro na Itália, produziu frutos e teve continuidade nas reformas na Alemanha, Inglaterra e França. Na Itália, as obras reformadoras de Dante, Nicolau de Cusa e do próprio Maquiavel, são interrompidas por um retumbante fracasso. A nota 123 do Caderno 05 reserva ao renascimento/humanismo as mais severas críticas. A nacionalização do humanismo desponta do império da cultura italiana, mas que se torna nacional-popular, ou seja, conformadora, formadora de unidade nacional, em outros países, mas não na Itália. Envaidecidos, os intelectuais italianos proclamaram a superioridade cultural do país sobre o mundo. Esse discurso é meramente retórico, manifesta a função cosmopolita dos intelectuais do país, não significa domínio cultural nacional, mas testemunha o caráter não nacional-popular da cultura italiana (GRAMSCI, 1977, p. 650).

Na Carta escrita a Tatiana Schucht, Gramsci descreve o caráter cosmopolita e não nacional popular dos intelectuais italianos desde o império até 1870, ou seja, o *risorgimento* e a unificação da Itália. Essa menção levaria à compreensão de que, a partir da unificação, os intelectuais italianos houvessem abandonado o internacionalismo, passando a exercer uma função na construção do Estado-nação. Gramsci, talvez, já na mencionada carta, pretendia dar à unificação um papel de destaque nos seus escritos, como realmente fez, pois as notas relativas ao *risorgimento* são muitas e ocupam a totalidade dos Cadernos. A outra hipótese seria

que, no cárcere, aprofundou a questão referente ao *risorgimento*, de modo que suas posteriores afirmações manifestam uma mudança de visão sobre os fatos relativos a 1870.

Na nota 44 do Caderno 01, Gramsci afirma que o Partido da Ação, na conjuntura política ideologicamente mais de esquerda, não foi capaz de se constituir como uma força autônoma, nem imprimir ao processo de unificação italiana um caráter popular e democrático. As ações foram comandadas pelo grupo moderado que deu ao *risorgimento* um caráter de revolução sem revolução ou revolução passiva<sup>78</sup> (GRAMSCI, 1977, p. 41-42).

Na nota 25 do Caderno 08, Gramsci escreve que o *risorgimento* correspondeu a uma revolução-restauração e se enquadra como chave interpretativa da história italiana, caracterizada pela atuação de intelectuais cosmopolitas e pela completa ausência de participação e iniciativas populares. Ao espontaneísmo e ao subversivismo esporádico e inorgânico das classes populares, as classes dominantes respondem com revoluções-restaurações ou revoluções passivas (GRAMSCI, 1977, p. 957).

O cosmopolitismo dos intelectuais italianos os mantêm distantes das massas populares: “o típico intelectual moderno italiano se sente mais próximo de Anibal Caro e Ippolito Pindemonte do que a uma campônes da Puglia ou da Sicília” (GRAMSCI, 1977, p. 2116). A referência a dois poetas do início dos tempos modernos, aos quais, os intelectuais italianos se sentem ligados, ao mesmo tempo em que se sentem distantes das classes populares, demonstra um caráter não nacional-popular. Os intelectuais italianos, dentre estes Benedetto Croce, consideram o povo como uma multidão infantil, incapaz de uma reforma cultural e moral. Dessa forma, as classes subalternas italianas, pela não proximidade com os intelectuais, são deixadas ao espontaneísmo do folclore, senso comum e crenças religiosas católicas, que, por sua vez, trabalham em benefício do conformismo burguês.

### **5.3. BENEDETTO CROCE: O INTELLECTUAL ORGÂNICO DAS CLASSES DOMINANTES**

---

<sup>78</sup> Sobre revolução passiva, consultar: DIAS, Edmundo. *Revolução passiva e modo de vida*. Ensaios sobre as classes subalternas, o capitalismo e a hegemonia. São Paulo: Sundermann, 2012.

Na obra *Con Gramsci*, Eugenio Garin afirma que a relação entre Croce e Gramsci, em modo especial a crítica gramsciana ao filósofo neoidealista italiano, refere-se à totalidade dos problemas e contextos italianos e a alguns dos grandes temas da história (política, economia e cultura) contemporânea (GARIN, 1997).

O tema Croce, que já aparece nos escritos juvenis, em modo particular na *Questão Meridional*, retorna nos escritos Carcerários. O debate com Croce se encontra na totalidade dos Cadernos do Cárcere. No Caderno 08, Gramsci articula um programa de estudos, que posteriormente seria levado adiante, sobre Benedetto Croce: “pontos para um ensaio sobre B. Croce” (GRAMSCI, 1997, p. 1882-1883). O referido estudo tornou-se realidade no Caderno 10, que constitui, com os Cadernos 11 e 12, uma unidade. O Caderno 10, mais de 150 páginas, é dedicado exclusivamente à filosofia de Croce; o Caderno 11 representa um diálogo crítico com Bukharin e o marxismo oficial; o Caderno 12 apresenta, na visão de Gramsci, o elo que falta no marxismo oficial da Internacional Comunista, ou seja, o tema dos intelectuais, tão bem desempenhada por Croce, embora intelectual cosmopolita, mas orgânico das classes dirigentes. Ao intelectual cosmopolita e orgânico das classes dirigentes, representado por Croce, Gramsci contrapõe o intelectual nacional-popular das classes subalternas (GRAMSCI, 1997, p. 952).

Gramsci realiza um diálogo, na maioria das vezes crítico, com a concepção de religião de Croce, com suas teorias estéticas, com suas interpretações da teoria do valor, da taxa de lucro e das doutrinas econômicas de Marx etc. Todavia, o principal interesse de Gramsci por Croce e seus escritos, conforme supramencionado, refere-se à sua função de intelectual orgânico, embora cosmopolita, das classes dominantes. A análise histórica da função desempenhada pelos intelectuais italianos, desde o império romano até o *risorgimento*, conflui, segundo Gramsci, em Croce e sua atuação como papa leigo nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras décadas do século XX (GRAMSCI, 1977, p. 1254-1255).

No Caderno 01, ao abordar as relações entre a estrutura econômico-material e as superestruturas da política e da cultura e as articulações e conflitos de interesses entre as diversas regiões italianas (ilhas, sul, centro e norte), Gramsci já apresenta Croce como líder de um movimento cultural, com incidências sobre a política e a economia, que, partindo do sul, estende-se por toda a Itália (GRAMSCI, 1977, p. 46).

Para analisar a função social dos intelectuais, é necessário pesquisar as funções desempenhadas por esses na formação de um consenso entre grupos sociais

diferentes, mas não antagônicos, ou seja, na formação do denominado bloco histórico. Uma classe social, antes de conquistar o poder de governo ou domínio no Estado ou sociedade política, deve ser dirigente na sociedade civil. Após a conquista do poder político, deve ser dominante sem deixar de ser dirigente. Dominante das classes ou grupos sociais antagônicos, dirigente das classes sociais que compõem o mesmo bloco histórico. No *Risorgimento* italiano, esse papel de direção, antes do domínio, foi desempenhado pelos intelectuais moderados que eram conscientes da sua organicidade, sendo expressão cultural dos grupos econômicos, cujas posições representavam: “os moderados eram uma vanguarda intelectual das classes altas na medida em que eles próprios pertenciam as classes altas” (GRAMSCI, 1977, p. 41).

Nas primeiras décadas do século XX, segundo Gramsci, Croce assumiu a função de intelectual moderado com clara consciência das classes sociais ou bloco histórico, cujos interesses econômicos representam, no campo da cultura, e, assim, determinante para a conquista do poder político

Neste século surgiu um bloco intelectual que é liderado por B. Croce e Giustino Fortunato e que se ramifica em toda a Itália; em todas as revistas voltadas à formação da juventude, que em geral apresentam o objetivo de modernizar a cultura italiana em todos os campos -arte, literatura, política- não só aparece a influência de Croce e Fortunato, mas sua colaboração: exemplos típicos são *La Voce* e *Unità*, mas também *Patria* de Bologna e *Azione Liberale* de Milão (GRAMSCI, 1977, p. 48).

Os grupos que emergiram da estrutura econômica italiana após o *risorgimento* (grupos de empresários do norte, latifundiários do sul, setores católicos, que não hesitaram em apoiar o fascismo) encontraram em Croce o seu grande intelectual orgânico, que desempenha uma função cosmopolita e não nacional-popular, na medida que não se aproxima das massas populares, não trabalha para a sua reforma moral-cultural, contribuindo para mantê-las na ignorância do folclore, senso comum e credences religiosas católicas (GRAMSCI, 1977, p 51).

Em algumas passagens, Croce critica Marx, segundo Gramsci, em uma visão que parte do materialismo vulgar, afirmando que, no pensamento marxista, as superestruturas, dentre essas a cultura, são aparências e ilusões. Gramsci se propõe a restabelecer o genuíno pensamento dialético marxista, contra as infiltrações positivistas, contra o materialismo vulgar e o marxismo oficial e, também, contra a interpretação de Marx realizada por Croce. No Caderno 10, contra Croce e no Caderno

11 contra Bukharin e o marxismo oficial, Gramsci quer defender a importância da ideologia e das superestruturas como condição de possibilidade para a conquista do poder político e da oportunidade de incidir sobre a estrutura econômica (GRAMSCI, 1977, p. 1210-1405).

Segundo Rossi (2005), no epistolário gramsciano, existe uma série de cartas que a historiografia denomina código Croce (ROSSI, 2005). O esquema e objetivo das referidas cartas é apresentar Croce como intelectual orgânico das classes dirigentes italianas, que, entre 1920 e 1921, ocupou o cargo de ministro da Instrução Pública e, diferentemente de outros intelectuais, seus escritos alcançaram incomensurável reconhecimento já durante sua vida. Todavia, por meio de Croce, por isso código Croce, Gramsci quer manifestar sua contrariedade diante das posições da Internacional Comunista: Croce valoriza as superestruturas, enquanto a Internacional Comunista e o PCI, ao defenderem uma passagem direta do fascismo para a revolução do proletariado, negligenciam a importância da cultura e das ideologias como instrumentos imprescindíveis para a conquista do poder político (GRAMSCI, 1965, p 123).

Desse modo, para Gramsci, Croce aparece como o grande intelectual orgânico das classes dirigentes e dominantes italianas após o *risorgimento*. Croce, ao contrário do materialismo vulgar do marxismo oficial de seu tempo, valoriza a superestrutura da cultura ou ideologia, como instrumento de direção e domínio político e eficientemente favorece o conformismo burguês (GRAMSCI, 1977, p 1405). No Caderno 08, Gramsci afirma a importância de Croce na formação/construção da hegemonia burguesa na Itália, que inclui a participação da Igreja Católica:

O que significa história “ético-política”? História da construção da hegemonia no Estado e, por quê os intelectuais têm a função de representar as ideias que constituem o terreno no qual a hegemonia é exercida, história de intelectuais, ou melhor de grandes intelectuais, intelectuais no máximo grau, até chegar àquele intelectual que expressou o núcleo de ideias que são dominantes em um determinado período. Uma vez que hegemonia significa um sistema específico de vida moral (concepção de vida) aqui é que a história é história “religiosa”, de acordo com princípio do “Estado-Igreja” defendido por Croce (GRAMSCI, 1977, p. 1042).

No terreno das ideologias, os homens tomam consciência das disputas político-econômicas e das próprias tarefas. Croce, como intelectual das classes dirigentes e dominantes italianas, representa as ideias que servem como instrumentos da



hegemonia político-econômica. A hegemonia, além do aspecto intelectual, manifesta-se também no campo ético ou moral, ou seja, como normas de conduta. Para a divulgação da concepção de vida ou mundo das classes dominantes, Croce, que não era religioso, não hesita em utilizar as crenças religiosas. A concepção de mundo burguesa adquire, assim, a força das crenças religiosas, como afirma Gramsci no Caderno 10 (GRAMSCI, 1977, p. 1256).

Portanto, o pensamento de Croce deve ser apreciado como valor instrumental e, assim, pode-se dizer que ele atraiu energicamente a atenção para o estudo dos fatos de cultura e de pensamento como elementos de domínio político, para a função dos grandes intelectuais na vida dos Estados, para o momento da hegemonia e do consenso como forma necessária do bloco histórico concreto.

No Caderno 10, Gramsci, comentando o pensamento e os escritos crocianos, afirma que, para o filósofo neoidealista italiano, a história ético-política é a história do momento da hegemonia, e isso se manifesta com evidência em uma série de escritos teóricos de Croce. Discorrendo sobre o conceito de Estado, Croce afirma, em certas passagens, que esse nem sempre deve ser procurado no lugar indicado pelas instituições oficiais, já que, às vezes, ele poderia ser encontrado nas instituições da sociedade civil (GRAMSCI, 1977, p. 1278).

Para Gramsci, Croce valoriza o papel ou a função exercida pela cultura, pelas instituições que compõem a sociedade civil na conquista do poder político. Conforme mencionado, por meio de Croce, Gramsci quer polemizar, em modo particular, com a Internacional Comunista. Todavia, conforme demonstra Nascimento (2019), Togliatti, por meio de Piero Sraffa, Tatiana Schucht e do próprio irmão de Gramsci (Nino), quer conhecer a dissidência gramsciana, estimula-o a escrever, mas não permite que as posições gramscianas cheguem ao Partido Comunista Russo e à Internacional Comunista.

Gramsci, em polêmica com a Internacional Comunista e outros pensadores marxistas, acentua a importância da pedagogia na construção da hegemonia. Franco Cambi (1999) aponta o cristianismo como a maior revolução pedagógica de todos os tempos e, igualmente, designa a modernidade como uma revolução pedagógica. No pensamento gramsciano, a conquista do poder na sociedade política (Estado) é sempre precedida, acompanhada e seguida por uma atuação pedagógica na sociedade civil. Por esse motivo, Gramsci, ao expor seu novo conformismo pedagógico para uma nova ordem mundial, realiza uma profunda análise histórica da

práxis político-pedagógica e da função desempenhada por intelectuais na sociedade italiana.

Dessa forma, é possível dizer que abordar a história dos intelectuais italianos é o objetivo principal dos Cadernos do Cárcere. As classes dominantes construíram historicamente sua hegemonia por meio da ação de seus intelectuais orgânicos. As classes dominadas também necessitam de seus intelectuais orgânicos, que, atuando no partido, o novo príncipe de Maquiavel, trabalhem, em contato com as massas, para uma nova reforma/conformação moral e intelectual (GRAMSCI, 1977, p. 1620).

## 6. O DEBATE DE GRAMSCI COM PENSADORES MARXISTAS<sup>79</sup>

A pesquisa abordou, nas seções anteriores, as críticas gramscianas às concepções espontaneístas da escola genebrina, do ativismo pedagógico, de John Dewey, da Reforma Gentile, da educação de seus familiares na Itália, do folclore, do senso comum, das superstições e crenças ligadas à Igreja Católica e ao processo histórico da formação do conformismo burguês na Itália por meio da ação dos intelectuais. Pelas leituras, observou-se que, para Gramsci, o espontaneísmo pedagógico proporciona uma práxis político-pedagógica em benefício da conformação burguesa. Noutros termos, destaca-se que, para Gramsci, a espontaneidade do folclore, mediada pelo senso comum, possibilita a adesão das classes populares às filosofias burguesas e aos dogmas católicos, ou seja, uma conformação às concepções de mundo da classe dominante e dirigente.

No conjunto de suas reflexões, Gramsci parte do pressuposto de que não existe política sem pedagogia e nem pedagogia sem política (GRAMSCI, 1977, p. 1241). Nesse sentido, as concepções pedagógicas do espontaneísmo, elencadas anteriormente, encontram-se revestidas de elementos políticos e, dialeticamente, incidem sobre a superestrutura da política e a estrutura econômico-material.

Pressupondo uma luta política e ideológica na sociedade civil, para Gramsci, toda luta seria político-pedagógica e, dessa forma, todas as suas categorias teóricas são entendidas como político-pedagógicas em um sentido complexo e plural, mas, na mesma medida, estão unidas em um projeto de transformação social (NASCIMENTO, 2019).

Desse modo, o aparente espontaneísmo se manifesta como um serviço ao conformismo burguês. Esse, intencionalmente, como forma de manutenção e expansão da dominação, deixa às camadas populares no espontaneísmo/conformista do folclore, do senso comum e da religião e reserva a conformação filosófica e dos conteúdos historicamente construídos e de relevância social para uma elite dirigente.

Não obstante suas críticas ao pensamento burguês, principalmente no que considera sua perspectiva não emancipatória, Gramsci também debate com os

---

<sup>79</sup> Destaca-se que 70% das discussões contidas nesta seção foram publicadas como artigo: NASCIMENTO, Lorivaldo do; FAVORETO, Aparecida. Gramsci em debate com as concepções político-pedagógicas de Rosa de Luxemburgo, Trotsky, da Internacional Comunista e de Bukharin. *Educação em Questão*, Natal, v. 60, n. 66, p. 1-24, 2022.

marxistas de seu tempo e com a própria Internacional Comunista. Nesse debate, ele novamente discorre sobre seu entendimento do que seja o papel/função dos intelectuais na construção de um consenso, formação de um bloco histórico e reforma moral e intelectual das massas como condições indispensáveis para a revolução das classes subalternas. Ou seja, para ele, os intelectuais orgânicos das classes subalternas, em contato com as massas, unindo prática e teoria, em um processo de catarse, continuamente, formariam e seriam formados em um processo intencionalmente pensado para a revolução das massas (GRAMSCI, 1977, p 954).

Nesse processo formativo, Gramsci adverte que os intelectuais orgânicos das classes trabalhadoras não devem considerar as massas como uma multidão infantil, apenas capazes de receber e seguir teorias preestabelecidas. Também pontua que os intelectuais não devem exercer apenas a função de líderes e incentivadores do povo, que, diante da crise econômica, realizariam a revolução movidos pela passionalidade (GRAMSCI, 1977, p 453), mas entendendo que todo homem é intelectual e o trabalhador é instrumento ativo no processo revolucionário e que a revolução não acontece sem uma práxis pedagógica.

No debate com os intelectuais da teoria marxista, Gramsci tanto se apoia como também lança apontamentos de limites teóricos. Nesse sentido, nos seus Cadernos e Cartas, ele faz apontamentos importantes sobre Rosa Luxemburgo (1871-1919), Georges Sorel (1847-1922), Kautsky (1854-1938), Bernstein (1850-1932), Trotsky (1879-1940), Bukharin (1838-1938) e, inclusive, sobre a Internacional Comunista.

É importante que se diga que, nesta seção, não se apresenta diretamente o pensamento desses teóricos, mas a interpretação gramsciana sobre eles. De forma geral, a postura crítica de Gramsci a alguns marxistas foca nas compreensões que expressam um espontaneísmo como concepção teórica, visto que prioriza a ação espontânea individual ou coletiva como propulsores da transformação social e da revolução.

A pesquisa, ao abordar o debate de Gramsci com esses pensadores marxistas, porém, não fará menções a possíveis influências do darwinismo<sup>80</sup> ou da

---

<sup>80</sup> Sobre o entusiasmo de Marx e Engels com as obras de Darwin, mas também relatando críticas e discordâncias, em modo especial no que se refere à absoluta impossibilidade de uma transposição do mundo da natureza para as sociedades humanas, consultar o excelente trabalho de Pannekoek, publicado em 1908: PANNEKOEK, Anton. *Marxisme en darwinisme*. Amsterdã: Editora do Partido Comunista Holandês, 1908.

causalidade/causalismo<sup>81</sup> nas obras de pensadores marxistas da II e da III Internacional Comunista, pois essa terminologia não aparece nos textos gramscianos.

No debate com o pensamento marxista, Gramsci traz como central a práxis pedagógica, pois, para ele, essa categoria pode ser um instrumento importante no processo de mudança moral e cultural e criar as condições para a revolução das classes trabalhadoras e a instauração e manutenção da nova ordem mundial.

Após expor o debate de Gramsci com os mencionados autores marxistas, esta seção da pesquisa se conclui com uma análise gramsciana da escola Russa. Principalmente por meio da correspondência com a mulher, Giulia Schucht, mediadas pela cunhada Tatiana Schucht, Gramsci, que havia permanecido na Rússia por aproximadamente doze meses, nos anos de 1922 e 1923, expressa sua opinião sobre as práticas pedagógicas, inclusive escolares, praticadas na Rússia comunista e, embora desejando receber maiores informações, apresenta-se temeroso pela influência do espontaneísmo e do ativismo (GRAMSCI, 1965, p . 123).

### **6.1. GEORGE SOREL**

Nos Cadernos do Cárcere, as referências ao intelectual francês, ou seja, Sorel, são inúmeras. Nos comentários, o então considerado pai do sindicalismo revolucionário é visto por Gramsci como defensor de um sindicalismo anárquico. No mesmo sentido, sua defesa da revolução a partir da passionalidade das massas subalternas são consideradas como manifestações espontaneístas. Outros intelectuais e políticos, tais como Robert Michels (1876-1936), Pierre Joseph Proudhon (1809-1865), Eduard Bernstein (1850-1932) e Benedetto Croce, cuja correspondência com Sorel é sempre citada, são relacionados ou contrapostos a Sorel de variados modos (LIQUORI; VOZA, 2017).

Gramsci tinha conhecimento do fato de que o pai do sindicalismo revolucionário havia se tornado um dos autores preferidos dos intelectuais da direita italiana e do próprio fascismo. No Caderno 17, reconhece os limites de Sorel, mas, em sua defesa, afirma que o radical liberalismo soreliano, oriundo de sua teoria da espontaneidade, não justifica uma interpretação conservadora de seus escritos, como faziam os

---

<sup>81</sup> Teoria segundo a qual uma série de causas e efeitos, com absoluta predominância do fator econômico, ocasionaria as mudanças históricas e levaria à revolução do proletariado com a superação do capitalismo.

fascistas (GRAMSCI, 1977, p. 1932). É importante ressaltar que, nos Cadernos, em algumas passagens, Gramsci apresenta economicismo e liberalismo como formas de espontaneísmo (GRAMSCI, 1977, p. 458).

No Caderno 13, em diálogo crítico com Sorel, Gramsci afirma que suas concepções espontaneístas negligenciavam as ações diretivas e organizativas realizadas no e pelo Partido Político. Aponta que Sorel não aceitava a mediação/organização do partido na ação revolucionária. Para Gramsci, o espontaneísmo de Sorel se manifestava com evidência, na medida que, não concebendo um programa articulado no partido, intelectual orgânico coletivo, as soluções eram relegadas ao impulso do irracional. Dessa forma, Gramsci (1977, p. 1557-1558) conclui: “por trás da espontaneidade um puro mecanicismo, por trás da liberdade (arbítrio-impulso vital) um máximo de determinismo, por trás do idealismo um materialismo absoluto”.

Na sua argumentação crítica, Gramsci afirma que o moderno príncipe e/ou o intelectual orgânico coletivo, tão necessários pela conformação das classes subalternas à sua concepção de mundo, não poderia ser uma pessoa real ou um sujeito concreto, mas unicamente o Partido Comunista. Para Gramsci (1977):

O príncipe moderno, o príncipe-mito não pode ser uma pessoa real, um indivíduo concreto, só pode ser um organismo; um elemento complexo da sociedade em que já se iniciou a realização de uma vontade coletiva reconhecida e parcialmente afirmada na ação. Este corpo já é dado pelo desenvolvimento histórico e é o partido político, a primeira célula em que se resumem os germes da vontade coletiva que tendem a se tornar universais e totais (GRAMSCI, 1977, p. 1558).

No Caderno 13, Gramsci (1977, p. 1558-1559), em polêmica com o sindicalista francês, afirma ainda que o Partido Comunista, para realizar a formação moral e intelectual das classes subalternas, deveria enfrentar a questão da espontaneidade religiosa. Nesse aspecto, seria importante que o Partido aniquilasse a força do Catecismo da Igreja Católica, das crenças populares e folclóricas que constituíam a conformação burguesa, construindo, primeiro culturalmente, uma nova ordem mundial. Noutros termos, logo à frente, repete que a formação de uma vontade coletiva, nacional e popular, da qual o novo príncipe é, ao mesmo tempo, organizador, expressão ativa e operante, passa por uma reforma intelectual e moral das massas

que se contraponha ao conformismo burguês que se apresenta como espontaneísmo e seduz, inclusive, pensadores marxistas (GRAMSCI, 1977, p. 1662).

Defendendo a formação de uma nova hegemonia, Gramsci destaca que Sorel não considerava necessária a árdua construção de uma vontade coletiva, na medida que a pressupunha já existente no espontaneísmo das massas. Contrapondo-se ao espontaneísmo de Sorel, Gramsci destaca que o espontaneísmo das massas, quando não dirigido pela ação coletiva do Partido, perdura, ao máximo, até a conclusão da parte destrutiva, ou seja, pode, em situações favoráveis, levar à revolução, mas se mostra incapaz de fornecer a parte construtiva, ou seja, da edificação e manutenção de um governo das classes subalternas (GRAMSCI, 1977, p. 1662).

Na nota 31 do Caderno 04, Gramsci demonstra a dependência de Sorel em relação ao espontaneísmo de Proudhon na sua crítica ao marxismo ortodoxo: “Para Sorel é proudhoniano o que é espontaneidade e criação do povo e corresponde ao marxismo ortodoxo o que é burocrático” (GRAMSCI, 1977, p. 449). A atenção pelos sentimentos, pelas paixões e pela espontaneidade criadora das massas, eis o que Gramsci considera como sorelismo. Esses sentimentos não precisam ser negados, mas devem ser superados, educados e direcionadas por meio da ação no novo príncipe como uma força coletiva a partir de uma reforma moral e intelectual.

No Caderno 11, Gramsci escreve que Sorel pressentiu a necessidade de uma reforma moral e intelectual, mas se perdeu na contraposição entre cultura popular e alta cultura. A filosofia da práxis, ao contrário do que defende Sorel, é uma alta cultura, aliás, a superação das mais altas filosofias sem deixar, todavia, de ser, também uma cultura popular. A cultura popular não deve ser negada, mas deve ser dirigida e superada na filosofia da práxis pela ação do Partido (GRAMSCI, 1977, p. 1412) na construção de um novo conformismo, hegemonia e ordem mundial.

No debate de Gramsci com Sorel e outros teóricos marxistas, é importante considerar que, para o filósofo italiano, a revolução também teria como suporte a luta cultural. Noutros termos, sem hegemonia cultural na sociedade civil, pedagogicamente construída, não existiriam condições para as mudanças na estrutura econômica (GRAMSCI, 1977, p. 1275).

Dessa forma, Gramsci acentua a função desempenhada pelos intelectuais orgânicos e o Partido Comunista, os quais, trabalhando em um projeto social único, juntos às massas, contribuíram para que essas fossem formadas/conformadas de

acordo com a concepção de mundo que é própria, superando as mais diversas formas de espontaneísmo, as quais contribuem para o conformismo burguês.

## 6.2. ROSA LUXEMBURGO

No Caderno 13, após abordar a temática da escola no Caderno 12, Gramsci começa a tratar do intelectual orgânico coletivo, o novo príncipe, ou seja, o Partido Comunista, e faz críticas às posições de Rosa Luxemburgo em relação à Revolução de 1905. Segundo Gramsci (1977, p. 1622), Rosa Luxemburgo entendia que a crise econômica era a principal explicação para a explosão revolucionária por meio da ação espontânea das massas. Partindo desse elemento, Gramsci pontua que Rosa Luxemburgo negligenciava os elementos organizativos próprios de uma direção consciente. Então, semelhantemente à crítica que faz ao espontaneísmo de Sorel, as concepções de Rosa Luxemburgo são entendidas também como espontaneístas. Para Gramsci (1977, p. 1632), Rosa Luxemburgo não concebia a necessidade de um programa articulado e de um partido político que, no contato com as massas, organizasse as ações e preparasse a revolução.

Em diversas passagens dos Cadernos, Gramsci faz severas críticas ao sindicalismo anárquico (sem o novo príncipe), do qual Rosa Luxemburgo era considerada a principal expoente na Alemanha (VACCA, 2014). Conforme supramencionado, as afirmações de Rosa Luxemburgo sobre os limites do Partido Político encontram-se inseridas na sua análise sobre os fatos políticos na Rússia em 1905 e, posteriormente, sobre a atuação do Partido Social Democrata da Alemanha (SPD). Segundo Rosa Luxemburgo (1970), na Rússia, os fatos de 1905 colocaram o proletariado na vanguarda do socialismo europeu, não pela ação do Partido Social Democrata (bolchevique ou menchevique), mas pela atitude das massas populares, que se moveram e criaram os *soviet*. Dessa forma, a crise econômica ou do capitalismo criou as condições para a ação revolucionária baseada na espontaneidade das massas (LUXEMBURGO, 1970). Algumas linhas adiante, ao abordar as possibilidades da revolução do proletariado nos países ocidentais, Luxemburgo (1970, p. 238) escreve: “não esperar fatalisticamente, com os braços cruzados, mas entender o desenvolvimento da realidade para apressar os tempos”.

Para Gramsci, as posições de Rosa Luxemburgo indicam uma subestimação do papel ou função desempenhada pelo partido, pela cultura, pelos intelectuais e da



necessidade de uma organização político-pedagógica em geral. Já em um artigo de 1916, intitulado “Socialismo e cultura”, Antonio Gramsci considerava a ação do partido e a educação como fundamentais para a preparação do processo revolucionário, definindo o Iluminismo como a época que permitiu a Revolução Francesa: “o que vai determinar a revolução, o que vai mover as massas, se não a ação educacional, organizacional e organizativa do Partido” (GRAMSCI, 1973, p. 156).

Outros textos juvenis de Gramsci, em modo especial os escritos do *bienio rosso* contra a direção do PSI, apresentam uma simpatia com relação às teses de Rosa Luxemburgo sobre a força e a espontaneidade das massas capazes de anteceder a ação do Partido. Todavia, nos Cadernos do Cárcere, a avaliação dos escritos de Rosa Luxemburgo, em modo especial da obra “Greve Geral, Partido e sindicatos”, muda drasticamente. A espontaneidade passional das massas desencadeada pela crise econômica, a guerra de movimentos etc. produziram, na Europa ocidental, uma série de derrotas, em modo especial na Alemanha (GRAMSCI, 1977, p. 157).

O Estado e a sociedade civil dos países capitalistas avançados mostraram-se resistentes, diferentemente das condições encontradas na Rússia em 1917. Uma Rússia praticamente feudal, sem uma sociedade civil organizada, tornou possível a revolução do proletariado sem uma práxis pedagógica e a reforma moral e intelectual das massas camponesas e proletárias. Esse fato exigia uma reconsideração das estratégias e métodos de luta: uma revolução no conceito de revolução, como Gramsci começou a entender a partir de 1924, após a estadia em Moscou e um conhecimento mais profundo de Lenin e da política da III Internacional, caracterizada pelo entrelaçamento da NEP e da frente única (GRAMSCI, 1977, p. 876).

Para Gramsci, essa forma de sindicalismo dividia o erro teórico do liberalismo, na medida que eleva a distinção metódica entre Sociedade Civil e Estado a uma distinção orgânica (GRAMSCI, 1977, p. 462-464). Na longa nota 38 (nada menos que dez páginas) do Caderno 04, que tem como título “as relações entre estrutura e superestrutura”, Gramsci discorre sobre as categorias de Estado, Sociedade civil, estrutura econômico-material, política, cultura, ideologia, intelectuais etc. O uso de superestruturas no plural demonstra a importância da categoria ou conceito de cultura, que muitas vezes se apresenta como sinônimo de pedagogia, ideologia ou mesmo filosofia. A superestrutura da cultura ou pedagogia se relaciona dialeticamente com a superestrutura da política. Por outro lado, as superestruturas da

cultura/pedagogia e da política se relacionam dialeticamente com a estrutura econômico-material (GRAMSCI, 1977, 459-456).

Para Gramsci, Rosa Luxemburgo elevava a uma distinção orgânica a distinção metódica entre Estado e Sociedade civil, na medida que não analisava dialeticamente as relações entre a superestrutura econômico-material e as superestruturas, em modo especial, a superestrutura mais elevada (mais distante do econômico-material), ou seja, a cultura/pedagogia/ideologia (GRAMSCI, 1977, p. 460).

Nesse quesito, Gramsci afirma que as relações dialéticas entre estrutura e superestruturas é o problema crucial do materialismo histórico. E, com a intenção de defender o genuíno pensamento de Marx contra as deturpações economicistas/mecanicistas e voluntaristas/passionistas, escreve sobre os problemas do sindicalismo, que em base aos mencionados erros, subestima a função do partido e dos elementos organizativos:

Entra na categoria do economicismo tanto o liberalismo quanto o sindicalismo. Embora em teoria, o significado destas duas tendências seja muito diverso. O primeiro é próprio dos grupos dominantes, o segundo dos grupos subalternos. No primeiro caso, especula-se inconscientemente (devido a um erro teórico cujo sofisma não é difícil de identificar) sobre a distinção entre sociedade política e sociedade civil e afirma-se que a atividade econômica é própria da sociedade civil e a sociedade política não deve intervir em seu regulamento. Mas na realidade essa distinção é puramente metódica, não orgânica, e na vida histórica concreta a sociedade política e civil são uma e a mesma coisa. Por outro lado, a liberdade também deve ser introduzida por lei, ou seja, pela intervenção do poder político: é um fato da vontade, não a expressão espontânea e automática do fato econômico. Diverso é o caso do sindicalismo, na medida em que este é próprio dos grupos subalternos, todavia, com esta teoria (condividida com o liberalismo), o grupo dominado é impedido de se tornar dominante, de passar da fase econômico-corporativista para a fase da hegemonia política, mas também intelectual na sociedade civil e se tornar dominante na sociedade política (GRAMSCI, 1977, p. 460).

Gramsci afirma que a liberdade (nas relações comerciais) é introduzida por lei, ou seja, pelo Estado, não sendo uma expressão espontânea do fato econômico, como defendia o liberalismo. O sindicalismo, da mesma forma, enfatiza os fatores econômicos como propulsores da futura revolução do proletariado. Também o sindicalismo negligencia que, nas dialéticas relações entre estrutura e superestruturas, o econômico material sofre a incidência do político e do cultural. As classes subalternas, ao contrário do que defende o sindicalismo, devem buscar a

hegemonia política e no conjunto do pensamento de Gramsci, antes de tudo, a hegemonia intelectual na sociedade civil. Apenas tendo o domínio intelectual na sociedade civil, as classes subalternas poderão criar as condições de possibilidade para a revolução, ou seja, para a conquista do domínio político.

Para Gramsci, dessa forma, o economicismo defendido pelo sindicalismo de Rosa Luxemburgo comete um duplo erro espontaneísta. Primeiro, por pressupor que a crise do capitalismo, espontaneamente, criaria as condições materiais para a revolução do proletariado. Em segundo lugar, por conceber que, para realizar a revolução, as massas não necessitariam de uma formação moral (disciplinar) e intelectual (conhecimentos históricos, sociais etc.).

### 6.3. LEON TROTSKY

Em uma nota do Caderno 07 (texto A), escrita na segunda metade de 1930, e retomada no Caderno especial 13 (texto C), escrito em 1932, Gramsci volta a abordar a temática do economicismo/sindicalismo espontaneísta de Rosa Luxemburgo e a relaciona com Trotsky. Na nota 24 do Caderno 13, Gramsci comenta que as concepções de guerra de manobras ou guerra de movimentos, defendidas por Rosa Luxemburgo e Trotsky, são tratadas de forma simplificada. Citando diretamente Rosa Luxemburgo, em sua obra *Greve geral, partido e sindicato*, Gramsci (1977) comenta:

Sobre os conceitos de guerra de manobras e guerra de posições na arte militar e os conceitos relativos na arte política, merece ser recordado o pequeno livro de Rosa traduzido para o italiano em 1919 por C. Alessandri (traduzido do francês). Nesse livreto, as experiências históricas de 1905 são teorizadas um pouco apressadamente e até superficialmente: na verdade, Rosa negligenciou, por preconceitos economicistas e espontaneístas, os elementos voluntários e organizacionais que naqueles acontecimentos foram muito importantes e eficientes. No entanto, esse pequeno livro (e outros ensaios da mesma autora) é um dos documentos mais significativos da teorização da guerra manobrada aplicada à arte política. O elemento econômico imediato (crise, etc.) é considerado como a artilharia que na guerra abre espaços na defesa inimiga, e possibilita o sucesso definitivo (estratégico) ou ao menos um sucesso temporário, mas importante (GRAMSCI, 1977, p. 1613).

Em uma leitura conjunta da nota 16 do Caderno 07 com a nota 24 do Caderno 13 é possível destacar que Gramsci compara a guerra de movimento de Trotsky com

o espontaneísmo de Rosa Luxemburgo e, por fim, considera ambas como expressões de um espontaneísmo político, mas também do espontaneísmo pedagógico.

A teoria de Trotsky pode ser comparada aquela de alguns sindicalistas franceses sobre a greve geral e a teoria de Rosa no opúsculo traduzida para o italiano por Alessandri. O opúsculo de Rosa e a teoria de Rosa influenciaram o sindicalismo francês como demonstram alguns artigos de Rosner sobre a Alemanha na Revista Vida Trabalhadora (*Vie Ouvrière*): depende também em parte da teoria da espontaneidade (GRAMSCI, 1977, p. 897).

Gramsci compara as posições de Trotsky àquelas do sindicalismo francês e de Rosa Luxemburgo e, por conseguinte, com o economicismo. No Caderno 04, conforme nota supramencionada, Gramsci considera como economicismo equiparado ao liberalismo as teorias de Rosa Luxemburgo e do sindicalismo (GRAMSCI, 1977, p. 460-461). Na nota 16 do Caderno 07, após realizar essas comparações e fechar a frase com dois pontos, Gramsci conclui: “depende também, em parte, da teoria da espontaneidade” (GRAMSCI, 1977, p. 867).

À guerra de movimento de Trotsky que se manifesta no sindicalismo francês de Sorel e nas teorias de Rosa Luxemburgo, consideradas por Gramsci como expressões de um espontaneísmo político-pedagógico, vem contraposta, nos Cadernos, com a guerra de posições. Nesse aspecto, Gramsci grifa a necessidade de disciplina moral e conhecimentos intelectuais para roubar casamatas do adversário na sociedade civil, alcançar a hegemonia intelectual, política e poder incidir sobre a estrutura econômico-material (GRAMSCI, 1977, p. 865). Obviamente, como representante do materialismo histórico, o qual denomina, preferencialmente, de filosofia da práxis, Gramsci não defende o primado das ideias ou ideologias.

Nesse sentido, nas diversas notas dos Cadernos 03, 04, 10, 11, 13, 14 e 17, dentre outros, Gramsci expressa como a estrutura econômico-material e as superestruturas da política e da cultura ocorrem em constantes relações dialéticas. Partindo da prática, o intelectual orgânico das classes subalternas teoriza e volta-se novamente para a prática, por isso filosofia da práxis (GRAMSCI, 1977, p. 1634).

As relações de Gramsci com Trotsky foram, nos anos que se seguiram à Revolução Russa, de mútua admiração, proximidade e alianças táticas. A tática do *fronte unico*<sup>82</sup>, reelaborada (por Gramsci) na década de 1930 com a teoria da

---

<sup>82</sup> Frente única de todos os partidos de esquerda.

Assembleia Constituinte, uniu Trotsky e Gramsci. Todavia, mesmo neste ponto, os dois apresentaram, ao menos a partir da segunda metade da década de 1920, grandes diferenças no que se refere ao modo de conceber a revolução, ou seja, a aplicabilidade da tática do *fronte unico* ou da Assembleia Constituinte. Na interpretação gramsciana, Trotsky seria o teórico do ataque frontal e da guerra de movimentos (GRAMSCI, 1977, p. 867). Às teorias de Trotsky, Gramsci contrapôs àquela da guerra de posição, na qual a cultura e, inclusive, a escola (capitalista) desempenhavam importante função (NASCIMENTO, 2019).

Em 1924, Gramsci defendeu Trotsky na derrota da revolução na Alemanha, mas, posteriormente, nos Cadernos do Cárcere, dirigiu pesadas críticas à tática do ataque frontal e irá afirmar que essa posição de Trotsky foi responsável pelas derrotas produzidas no ocidente (GRAMSCI, 1977, p. 868). Dentre as derrotas no ocidente, a mais dolorosa foi aquela na Alemanha. Todavia, isso não significou uma aproximação com Stalin, Zinoviev e Bukharin. Ao contrário, com a *svolta* a esquerda, a III Internacional Comunista passou a defender a tática do *muro contro muro* e a possibilidade da revolução eminente. Nesse ponto específico, a posição de Gramsci se diferencia tanto daquela de Trotsky quanto daquela da maioria stalinista. No Caderno 06, Gramsci escreveu que Trotsky continuava a propor a guerra de movimento em uma época em que já estava superada pela guerra de posição e por isso era causa de derrotas. Para Gramsci, revolução permanente e guerra de movimento se constituíam como reflexo da situação russa, pobre em sociedade civil, de modo que Trotsky, ao propô-la universalmente, era incapaz de colher a especificidade do ocidente (GRAMSCI, 1977, p. 1635).

Na década de 1930, nos Cadernos do Cárcere, Gramsci afirmou que a tática do ataque frontal, defendida por Trotsky, foi acertada na Rússia em 1917, mas, no ocidente, havia colhido apenas derrotas, em modo especial na Alemanha (GRAMSCI, 1970, p. 868)<sup>83</sup>. Por isso, suas pesadas críticas a Trotsky e a necessidade de substituir

---

<sup>83</sup> Até o início da década de 1920, o PCR e a III Internacional Comunista depositaram grande confiança nas possibilidades da revolução na Alemanha. A conquista de um país desenvolvido, que ocupava posição central na geografia europeia, era vista como determinante para a expansão do comunismo. Segundo Amico (2013), a própria Internacional Comunista planejava uma mudança para a Alemanha. A derrota na Alemanha foi determinante para a *svolta* a esquerda na Internacional Comunista, a partir da segunda metade da década de 1920. Zinoviev culpou Radek, aliado de Trotsky, e os comunistas alemães ligadas à tática do *fronte unico* pela derrota. Trotsky culpou Zinoviev e os líderes da Internacional ligados àquela que seria posteriormente a maioria stalinista (CA 'ZORZI, 1984). Na carta de fevereiro de 1924, Gramsci defendeu Trotsky e Radek e culpou apenas os membros do Partido Comunista Alemão (PCD). O único erro de Trotsky e Radek foi acreditar nas “falácias” de Blander e Thalheimer (líderes comunistas alemães), segundo as quais a Alemanha era pronta para a Revolução.

o ataque frontal pela guerra de posição e a necessidade da revolução cultural como condição de possibilidade para a conquista do poder político (GRAMSCI, 1977, p.869).

Conforme já demonstrado, Gramsci equipara a guerra de movimento ou do ataque frontal de Trotsky ao sindicalismo e economicismo de Rosa Luxemburgo, o qual denomina espontaneísmo. Ao espontaneísmo de Rosa Luxemburgo e, por conseguinte, de Trotsky, propõe a direção consciente, que também chama de socialização, conformismo (para confundir os imbecis), catarse e guerra de posição (GRAMSCI, 1977, p. 1669). O Espontaneísmo das posições de Trotsky se exprime por meio de uma guerra manobrada conduzida em campo aberto. A solidez da sociedade civil nos países ocidentais exige disciplina moral, conhecimentos intelectuais, ou seja, conformação, para, por meio de uma guerra de posições, gradativamente avançar sobre o adversário (GRAMSCI, 1977, p. 867-868).

O ponto de vista de Trotsky sobre a guerra de movimentos era tipicamente oriental (russo). Na nota 16 do Caderno 07, imediatamente antes de escrever que a guerra de movimentos estava inspirada em um modelo espontaneísta de luta política, Gramsci afirma que Trotsky não compreendeu algo que Lenin aparentemente compreendeu, mas não teve tempo de pôr em prática.

Parece-me que Ilici havia compreendido que ocorria uma mudança da guerra manobrada, aplicada vitoriosamente no Oriente em 17, para a guerra de posição que era a única possível no Ocidente, onde, como observa Krasnov, em um curto espaço de tempo os exércitos poderiam acumular enormes quantidades de munições, onde os grupos da sociedade civil eram, por si mesmos, capazes de se tornarem trincheiras fortemente armadas. Mas Ilici não teve tempo de aprofundar sua fórmula, mesmo levando em consideração que só poderia aprofundá-la teoricamente, enquanto a tarefa fundamental era nacional, ou seja, exigia um levantamento do terreno e uma fixação dos elementos de trincheiras e fortalezas representadas por elementos da sociedade civil em cada nação. No Oriente, o estado era tudo, a sociedade civil era primordial e gelatinosa; no ocidente entre Estado e sociedade civil existia uma relação justa e, ao lado do Estado, podia-se ver imediatamente a robusta estrutura da sociedade civil. O estado era apenas uma trincheira avançada atrás do qual se erguia uma cadeia robusta de fortalezas e casamatas (GRAMSCI, 1977, p. 866).

---

Blander, defensor da tática do *fronte unico*, havia afirmado que a Alemanha era pronta para a revolução. Zinoviev havia demonstrado descrédito. Trotsky havia acreditado em Blander e criticado Zinoviev com um artigo intitulado: "Se a revolução pode ser feita com data fixa" (GRAMSCI, 1992).

Nas revoluções de 1905 e, posteriormente, 1917, existiram elementos organizativos e de direção consciente; nesse aspecto, em oposição a Rosa Luxemburgo, Gramsci (1977, p. 867) defende a importância desses elementos. Todavia, em decorrência da inexistência de uma sociedade civil organizada, adverte que foi possível a guerra de movimentos defendida por Trotsky.

Para Gramsci, o espontaneísmo de Rosa Luxemburgo faz com que ela subestime a importância dos elementos organizativos nas Revoluções de 1905 e, posteriormente, na Revolução de 1917. Diferentemente de Rosa Luxemburgo, Trotsky valoriza os aspectos organizativos da Revolução Russa. Entretanto, nessa, foi possível a guerra de movimentos ou manobras, a qual, no ocidente, produziu apenas derrotas. Assim, para Gramsci, continuar a defender a guerra de movimentos no ocidente corresponde a uma forma de espontaneísmo.

#### 6.4. A INTERNACIONAL COMUNISTA

As críticas de Gramsci ao espontaneísmo político-pedagógico, conforme já mencionado, fundamentam-se na sua tese de que não existe política sem pedagogia e nem pedagogia sem política. Nessa confluência entre política e pedagogia, Gramsci levanta teses divergentes não só contra Rosa Luxemburgo e Trotsky, mas também aponta uma leitura diferente da que era predominante na Internacional Comunista, inclusive diferente das teses de Bukharin (teórico e influente no Partido Comunista Russo).

Sobre tais divergências, é possível comentar que a III Internacional Comunista, a partir da metade da década de 1920, foi completamente dominada pela maioria stalinista. Os fatos econômico-políticos europeus e internacionais que desencadearam a *svolta* de 1926 com a consequente passagem da tática do *fronte unico*<sup>84</sup> para aquela do *muro contro muro* ou *classe contro classe*<sup>85</sup> determinaram igualmente o surgimento/retorno de novas categorias político-pedagógicas no cenário dos partidos comunistas e da III Internacional Comunista. Conforme Nascimento (2019),

---

<sup>84</sup> A tática do bloco único prescreveu uma política de alianças entre os partidos comunistas, socialistas e sociais democratas nos países europeus.

<sup>85</sup> A tática do *muro contro muro* ou classe contra classe significou, na segunda metade da década de 1920 e na primeira metade da década de 1930, a proibição de alianças com os socialistas e sociais democratas, que passaram a ser designados como *socinazisti*.

A Internacional Comunista, na qual Togliatti era o representante italiano, considerava que os acontecimentos históricos assinalavam que com a queda do fascismo era possível a imediata passagem para a ditadura do proletariado sem a necessidade de um tempo intermediário. Gramsci passou a defender politicamente a tese da Assembléia Constituinte como um tempo intermediário entre o fascismo e a revolução proletária. Neste tempo intermediário, o PCI aplicaria seus conceitos político-pedagógicos e atuaria como educador das massas proletárias, camponesas e, por fim, da totalidade do povo italiano (NASCIMENTO, 2019, p. 38).

A mudança de tática na Internacional Comunista, passagem do *fronte unico* para o *muro contro muro*, significou uma ruptura com a cultura, a educação e a própria escola burguesa (LINDENBERG, 1977). Gramsci permaneceu fiel à tática do *fronte unico* e, nos Cadernos do Cárcere, defendeu que as classes subalternas deveriam se apoderar das mais elevadas formas de cultura e dos conhecimentos produzidos pela humanidade, inclusive pela sociedade burguesa (GRAMSCI, 1977, p. 1674). Nos Cadernos do Cárcere, em modo especial no 04 e no 12, Gramsci afirma que, embora a escola esteja a serviço da manutenção da ordem vigente, ou seja, da sociedade capitalista, esta pode ser usada pelos grupos dominados como um importante, e mesmo imprescindível, instrumento de emancipação cultural, política e econômica (GRAMSCI, 1977, 1675).

Nos Cadernos 10 e 11, Gramsci afirma que o desprezo pela ideologia, erro do economismo e do materialismo vulgar, consiste em subestimar a necessidade da construção de uma hegemonia cultural na sociedade civil. Desse modo, a relação dialética entre estrutura econômico-material e a superestrutura se reduz àquela mais próxima da base, ou seja, a política em detrimento do ideológico, cultural ou pedagógico. Segundo Gramsci, a tática do *muro contro muro* contribuía para a desvalorização dos aspectos culturais ou pedagógicos, na medida que preconizava a imediata superação da sociedade e dos valores burgueses por meio da eminente revolução do proletariado. Gramsci defendeu a necessidade de um tempo intermediário, denominado Assembleia Constituinte, no qual a cultura desempenharia um papel primordial e as classes subalternas seriam conformadas de acordo com a concepção de mundo que lhes é própria (GRAMSCI, 1977, p. 1378-1406).

Segundo Lindenberg (1977), o principal erro das concepções político-pedagógicas da Internacional Comunista consistiu em aproximação econômica demasiada sumária dos fenômenos políticos que exigem uma análise concreta, subtil



(o economismo) e, também, por outro lado, em uma supervalorização das possibilidades de ação por simples decreto (voluntarismo), na medida que era considerada a possibilidade de imediata conquista do poder após as quedas do fascismo e do nazismo.

Conforme já mencionado, Gramsci considera o economicismo e voluntarismo como formas de espontaneísmo. A tática do *muro contro muro*, já em desenvolvimento desde a derrota na Alemanha em 1924, foi definitivamente lançada por Stalin e Bukharin no VI Congresso da III Internacional Comunista em 1928 (LINDENBERG, 1977). A principal referência teórica para o lançamento da tática consiste na análise de Bukharin sobre os três estados do capitalismo. A teoria de Bukharin é descrita por Ricardo Antunes nos seguintes termos:

A análise que sustentava a tese da fase crítica do capitalismo teve em Bukharin o seu principal formulador. Partindo do pós-guerra, entendia o capitalismo a partir de três períodos: o primeiro, de crise revolucionária aguda, abrangendo as várias situações revolucionárias ocorridas desde o fim da Primeira Guerra até os anos 20/21, e que teve na Revolução Russa e Alemã seus momentos mais significativos. O segundo marcou uma fase ofensiva do capitalismo, frente às derrotas de várias tentativas revolucionárias e, conseqüentemente, significou uma fase defensiva do proletariado. Apesar disso, houve algumas situações revolucionárias em países coloniais e semicoloniais, como China, Síria e Marrocos. O terceiro período caracterizou-se, de um lado, e inicialmente, por uma ampla reorganização capitalista, através de um intenso processo de monopolização e desenvolvimento técnico e, ao mesmo tempo, pelo crescimento das forças opostas ao capitalismo e pelo desenvolvimento extremamente intenso das suas contradições. O aguçamento da luta de classes e a iminência de uma situação revolucionária acabaram, por sua vez, por agravar o quadro geral da crise capitalista (ANTUNES, 2012, p. 24).

A tática do *muro contro muro* representou, no âmbito da cultura, inclusive naquela da educação formal ou escolar, o triunfo das teses do economicismo e do voluntarismo, criticadas por Gramsci nos Cadernos do Cárcere e considerados como formas de espontaneísmo. Nos mesmos anos, Gramsci, que, no cárcere de Turi, havia estudado os pormenores da *svolta stalinista* e do IV Congresso de Colônia, no qual a tática da *classe contro classe* foi aceita pelo PCI (VACCA, 2003), elaborou sua tese da Assembleia Constituinte com suas intrínsecas relações com o âmbito cultural e escolar e em defesa do conformismo político-pedagógico.

Gramsci rejeita a oposição à ciência, à cultura e à escola burguesa presentes nos documentos da Internacional Comunista (LINDENBERG, 1977). Como meio de emancipação, as classes subalternas devem se apoderar dos conhecimentos científicos, artísticos, enfim, da ciência e da cultura produzidos ao longo da história da humanidade. A luta econômica não pode ser separada da luta política, e ambas não podem ser separadas da luta ideológica. Sobre as dialéticas e constantes relações entre hegemonia ideológica e ideologia política, e, por conseguinte, hegemonia econômica em Gramsci, Peter Mayo (2007) afirma:

Se, portanto, o domínio ideológico total não é possível antes da conquista do Estado, é notável, a quantidade de trabalho a ser feito com antecedência para facilitar o nascimento do clima propício à mudança. Isso significa que toda revolução foi precedida por um intenso trabalho de crítica, de penetração cultural, de permeação de ideias (MAYO, 2007, p. 26).

A III Internacional Comunista, motivada por situações históricas concretas, priorizou a tática da classe contra classe. Dessa forma, a possibilidade da revolução eminente tornava desnecessária e supérflua a conquista da hegemonia cultural e a formação/conformação das classes subalternas à concepção de mundo que lhes é própria. Gramsci, em contraposição, defendeu que, nos âmbitos cultural e escolar, era possível partir dos espaços oferecidos pela própria sociedade burguesa (LINDENBERG, 1977).

Após o fascismo, que havia desarticulado o movimento operário-*contadino*, seria necessário um período de transição para a formação/conformação dos membros das classes dominadas. Sem a reforma moral e intelectual, não estariam presentes as condições para a revolução. Em outras passagens dos Cadernos, Gramsci afirma que, mesmo se a revolução fosse possível, sem um período de formação, maiores dificuldades seriam encontradas para que a classe trabalhadora se mantivesse no poder. Sem uma hegemonia cultural, a hegemonia política não seria mantida e não seriam possíveis mudanças duradouras na estrutura econômico-material (GRAMSCI, 1977, p. 1404-1420).

## 6.5. NICOLAI BUKHARIN

Conforme supramencionado, Bukharin foi um dos pensadores que forneceu as bases teóricas para as formulações político-pedagógicas da Internacional Comunista. Portanto, as divergências no campo político e, conseqüentemente, pedagógico entre Gramsci e a Internacional Comunista se estendem, em modo particular, a Bukharin. Segundo Vacca (2014), um dos grandes objetivos dos Cadernos do Cárcere consiste na refutação do cientificismo positivista que, nas décadas de 1920 e 1930, caracterizou o marxismo soviético, cujos textos principais eram “*La Teoria del materialismo storico*”. *Manuale popolare di sociologia marxista*“, de Bukharin, e o *Précis d’économie politique (L’économie politique e la théorie de l’économie soviétique)*, de Lapidus e Ostrovitianov.

A Teoria do Materialismo Histórico de Bukharin foi publicada, pela primeira vez, em 1921, e tornou-se, na Itália, um texto muito utilizado na formação dos trabalhadores. Desse modo, a obra transformou-se em uma das grandes fontes para a divulgação e propagação do pensamento marxista no país (SCHLESENER, 2005). O próprio Gramsci, em 1925, utiliza a Teoria do materialismo histórico para a escola do PCI.

Nos Cadernos do Cárcere, escritos a partir de 1929, a obra de Bukharin é submetida a uma crítica ampla e minuciosa, em modo especial, no Caderno 11. A defesa das etapas ou estágios do capitalismo desde sua gênese até seu ocaso, tese central de Bukharin, é considerada, por Gramsci, como um economicismo que deprecia a importância dos fatores culturais/pedagógicos e organizativos.

Nos Cadernos do Cárcere, principalmente a partir de 1932/1933, Gramsci passa a defender a necessidade da Assembleia Constituinte como um período de transição entre o fascismo e a revolução. Nesse período, a cultura desempenharia uma função imprescindível e a política estaria intrinsecamente ligada à pedagogia. No Caderno 11, encontra-se a célebre frase gramsciana de que toda relação política é uma relação pedagógica (GRAMSCI, 1977, p. 1372). A tese dos estágios do capitalismo negaria a necessidade da reforma moral e intelectual das classes subalternas, que deixariam de ser conformadas às concepções de mundo burguesas e dariam adesão ao conformismo ou concepção de mundo própria dos trabalhadores. Nas críticas a Rosa Luxemburgo, ao sindicalismo francês, a Trotsky e à Internacional Comunista, Gramsci equipara economicismo e espontaneísmo. Portanto, a crítica de espontaneísmo estende-se, igualmente, a Bukharin.

Para compreender as críticas de Gramsci, é necessário levar em consideração a cronologia dos escritos gramscianos, em modo especial, os Cadernos 10 e 11. O Caderno 11 foi escrito quando Bukharin ainda tinha uma posição de destaque na política russa. Embora derrotado por Stalin, em 1929, suas obras continuavam a exercer grande influência no comunismo internacional e, conforme mencionado, exercia muita influência também entre os comunistas italianos.

No mesmo período, Gramsci escreveu o Caderno 10, o qual tem como principal objetivo uma crítica à filosofia idealista de Croce. Ambos os Cadernos se apresentam, assim, como expressões de uma dupla polêmica em frentes contrárias: Croce, de um lado; Bukharin, as concepções políticas e pedagógicas positivistas (economicistas e espontaneístas, conforme já demonstrado), de outro. Gramsci procura explicitar o materialismo histórico-dialético, que não é apenas materialismo (economicismo e espontaneísmo), mas também histórico e dialético. No contexto das disputas com Croce e Bukharin, Gramsci combateu as duas grandes revisões do marxismo: “ressaltou tanto os problemas da assimilação de Marx pela filosofia burguesa quanto os limites decorrentes das interpretações que prevaleciam no âmbito da política marxista da década de 30” (SCHLESENER, 2005, p. 12).

A teoria dos estágios do capitalismo, segundo a crítica gramsciana, diminuía a importância da cultura e da reforma moral e intelectual dos trabalhadores. Todavia, traduzida para o italiano e para as demais línguas europeias, a *Teoria do materialismo histórico* era utilizada como um manual para a formação das massas populares, por meio do qual se expunham, para os trabalhadores, os principais conceitos do materialismo histórico-dialético a partir da elaboração de Marx, Lenin, Stalin e do próprio Bukharin. A obra se apresentava como um projeto de formação, mas, por meio da teoria dos estágios, difundia a possibilidade de uma imediata revolução do proletariado. Desse modo, para Gramsci, no campo teórico, o principal oponente é Bukharin e a tese dos estágios encontrada na obra *Teoria do materialismo histórico: um manual de sociologia marxista*.

Enquanto Gramsci afirma que todo homem é um intelectual e que todo dirigente deve estar capacitado para ser um dirigente (GRAMSCI, 1977, p. 1519), Bukharin (na compreensão de Gramsci) quer formar/preparar para a imediata revolução. Nesse ponto, a crítica de Gramsci a Sorel e Rosa Luxemburgo volta-se contra Bukharin: caso acontecesse, a revolução não se manteria. Sem a reforma moral e intelectual das

massas, sem a superação do conformismo burguês, a revolução seria, em curto tempo, derrotada (GRAMSCI, 1977, p. 1404-1420).

A redução do materialismo histórico-dialético a uma sociologia (Bukharin) significa uma simplificação metafísica e vulgar (GRAMSCI, 1977, 1408), que reduz uma concepção a um formulário mecânico. No mesmo período, em uma carta ao filho Délio, refere-se às tendências do ensino na Rússia soviética com preocupação e afirma que o mecanicismo (espontaneísmo, como já demonstrado) nega a dialética e dá a impressão de querer colocar toda a história no bolso (GRAMSCI, 1965, p. 87).

No Caderno 4, textos A, os quais serão revistos em textos C, nos Cadernos 10, 11 e 12, Gramsci aborda a temática em polêmica com Croce e Bukharin. A nota 03 do Caderno 04 tem como título: “dois aspectos do marxismo”. Gramsci introduz a nota, afirmando que o marxismo se constitui como um momento da cultura moderna, o qual determinou e fecundou outras correntes do pensamento. Mas, em uma contumaz crítica, escreve que o estudo desse fenômeno, importante e significativo, tem sido transcurado e mesmo ignorado pelo marxismo oficial (GRAMSCI, 1977, p. 421-423). A menção ao marxismo oficial, certamente aquele de Stalin, Bukharin e da Internacional Comunista, necessita ser mencionada.

No mesmo período em que a Internacional Comunista, o Partido Comunista Russo, dominado por Stalin, e os demais partidos comunistas europeus, inclusive o PCI, dominado por Togliatti, solidificavam a tática do *muro contro muro* e as possibilidades de uma eminente revolução, Gramsci empreende a defesa da superestrutura da cultura/pedagogia nas suas dialéticas relações com a política e a estrutura econômico-material.

A seguir, Gramsci apresenta as duas desviações sofridas pelo marxismo: a absorção de alguns de seus elementos pelo idealismo, inclusive por Croce, e as infiltrações positivistas. E, recorrendo ao pensamento de Antonio Labriola, defende que o marxismo já é uma filosofia, portanto, não tem necessidade do positivismo cientificista, que se manifesta no economicismo, no materialismo vulgar e, conseqüentemente, no espontaneísmo.

O marxismo sofreu uma dupla revisão, ou seja, deu origem a uma dupla combinação. Por um lado, alguns de seus elementos, explícita ou implicitamente, foram absorvidos por algumas correntes idealistas (Croce, Sorel, Bergson etc., os pragmáticos etc.); de outro, os marxistas “oficiais”, preocupado em encontrar uma “filosofia” que contivesse o marxismo, eles o encontraram em derivações modernas

do materialismo filosófico vulgar ou mesmo em correntes idealistas como o kantismo (Max Adler). Labriola se distingue de ambos por sua afirmação de que o próprio marxismo é uma filosofia independente e original. Nesse sentido é necessário trabalhar, dar continuidade e desenvolver a posição de Labriola. O trabalho é muito complexo e delicado. Por que o marxismo teve esse destino, de parecer assimilado, em alguns de seus elementos, tanto a idealistas quanto a materialistas vulgares? Os documentos desta declaração devem ser buscados, o que significa estudar a história da cultura moderna depois de Marx e Engels (GRAMSCI, 1977, p. 321-322).

Na mesma e longa nota, Gramsci afirma que o marxismo ofereceu, a Croce, o materialismo histórico como cânone de suas pesquisas em história, e o idealista alemão introduziu esse conceito na cultura moderna, inclusive entre os católicos italianos. O marxismo, como ideologia e movimento cultural muito difuso, modificou os velhos modos de pensar e agir. A filosofia de Bergson e o pragmatismo seriam inconcebíveis sem as contribuições teóricas e históricas do marxismo. Por fim, o marxismo concedeu ensinamentos práticos, inclusive aos grupos e partidos políticos que o combatem, assim como, no passado, os jesuítas na Itália combatiam a Maquiavel utilizando o próprio Maquiavel (GRAMSCI, 1977, p. 321-322).

No que se refere ao materialismo vulgar, Gramsci cita Rosa Luxemburgo, Sorel, mas tem em vista o que denomina marxismo oficial. O marxismo surge com uma dupla finalidade: combater as ideologias burguesas nas suas formas mais refinadas e esclarecer as massas. Dessa dupla necessidade, surgiu o materialismo vulgar, uma “combinação” seguida pelo marxismo oficial. Para retirar as massas populares de um estado pré-capitalista, principalmente pela influência religiosa, o marxismo se confundiu com uma cultura um pouco superior à mentalidade popular, mas insuficiente e inadequada para combater as ideologias das classes dominantes. O marxismo original (de Marx e Engels) era, por sua vez, a superação das mais elevadas manifestações culturais de seu tempo, ou seja, da filosofia clássica alemã (GRAMSCI, 1977, p. 1403-1404).

Para a reforma moral e intelectual das classes subalternas, para a catarse, para que todo dirigido esteja preparado para ser um dirigente, para a nova conformação que superará aquela burguesa, não poderá haver diferenças significativas entre a massa de trabalhadores e os intelectuais. Os próprios trabalhadores deverão se apoderar da cultura, dos conhecimentos científicos, artísticos etc., e, dessa forma, darão o salto qualificativo para a nova ordem, que seria o comunismo como superação do capitalismo (GRAMSCI, 1977, p. 1404).

Na dialética entre prática e teoria, estrutura e superestruturas, ideologia e materialidade, o marxismo se configura como a superação das mais altas conquistas culturais, ou seja, da filosofia clássica alemã, assim como a revolução das classes subalternas se configura como a superação do próprio capitalismo. Ainda, na mesma nota, Gramsci faz menção a diversos movimentos históricos, tais como, o Renascimento/Ressurgimento, a Reforma Protestante e a Revolução Francesa para demonstrar a necessidade de elevação cultural das massas. O materialismo histórico é o coroamento de todas essas reformas intelectuais e morais na dialética que eleva a cultura popular à condição indispensável de alta cultura, como superação do folclore, dos elementos da religiosidade católica, mas também da filosofia e da ciência burguesa nas suas formas mais elevadas (GRAMSCI, 1977, p. 1405).

O marxismo vulgar dos marxistas oficiais foi insuficiente para criar um amplo e vasto movimento cultural que perpassa e envolve todo o homem, em todas as épocas e em todas as condições sociais, unificando moralmente e intelectualmente a sociedade (GRAMSCI, 1977, p. 1404). O acento gramsciano em todas as épocas demonstra que o marxismo precisa ser herdeiro das tradições culturais anteriores para poder superá-las. Por fim, deve atingir os homens em todas as condições sociais, ou seja, não pode haver distinção entre uma cultura exclusiva dos intelectuais e a cultura popular.

Esse fenômeno pode ser observado em todas as culturas modernas, no sentido de que a filosofia moderna não consegue desenvolver um programa escolar de acordo com sua visão de mundo e não consegue elaborar uma cultura popular, mas permanece apenas como cultura de uma aristocracia intelectual. O movimento da Renascença permaneceu aristocrático, restrito a pequenos círculos intelectuais e, na própria Itália, que o gestou e nutriu, não penetrou na mentalidade popular. A Reforma, por outro lado, teve de fato essa eficácia de penetração popular, mas pagou com atraso em seu desenvolvimento intrínseco, com a lenta e repetidamente interrompida adesão aos estudos e à ciência. A reforma luterana e o calvinismo criaram uma cultura popular, e somente em períodos posteriores uma cultura superior. A este movimento pode ser comparado, o Iluminismo “político” francês que precedeu e acompanhou a Revolução de 1789: este também foi uma reforma intelectual e moral do povo francês e também não foi acompanhada por uma cultura superior (recordar-se aqui também da redução de Marx dos termos políticos franceses fraternité etc. para a linguagem da filosofia alemã na Sagrada Família). Renascença-Reforma - Filosofia alemã - Revolução Francesa - secularismo [liberalismo] - historicismo - filosofia moderna - materialismo histórico. O materialismo histórico é o coroamento supremo de todo esse movimento de reforma intelectual e moral, na

sua dialética cultura popular - alta cultura. Corresponde à Reforma + Revolução Francesa, universalidade + política; O materialismo histórico, tal como se apresenta, é o aspecto popular do historicismo moderno (GRAMSCI, 1977, p. 322-323).

O materialismo é a síntese e coroamento da história. Da mesma forma, Marx, segundo Gramsci, construiu e sintetizou a unidade dialética da história da própria filosofia: hegeliano, materialista feuerbachiano e, por fim, materialista histórico. Todavia, muitos materialistas fizeram, com Marx, o que os idealistas de direita haviam feito com Hegel. Da unidade hegeliana, emergiu um idealismo vulgar; da nova unidade marxista, surgiu o materialismo vulgar (GRAMSCI, 1977, p. 322-323).

Na segunda parte do Caderno 11, que tem como título “algumas observações sobre uma tentativa de Ensaio popular de sociologia”, Gramsci coloca-se diretamente contra Bukharin. O sábio popular erra na medida que parte do pressuposto de que a original filosofia elaborada pelas massas populares se contrapõe e sofre a oposição dos grandes sistemas filosóficos tradicionais e a religião do alto clero, ou seja, das concepções de mundo dos intelectuais e da alta cultura (GRAMSCI, 1977, p. 1405).

Para Gramsci, conforme demonstrado, o espontaneísmo popular, manifestado no folclore e nos dogmas religiosos, especialmente católicos, encontra-se orientado ao conformismo burguês. A original filosofia popular não precisa ser construída, mas encontrada no materialismo histórico. A adesão/elaboração de uma filosofia popular original não surgirá da espontaneidade das massas diante de motivações econômicas, mas será resultante de uma reforma moral e intelectual, que, assim como o materialismo histórico, incluirá as filosofias tradicionais antes de dar um salto qualificativo (GRAMSCI, 1977, p. 1404-1420).

As massas populares desconhecem os sistemas filosóficos tradicionais e as elaborações teológicas do alto clero. Isso não significa que estes não atuem sobre a mentalidade e as práticas populares. Todavia, trata-se, segundo Gramsci, de uma atuação indireta. As concepções de mundo da classe dirigente, tanto a filosofia quanto a religião do alto clero, servem-se de elementos do senso comum, do folclore e das superstições religiosas para manter as classes subalternas em uma visão caótica de mundo. Trata-se, portanto, de uma conformação indireta (GRAMSCI, 1977, p. 1396).

O Sábio popular de Bukharin, na visão gramsciana, comete um erro metodológico na medida que se volta contra as filosofias tradicionais e não contra o senso comum. Para Gramsci, o primeiro passo consiste na reforma moral e cultural



das massas populares, que na realidade significa, justamente, a superação do senso comum, do folclore e das superstições e credences religiosas. Apenas, em um segundo momento, após a superação do senso comum, é possível realizar um diálogo crítico com as filosofias tradicionais, as quais serão dialeticamente superadas pela filosofia da práxis, que, por sua vez, corresponderá a uma identificação entre alta cultura e cultura popular.

Quando, individualmente, um elemento de massa excede criticamente o bom senso aceita, por isso mesmo, uma nova filosofia: daí a necessidade, em uma exposição da filosofia da práxis, da polêmica com as filosofias tradicionais. Na verdade, para este caráter tendencial da filosofia massa, a filosofia da práxis não pode ser concebida que na forma de controvérsia, de luta perpétua. Todavia, o ponto de partida deve ser sempre o bom senso, que espontaneamente é a filosofia das multidões (GRAMSCI, 1977, p. 1398).

A obra de Bukharin enaltece o senso comum e faz crítica às filosofias tradicionais. A espontaneidade presente no senso comum, segundo Gramsci, precisa ser superada. A filosofia da práxis, ao contrário das concepções de Bukharin, representa a unidade dialética entre filosofia das massas e os grandes sistemas filosóficos. A filosofia da práxis ou materialismo histórico supera as filosofias tradicionais, justamente porque são enraizadas nas práticas sociais, e inclui as classes subalternas em seu sistema. As filosofias tradicionais e a teologia do alto clero são manifestações do conformismo burguês que favorecem e incentivam o espontaneísmo popular. Por sua vez, a filosofia da práxis representa um novo conformismo que contribui para a superação do espontaneísmo das massas (GRAMSCI, 1977, p. 1387-1398).

O Caderno 11 foi redigido em clara polêmica com o marxismo oficial, que, segundo Gramsci, aderiu ao materialismo vulgar e encontra em Bukharin um de seus principais teóricos. Todavia, em outras passagens isoladas dos Cadernos do Cárcere, além das já mencionadas notas do Caderno 04, Gramsci dirige contumazes críticas a Bukharin e ao seu Ságio Popular. Na nota 06 do Caderno 07, escreve que as posições do autor representam o embrião de uma filosofia não desenvolvida e, portanto, incapaz de superar as filosofias tradicionais e as concepções de mundo da classe dominante.

A nota 186 do Caderno 08 já apresenta como título: “sobre o ságio popular”. Nessa nota, Gramsci (1977) realiza as mais contundentes e diretas críticas a Bukharin:

Sobre o ensaio popular. A filosofia do ensaio popular é puro aristotelismo [positivista], ou seja, um reajuste da lógica formalista de acordo com os métodos das ciências naturais: a lei da causalidade substitui a dialética; classificação abstrata, sociologia, etc. Se “idealismo” é a ciência das categorias a priori do espírito, ou seja, é uma forma de abstração anti-histórica, este ensaio popular é idealismo reverso no sentido de que substitui as categorias do espírito por categorias empíricas que são igualmente a priori e abstratas. (Causalidade e não dialética. Buscar a lei da “regularidade, normalidade, uniformidade” sem exceder, pois, o efeito não pode ser superior à causa, mecanicamente) (GRAMSCI, 1977, p. 1054).

Segundo Vacca (2014), um dos principais objetivos dos Cadernos do Cárcere é combater as infiltrações positivistas no marxismo que, na forma de materialismo vulgar, faziam-se presentes no marxismo oficial de Bukharin e da Internacional Comunista. Nessa nota, Gramsci equipara o pensamento de Bukharin ao positivismo aristotélico. Pode parecer contraditório, mas, para Gramsci, positivismo equivale a espontaneísmo. As concepções de Rosa Luxemburgo e a teoria dos estágios do capitalismo são consideradas, por Gramsci, como economicismo fundamentado no positivismo.

Gramsci defende o materialismo histórico, mas repete incessantemente a necessidade da dialética e da ideologia. Sorel, Rosa Luxemburgo, Bukharin, Trotsky e a Internacional Comunista afirmam, de modos diferentes, que a estrutura econômica material, ou seja, a crise do capitalismo, criará as condições para a revolução do proletariado. Desse modo, a dialética dar-se-ia apenas entre a estrutura econômico-material e a superestrutura da política. Gramsci quer defender a ideologia e a superestrutura mais distante da estrutura econômico-material, ou seja, a cultura/pedagogia.

A vida social não pode ser reduzida e explicada pelas ciências da natureza, pela lei da causalidade ou pela lógica formal. Se a vida social e a política fossem reduzidas ao economicismo positivista, tudo já estaria previamente dado, não existiria espaço para a dialética, na medida que a cultura/pedagogia/ideologia não incidiria sobre a realidade econômico/material. O positivismo/economicista se identifica com o espontaneísmo na medida que subestima a necessidade da elevação moral e intelectual das classes subalternas, o novo conformismo, principal tarefa da filosofia da práxis realizada pelo novo príncipe, ou seja, pelo partido comunista como um partido de massas.

## 6.6. GRAMSCI E AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS IMPLEMENTADAS NA RÚSSIA COMUNISTA

A pesquisa abordará, de modo breve como Gramsci compreendeu as concepções pedagógicas implementadas na Rússia a partir da Revolução de 1917. A análise das tendências pedagógicas na Rússia relaciona-se, assim, com o objeto desta pesquisa: as categorias político-pedagógicas do espontaneísmo e do conformismo.

O interesse de Gramsci pelas concepções pedagógicas implementadas na Rússia acentua-se na medida que se refere à educação de seus filhos. Délio e Giuliano, os filhos de Gramsci, são educados nas escolas russas e pela família Schucht, enquanto o pai se encontra encarcerado na Itália.

As obras e os discursos de Lunatcharski (1875-1933<sup>86</sup>), Pistrak<sup>87</sup>, Krupskaya<sup>88</sup>, e mesmo de Lenin<sup>89</sup>, evidenciam que, ao lado dos princípios pedagógicos oriundos do marxismo, coexistiam, na Rússia comunista, elementos provenientes da escola burguesa e do ativismo pedagógico ou Escola Ativa, de John Dewey. Das cartas de Gramsci e de Tatiana Schucht, emerge que as concepções pedagógicas da escola genebrina (Rousseau e Pestalozzi) eram conhecidas, apreciadas e seguidas no círculo familiar dos Schucht e exerciam grande influência, em modo especial, sobre Giulia Schucht, a esposa de Gramsci<sup>90</sup>.

A revolução comunista de outubro de 1917, que levou à fundação do estado soviético, provocou uma transformação radical na política educacional russa. Os pedagogos soviéticos lutaram para resolver vários problemas escolares, e excluíram do debate (e realização prática) qualquer iniciativa de reforma que fosse ideologicamente suspeita. As ideias reformistas – mesmo as que vieram do exterior –

---

<sup>86</sup> Anatoli Vasilevitch Lunatcharski foi um pedagogo e político soviético membro do Partido Comunista da URSS, e responsável pelas políticas públicas para a Educação.

<sup>87</sup> Moisey Mikhaylovich Pistrak foi um educador socialista que viveu na Rússia e influenciou as ideias pedagógicas do período pós-revolução russa de 1917.

<sup>88</sup> Nadejda Konstantinovna Krupskaja foi uma revolucionária bolchevique e pedagoga russa, casada com o líder revolucionário Vladimir Lênin em 1898. Após a Revolução de 1917, participou do governo e teve importante papel na luta contra o analfabetismo na Rússia.

<sup>89</sup> Vladimir Ilyich Ulyanov, mais conhecido como Lenin, foi um revolucionário comunista e político russo que serviu como chefe de governo da República Russa de 1917 a 1924, embora nos últimos anos se encontrava gravemente enfermo e o poder já era exercido por Joseph Stalin.

<sup>90</sup> A família Schucht viveu em Genebra entre os anos de 1894 e 1904, ou seja, por vinte anos. Giulia Schucht, a esposa de Gramsci, nasceu em Genebra no ano de 1896.

deveriam estar em conformidade com o ideal da educação soviética. No entanto, apesar de todos os controles impostos pelo Estado, um período de intensa experimentação pedagógica na Rússia soviética pode ser visto na década de 1920 até o início do Plano Quinquenal, em 1928 (MCHITARJAN, 2009).

A pedagogia liberal soviética (Šackij, Blonskij e Levitin) ainda se nutria, principalmente, das concepções da pedagogia reformista pré-revolucionária. Seus expoentes decidiram, depois de pouco tempo, colaborar com as autoridades soviéticas. Eles propuseram a adoção crítica do legado da pedagogia nacional pré-revolucionária e da pedagogia reformista estrangeira, e, em alguns casos, apoiaram uma realização não dogmática da doutrina marxista. Nesse intenso debate, os marxistas leais às diretrizes partidárias, frequentemente, criticavam os pedagogos liberais por sua falta de decisão e radicalismo na consecução dos objetivos políticos do novo estado (MCHITARJAN, 2009).

Entre os dois grupos – aquele radicalmente contrário a qualquer pedagogia liberal e burguesa e os expoentes da pedagogia liberal russa –, havia uma série de pedagogos soviéticos, dentre os quais Lunatcharski, Krupskaya e Pistrak, que defendiam uma posição intermediária. Esses propunham uma implementação total da doutrina marxista-leninista, mas consideravam impossível construir um novo sistema educacional na Rússia soviética sem usar modelos de orientação já existentes. Assim, modelos estrangeiros de educação “nova” ou “progressista” (apesar de seu caráter, em última análise, “burguês”) poderiam beneficiar esse processo. O melhor exemplo disso é a intensidade com que a recepção do trabalho de Dewey na Rússia soviética ocorreu durante a década de 1920 (MCHITARJAN, 2009).

A influência do ativismo pedagógico de John Dewey na pedagogia russa começou a ser sentida nos primeiros anos do século XX. Todavia, é após 1917 que a recepção das obras e do pensamento de Dewey na Rússia atinge seu ápice. As obras de Dewey, tais como *Democracia e Educação*, *A Escola e a Sociedade* foram traduzidas e publicadas, geralmente, em várias edições. Os principais pedagogos da Rússia soviética se dedicaram ao estudo de suas ideias, declarando-as finalmente como modelo para a construção de uma escola soviética integrada e politécnica do trabalho. Na década de 1920, Dewey se tornou o pedagogo ocidental mais popular na Rússia soviética (MCHITARJAN, 2009).

Segundo Manacorda (2007), Mchitarjan (2009) e Freitas (2019), as razões podem ser encontradas no fato de que certas posições básicas de Dewey (que eram

um reflexo do pragmatismo americano) poderiam ser associadas ao marxismo. Entre essas, destacam-se: tomar a práxis como fundamento de todo conhecimento e como único critério de verdade válida, reconhecer o papel fundamental que a produção desempenha no desenvolvimento da sociedade. Essas ideias marxistas encontraram paralelo nas de Dewey, que também defendia o aprendizado por meio da experiência e do trabalho prático que forma a base do processo de educação e treinamento; para uma comparação do trabalho físico e intelectual, para uma conexão entre escola e produção e para uma estreita ligação entre escola e vida social.

Os pedagogos soviéticos, após defenderem que o trabalho produtivo deveria ser o princípio norteador da escola comunista russa, levantaram a questão sobre quais formas e métodos de ensino deveriam ser aplicados para alcançar os objetivos propostos. Prevaleceu a opinião de que as mais apropriadas para esse fim eram as metodologias didáticas baseadas na pedagogia de Dewey. Segundo Krupskaya (1986), essas abordagens didático-metodológicas abriram horizontes completamente novos para a escola de trabalho soviético. O que mais importava para os pedagogos soviéticos era que esses métodos de ensino instruíam os alunos a combinar o trabalho individual e coletivo da melhor maneira possível e também permitiam que obtivessem um amplo conhecimento do mundo para poderem organizar corretamente seu próprio trabalho e adquirir novos conhecimentos.

Em seu prefácio à tradução russa do livro de E. Dewey; *O plano de laboratório de Dalton* (1923), Krupskaya (1986) escreve:

É muito difícil para os russos trabalharem de acordo com um plano, avaliarem as condições materiais. O plano de Dalton nos ensina a trabalhar de acordo com um plano, para calcular tempos, forças, possibilidades. Atualmente, é de extraordinária importância ensinar as crianças ... a organizar seu trabalho. Nesse sentido, o plano de Dalton pode ser de grande ajuda (KRUPSKAYA, 1986, p. 98).

Oito anos depois, em 1931, Krupskaya considera que a adoção das concepções pedagógicas de Dewey foram um erro:

Todavia, um conhecimento mais exato da escola americana contemporânea nos mostra o quanto profundamente nos equivocamos por pensarmos assim. Por não falar nem mesmo das escolas especiais para os negros, na América toda a escola é permeada pelo espírito nacionalista arriburguês (KRUPSKAYA, 1931 *apud* MANACORDA, 2007, p. 98).

Quando Stalin assume o poder, iniciam-se as políticas autoritárias para forçar o crescimento da indústria e da agricultura coletivizada. Com a aplicação do Plano Quinquenal (1927-1930), aumentam as pressões da indústria por trabalhadores qualificados. Nesse contexto, é imposta a necessidade de ensinar os jovens a planejar e a adoção do Plano Dalton é ampliada (DORE, 2014).

Mais importante que a exposição sobre a influência de Dewey na pedagogia, mais precisamente, na pedagogia escolar russa, é, seguindo os objetivos desta pesquisa, demonstrar até que ponto Gramsci teve conhecimento das práticas pedagógicas russas nas décadas de 1920 e 1930 e como se posicionou diante das informações recebidas. O modo como Gramsci concebeu as práticas pedagógicas na Rússia soviética, na qual seus dois filhos estavam sendo educados, constitui-se como um dos objetivos desta seção da pesquisa.

Em primeiro lugar, é necessário recordar que, em março de 1922, Antonio Gramsci foi designado para representar o Partido Comunista da Itália, na Executiva da Internacional Comunista. No final de maio, deixa a Itália com destino a Moscou, onde permaneceu até dezembro de 1923. Na Rússia, Gramsci participou do IV Congresso da Internacional Comunista, da II Conferência do Executivo Alargado da Internacional Comunista e da XII Conferência do Partido Comunista Russo. Portanto, Gramsci conheceu, em primeira pessoa, o processo de renovação/transformação pedagógica que acontecia na Rússia nos primeiros anos da década de 1920 (GRAMSCI, 1972).

Chama a atenção o fato de que Gramsci, conhecendo os acontecimentos pedagógicos/educacionais da Rússia socialista, não se posiciona sobre estes anos de 1929. De fato, antes das Cartas do Cárcere e dos Cadernos do Cárcere, Gramsci não aprofunda a temática relacionada especificamente à educação escolar. Encontram-se, nos escritos denominados juvenis, de Gramsci, referências à formação e à cultura das classes subalternas, que acontece no próprio processo histórico das lutas de classe. Apenas após a prisão, em 1926, é que Gramsci aprofunda as temáticas relativas à escola e, em modo particular, as questões que referentes ao espontaneísmo e ao conformismo.

Gramsci foi preso em 1926, e escreveu o Caderno 12 em 1932, no qual trata da escola única, e apresenta, ao final do Caderno, uma clara defesa do conformismo

e uma severa crítica ao espontaneísmo. Certamente, como supramencionado, Gramsci conheceu as concepções de Krupskaya, Lunatcharski e Pistrak.

O livro *Fundamentos da Escola do Trabalho* foi publicado em agosto de 1924. Na obra, Pistrak expõe a tendência a aderir ao Plano Dalton. É incoerente e improcedente afirmar que Gramsci, casado com uma russa, interessado por questões educacionais e pai de filhos russo-italianos, mas que viviam na Rússia, não tenha tido conhecimento desse fato. Todos os Cadernos do Cárcere representam um diálogo crítico, não apenas com as concepções liberais e burguesas, mas também com o marxismo oficial de seu tempo. A defesa de um novo conformismo não significa apenas uma crítica ao espontaneísmo burguês, mas também às concepções político-pedagógicas de pensadores marxistas. O Caderno 12, igualmente, não deve ser lido isoladamente, mas no conjunto das críticas a Croce e aos liberais, no Caderno 10, e ao marxismo oficial, no Caderno 11.

Desse modo, seguindo as posições de Gomes, Souza e Rabelo (2015), esta pesquisa considera que a reflexão de Gramsci, nas Cartas e nos Cadernos do Cárcere, encontra-se, também, voltada à proposta da escola nova de viés liberal que se inseriu no modelo escolar soviético, bem como na Reforma Gentile. Certamente, essas observações o influenciaram decisivamente em suas formulações sobre a Escola Unitária.

Sobre a questão referente aos destinatários das críticas pedagógicas de Gramsci no Caderno 12, escrevem Souza, Rabelo e Coelho Gomes (2015):

Para tanto, no cárcere, ao se debruçar sobre o estudo da formação dos intelectuais em contraste com a realidade da formação humana, encontrada nas propostas pedagógicas modernas e nos modelos e métodos de ensino na Itália, nos Estados Unidos e na Europa como um todo, inclusive na Rússia Soviética, Gramsci, ao confrontar-se com o processo instantâneo de industrialização, encontrou-se diante da prodigiosa tarefa de propor um projeto formativo centrado no homem que se distinguisse dos demais no tocante à relação trabalho e educação. Desta feita, com o interesse de pai para com a educação dos filhos, os quais se encontravam inseridos no projeto de escola soviética, aliado ao interesse e à vontade teórico-política de militante comunista de consolidar e atender à necessidade imperiosa de proposição de um projeto político-revolucionário de formação humana de viés genuinamente comunista e, portanto, omnilateral, é que assentou sua proposta de escola unitária como escola da práxis. Para tanto, utilizou-se das informações enviadas por cartas que invocara à sua mulher e do conhecimento firmado pelos filósofos da práxis (Marx e Engels) que tinha por meio dos textos editados em sua época, ainda

que no cárcere não pudesse fazer referência a eles (SOUZA; RABELO; COELHO GOMES, 2015, p. 33).

Dessa forma, Gramsci, preocupado com o contexto reformista, que atingia não apenas a Itália, mas também a Rússia, na qual seus filhos estavam sendo educados, do cárcere, busca toda informação possível sobre os novos métodos, por meio das cartas e literaturas acessíveis. Com base nas concepções desenvolvidas durante seu percurso de militante, apresenta a ideia da Escola Unitária, como um plano educacional para uma radical mudança, não apenas na Itália em resposta à Reforma Gentile, mas também na Rússia já comunista. O plano pedagógico de Gramsci tem pretensões universais e quer se consolidar como uma proposta moderna, superior e integral de ensino (SOUZA; RABELO; COELHO GOMES, 2015).

No que se refere diretamente à educação de seus filhos na Rússia comunista, a qual acontecia tanto nas escolas russas, influenciadas pelas concepções pedagógicas de Dewey, quanto por meio da família Schucht, influenciada pelo espontaneísmo pedagógico da escola genebrina, Gramsci buscou informações mais precisas por meio de suas correspondências com a mulher, mediada pela cunhada Tatiana Schucht.

Quando, em 1929, inicia um diálogo com a cunhada, por meio de uma carta, Gramsci já tinha conhecimento das concepções pedagógicas implementadas na Rússia e era consciente de que todas as suas cartas eram analisadas pelo partido e pela Internacional Comunista. Em uma carta, escrita aos familiares na Rússia, Tatiana Schucht escreve, sem hesitações, sobre o percurso das cartas de Gramsci. As cartas eram enviadas à sede do PCI na Rússia, ou seja, para Togliatti, que as enviava para a família Schucht. Gramsci, que mantinha com a cunhada colóquios mensais, era consciente do caminho percorrido por suas cartas antes de chegarem à mulher em Moscou (SCHUCHT, 1991).

Conforme demonstra Nascimento (2019), muitos dos temas tratados por Gramsci nos Cadernos do Cárcere foram sugeridos por Togliatti pela mediação de Tatiana Schucht e Piero Sraffa. Para Gramsci, os conteúdos das cartas serviam como meio de diálogo, não apenas com os familiares, mas também com o PCI e a Internacional Comunista, embora, conforme demonstram Vaca (2003) e Danielle (2005), Togliatti tenha escondido da Internacional Comunista a dissidência gramsciana.



As supramencionadas informações demonstram que Gramsci tinha conhecimento das doutrinas pedagógicas praticadas na Rússia. Ao mesmo tempo que insiste com Giulia sobre o desenvolvimento moral e intelectual dos filhos, manifesta sua posição crítica às concepções pedagógicas aplicadas na Rússia e defendidas pela Internacional Comunista. Na carta de 31 de agosto de 1931, Gramsci responde a cartas anteriores da mulher na Rússia, demonstrando ter recebido, por meio das mesmas, informações detalhadas sobre as concepções pedagógicas em voga na Rússia comunista (GRAMSCI, 1965, p. 183).

A nota 149 do Caderno 01, escrito em 1929, demonstra que as mencionadas dúvidas entre espontaneísmo e conformismo que aparecem na Carta a Tatiana Schucht, em 29 de abril de 1929, possuem uma única motivação: iniciar um diálogo com sua família russa e o inserir em um debate político-pedagógico com outras concepções e autores ao interno dos próprios partidos comunistas europeus e da III Internacional Comunista.

Conformismo e espontaneísmo em Gramsci são categorias em constante diálogo com as concepções do economicismo, do materialismo vulgar, do voluntarismo e espontaneísmo das massas, além das concepções de Sorel, Rosa Luxemburgo e a guerra de movimento de Trotsky (VACCA, 2014). Na realidade, como indica a mencionada passagem do Caderno 01, escrito em 1929, Gramsci não tinha dúvidas entre as concepções político-pedagógicas do espontaneísmo e conformismo e, desde seus escritos juvenis, foi um defensor do conformismo e um crítico do espontaneísmo.

Na carta de 30 de dezembro de 1929, respondendo a uma anterior carta da mulher, Gramsci critica as concepções educacionais/pedagógicas nas quais o filho Délio estava sendo educado.

Este modo de conceber a educação como o desenrolamento de um fio preexistente teve sua importância quando se contrapunha à escola jesuítica, isto é, quando negava uma filosofia ainda pior, mas hoje está igualmente superado. Renunciar à formação da criança significa apenas desenvolver sua personalidade, aceitando caoticamente todas as motivações do ambiente em geral. É estranho que a psicanálise de Freud esteja criando, especialmente na Alemanha (como percebi nas revistas que li) tendências semelhantes às existentes na França no século XVIII; e continuar formando um novo tipo de bom selvagem corrompido pela sociedade, isto é, pela história. O resultado é uma nova forma de desordem intelectual (GRAMSCI, 1965, p. 181).

Na carta, as referências a Freud e, particularmente, a Rousseau manifestam-se explicitamente. Todavia, conforme demonstrado, Gramsci tinha consciência da influência de Rousseau no ativismo pedagógico, em John Dewey, na Reforma Gentile, nas concepções educacionais defendidas pela esposa Giulia e, inclusive, sobre concepções pedagógicas aplicadas na Rússia. Gramsci afirma a necessidade da não renúncia à intervenção na formação da criança para evitar uma desordem intelectual.

Nessa mesma carta, Gramsci manifesta-se preocupado com o que considera como um atraso no desenvolvimento intelectual do filho Délio, então com 5 anos de idade. Gramsci tinha a impressão de que faltava um direcionamento efetivo por parte dos adultos que o cercavam, ou seja, Giulia e os seus familiares. Na formação histórica, é necessária a coerção. Nas ações de Giulia e seus familiares, mesmo distante, Gramsci observava muito espontaneísmo e pouca coerção:

Mas, do conjunto geral destes dados, tive a impressão de que a concepção sua e do resto de sua família seja excessivamente metafísica, isto é, pressupõe que na criança está em potência todo o homem e é necessário ajudá-la a desenvolver o que já contém em estado latente, sem coerções, deixando agir as forças espontâneas da natureza ou seja lá o que for. Ao contrário, eu penso que o homem é todo uma formação histórica obtida com a coerção (entendida não só no sentido brutal e de violência externa), e é só o que penso: de outra forma se cairia numa forma de transcendência ou imanência (GRAMSCI, 1965, p. 385-386).

Na carta endereçada à esposa Giulia, em 14 de julho de 1930, Gramsci afirma, novamente abordando a educação do filho Délio, que, até que a personalidade alcance determinado grau de desenvolvimento, um pouco de pedantismo seja necessário e mesmo indispensável. Em conformidade com temáticas desenvolvidas na segunda parte do Caderno 12, afirma que erram aqueles que deixam para exercitar essa coerção ou exigência de disciplina apenas na adolescência. Entre doze ou dezesseis, já é tarde. Por fim, Gramsci, na mesma carta, une a disciplina à aquisição/formação de uma embrionária concepção de mundo (GRAMSCI, 1965, p. 385). Desse modo, em poucas linhas, Gramsci apresenta o conformismo como disciplina e socialização.

Na carta de 14 de dezembro de 1931, Gramsci aborda o processo de especialização precoce, presente nos debates educacionais na Rússia, sobre o qual tivera algumas informações e compartilha com a esposa Giulia sua preocupação no que tange à formação de seus filhos. Na carta, Gramsci faz diversos questionamentos

sobre as reformas educacionais encaminhadas na Rússia Soviética, agora já sob o governo de Stalin.

Tenho muito interesse em saber como foi inserido na escola primária o princípio das brigadas de assalto e os nichos especializados e qual o objetivo pedagógico que se propõem alcançar. Pode nascer a dúvida de que isto acelere artificialmente a orientação profissional e distorça as inclinações das crianças, fazendo perder de vista o objetivo da escola única de conduzir as crianças a um desenvolvimento harmonioso de todas as atividades, até que a personalidade formada acentue as inclinações mais profundas e permanentes, porque nascidas em um nível mais alto de desenvolvimento de todas as forças vitais, etc., etc (GRAMSCI, 1965, p. 134).

Gramsci demonstra conhecer pormenores dos instrumentos didáticos utilizados na Rússia, introdução do princípio das brigadas de assalto e os nichos especializados, e expressa sua crítica às denominadas metodologias ativas, que podem conduzir a criança a uma especialização precoce e artificial. Essas metodologias priorizam experiências parciais e fragmentadas e não oferecem possibilidades para o desenvolvimento harmonioso de todas as perspectivas e dimensões humanas.

Na carta de 01 de agosto de 1932, endereçada à esposa Giulia, Gramsci faz críticas ao método Dalton, que, pelas informações que havia recebido, estava sendo aplicado na educação russa. Gramsci se questiona sobre se um método que prioriza a liberdade dos alunos seria capaz de criar novos Leonardos da Vinci<sup>91</sup>, ou seja, capazes de articular prática e teoria, o homem coletivo, mas que mantém suas características individuais, enfim, o protótipo do novo homem na nova ordem mundial:

O que escreve sobre Delio e Giuliano e as suas inclinações, fez-me lembrar que há alguns anos acreditavas que Delio tinha muitas inclinações para a engenharia de construção, embora pareça que hoje essa é a inclinação de Giuliano e Delio em vez disso, incline-se para a literatura e para construção poética. Dizendo a verdade, eu não acredito nessas genéricas inclinações precoces e tenho pouca confiança em tua capacidade de observar suas tendências para uma orientação profissional. Eu acredito que cada um deles possua todas as tendências, como em todas as crianças, tanto para a prática quanto para a teoria ou fantasia e, de fato, seria certo guiá-los nesta direção, para uma reconciliação harmoniosa de todas as faculdades intelectuais e profissionais, que posteriormente serão aperfeiçoadas e especializadas com base em uma personalidade vigorosamente

---

<sup>91</sup> Sobre o significado de Leonardo da Vinci nas Cartas do Cárcere de Gramsci, consultar: SCHLESENER, Anita Helena. *A escola de Leonardo*. Política e Educação nos escritos de Gramsci. Brasília: Liber Livro, 2009.

formada em um sentido totalitário e integral. O homem moderno deveria ser uma síntese do que são hipostatizados como personagens nacionais: o engenheiro americano, o Filósofo alemão, o político francês, recriando, por assim dizer, o homem italiano da Renascença, o tipo moderno de Leonardo da Vinci que se tornou homem-massa ou homem coletivo, mantendo a sua própria personalidade forte e originalidade individual. Coisa trivial, como podes ver. Tu querias que Délio se chamasse Leo Delio; por que não pensamos em chamá-lo de Leonardo? Tu pensas que o sistema educacional Dalton pode produzir Leonardos, embora como uma síntese coletiva? Eu te abraço (GRAMSCI, 1965, p. 284).

O homem gramsciano, simbolizado em Leonardo da Vinci, contrasta com as especializações defendidas nas pedagogias ativas e espontâneas que priorizam a liberdade dos educandos, praticadas na Itália a partir da Reforma Gentile, mas que Gramsci tem informações que também estão sendo implementadas na Rússia. Leonardo representa a síntese expressa no Caderno 12 entre o *homo sapiens* e o *homo faber*, homem educado no trabalho e na política, herdeiro das conquistas históricas da humanidade nas mais diferentes áreas do saber (GRAMSCI, 1977, p. 1518). O espontaneísmo pedagógico impossibilita a formação de Leonardos da Vinci.

Em 31 de agosto de 1931, Gramsci escreve diretamente ao filho Délio. Pede para o filho escrever sobre sua experiência escolar e diz imaginar que o filho, assim como ele, goste muito de história. A história se refere a homens vivos, ao maior número de homens que se unem em sociedade, trabalham, lutam para melhorar a si mesmos (GRAMSCI, 1965, p. 181).

A referência à história demonstra mais um aspecto do conformismo gramsciano e de sua aversão ao espontaneísmo presente na Itália, na Rússia, nas teses do materialismo vulgar e, inclusive, na Internacional Comunista. A nova hegemonia ou ordem mundial não será consequência do determinismo econômico que será capaz de incitar as massas para a revolução. Para conquistar o poder e, principalmente, para se manter no poder, as classes subalternas necessitam ser conformadas com a concepção de mundo que lhes é própria e, para isso, a necessidade de se apoderar dos conhecimentos historicamente produzidos. O interesse pela história, escrevem Melo e Dore (2013), comentando as Cartas do Cárcere de Gramsci, é, por excelência, o elemento central da ética revolucionária. Interessar-se pela história dos homens não significa apenas conhecimento, mas, sobretudo, aliar-se a um objetivo comum, melhorar as condições de vida da humanidade na sua totalidade.

Esta seção da pesquisa abordou o diálogo crítico que Gramsci manteve com os pensadores marxistas de sua época e com a Internacional Comunista. A abordagem teórica gramsciana parte da materialidade histórica e para essa se volta. Na Rússia, a enorme proporção territorial e a ausência de uma sociedade civil organizada tornaram possível a revolução de 1917.

Gramsci, todavia, observa que as condições observadas na Rússia não se repetiam nos países desenvolvidos da Europa ocidental. O economicismo, a passionalidade das massas, que Gramsci identifica com a guerra de movimentos de Trotsky, haviam proporcionado grandes e dolorosas derrotas na Europa, em modo especial, na Alemanha, em 1924. A tática do *muro contro muro*, defendida na Internacional Comunista, segundo Gramsci, repetia os mesmos erros e estaria fadada a novos fracassos.

A partir dessa análise histórica, Gramsci defende a atuação dos intelectuais orgânicos das classes subalternas, categoria presente, mas não aprofundada no pensamento de Marx, Engels e Lenin. A atuação dos intelectuais, sendo formados e formando no contato com as massas populares, criariam as condições de possibilidade para a revolução do proletariado e para sua manutenção histórica. Apenas uma reforma moral e intelectual das classes subalternas levaria essas a aderirem à concepção de mundo que lhes é própria. É nesse sentido que se compreende o novo conformismo gramsciano.

Gramsci, pressupondo uma inter-relação dialética entre estrutura e superestruturas, aponta que a cultura teria um papel também ativo na sociedade. Porém, no que se refere à ação revolucionária, não se tratava de qualquer cultura, mas tratar-se-ia da filosofia da práxis. Essa perspectiva, composta de uma consciência histórica e de classe, bem como sustentada por um método de análise que possibilita compreender a realidade em suas contradições e possibilidades objetivas de transformações, poderia munir as classes subalternas para atuar na sociedade civil, de modo a avançar de forma segura no processo de transformação social.

Nesse aspecto, Gramsci defende uma formação político-pedagógica dos membros das classes subalternas, de modo a construir uma direção consciente, a qual ele chama de socialização, conformismo, catarse e reforma moral e intelectual. Para Gramsci, diante das complexidades e solidez da sociedade civil nos países ocidentais, é necessário que as classes subalternas, antes da revolução política,

adquiram formação intelectual e disciplina moral, ou seja, uma nova conformação, para, por meio de uma guerra de posições, gradativamente avançar na constituição de uma nova hegemonia social.

## **7. O NOVO CONFORMISMO GRAMSCIANO COMO UMA PRÁXIS POLÍTICO-PEDAGÓGICA: SINÔNIMOS E RELAÇÕES COM OUTRAS CATEGORIAS DE SEU PENSAMENTO**

Algumas considerações sobre a práxis político-pedagógica no pensamento gramsciano são ainda necessárias, de modo a criar subsídios teóricos para refletir sobre o novo conformismo de Gramsci. Nesse sentido, é necessário verificar como o novo conformismo é condizente com o processo revolucionário e a concepção de mundo das classes subalternas.

Para tanto, nesta seção, por intermédio das obras de Gramsci e de comentadores de seu pensamento, busca-se verificar a relação entre a práxis revolucionária e as categorias político-pedagógicas do seu pensamento, entre as quais, citam-se: hegemonia, bloco histórico, Estado, sociedade civil, sociedade política, intelectual, guerra de posição, guerra de movimento, estrutura, superestrutura, conformismo e espontaneísmo. Porém, não será discutida cada uma dessas categorias de forma separada, mas nas suas interdependências na perspectiva revolucionária.

A partir desse objetivo, esta sétima e última seção encontra-se subdividida em três pontos: 1. O Conformismo e concepção de mundo próprio das classes trabalhadoras. 2. O conformismo gramsciano e seus sinônimos, tais como socialização, catarse e reforma moral e intelectual. 3. O conformismo gramsciano e sua relação com as categorias de luta de classes e escola única.

### **7.1.O CONFORMISMO E CONCEPÇÃO DE MUNDO DAS CLASSES TRABALHADORAS**

Para refletir sobre a intrínseca relação entre a política e a pedagogia no pensamento gramsciano, destacam-se os estudos de Silvia Nanni (2017) e Deise Rosalio Silva (2010). A primeira autora afirma que o pensamento gramsciano apresenta um complexo nexos entre pedagogia e política, sendo a relação entre estes elementos uma tensão moral e construtiva do individual e do processo histórico. A pedagogia seria uma forma de tornar operativo um projeto social, o qual, por meio de propostas eficazes na solução dos problemas relacionados à formação humana, com intermédio de um projeto coletivo, buscaria alcançar uma nova concepção de mundo

(NANNI, 2017). Dessa maneira, afirma-se que, no pensamento gramsciano, é impossível tratar do político sem o pedagógico e nem do pedagógico sem o político.

No mesmo aspecto, Deise Rosalio Silva (2010) afirma que todos os conceitos e as formulações que Gramsci desenvolve se encontram na perspectiva da transformação da ordem social existente. E, nesse sentido, a pedagogia é vista como uma dimensão inseparável da política, possibilitando a formação de um novo homem, autônomo, crítico e capaz de estabelecer novas relações sociais e criar as condições necessárias para uma nova ordem, a qual não seria mais modelada pelas desigualdades sociais.

Sobre o significado da expressão práxis político-pedagógica no pensamento de Gramsci, uma das temáticas centrais desta seção da pesquisa, a nota 44 do Caderno 10 apresenta uma importante elucidação. A referida nota ajuda na compreensão de outras categorias do pensamento gramsciano. Em polêmica com outros pensadores marxistas, Gramsci discorre sobre questões relativas à função dos intelectuais e o papel de pedagogia na luta pela transformação social. As novas concepções pedagógicas escolares são consideradas por ele como modelos para as dialéticas relações entre os intelectuais e a massa. As novas relações pedagógicas levariam à conformação/reforma moral e intelectual das classes subalternas como condição indispensável para que a revolução seja construída a partir de bases sólidas e duradouras. Gramsci enfatiza, assim, a função da pedagogia e do intelectual na luta pela transformação social:

Este problema pode e deve ser aproximado da colocação moderna da doutrina e da prática pedagógicas, segundo as quais a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor. Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares”, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem suas experiências e seus valores historicamente necessários, “amadurecendo” e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Essa relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército (GRAMSCI, 1977, p. 1331).

Gramsci cita a moderna doutrina e prática pedagógica. Ele utiliza o ativismo pedagógico de seu tempo, mas o supera dialeticamente, incorporando elementos da



pedagogia tradicional e do marxismo: aprender valores historicamente necessários para desenvolver uma personalidade histórica e culturalmente superior.

A pedagogia atua como modelo ou protótipo para a ação dos intelectuais junto às massas e para o agir político na sociedade civil, que, por sua vez, caracteriza-se como condição indispensável para a conquista do poder no Estado. Dessa forma, a pedagogia, que é sempre permeada pela política, constitui-se como uma teoria orientada para a práxis da atuação política. A práxis, portanto, segundo Gramsci, é composta tanto pela pedagogia quanto pela política em seus indissociáveis elos.

Gramsci defende a necessidade de que as classes trabalhadoras sejam conformadas de acordo com a concepção de mundo que lhes é própria, superando, assim, as diversas formas de espontaneísmo, os quais, embora aparentem uma neutralidade político-pedagógica, são intencionalmente desenvolvidos pelos intelectuais orgânicos das classes dirigentes/dominantes e exercem uma função em benefício da conformação burguesa.

Conforme já mencionado, as modernas concepções pedagógicas, aplicadas, antes de tudo, na educação formal/escolar, oferecem um modelo ou protótipo para a atuação dos intelectuais e, conseqüentemente, para a realização/manutenção da revolução ou construção de uma nova hegemonia, a qual pressupõe um novo conformismo e se manifesta como uma práxis não apenas política, mas simultaneamente pedagógica. Nas novas relações entre mestres e discípulos, próprias das modernas concepções pedagógicas, nas quais todo professor é aluno e todo aluno é professor (GRAMSCI, 1977, p. 1331), Gramsci percebe um modelo de ação para os intelectuais orgânicos das classes subalternas. Por isso, da pedagogia para uma práxis política, mas que não deixa de ser pedagógica, portanto, político-pedagógica.

Desse modo, as categorias gramscianas não podem ser entendidas de forma isolada. Sendo assim, destaca-se a categoria político-pedagógica como central e chave interpretativa das demais, que envolve um conjunto de entendimentos que se articulam, formando um corpo teórico, no qual cada elemento torna-se necessário e dependente do outro. Dessa maneira, a categoria político-pedagógica integra um conjunto de outras categorias, tais como: hegemonia, bloco histórico, Estado, sociedade civil, sociedade política, intelectual, guerra de posição, guerra de movimento, estrutura, superestrutura, conformismo, espontaneísmo etc., na mesma medida que essas categorias dela são dependentes. Em seu significado mais amplo,

essa categoria fornece instrumento de elucidação da estrutura do pensamento de Gramsci, podendo ser tratada como categoria única, bem como pode aglutinar nela as demais categorias, as quais são denominadas categorias político-pedagógicas.

Assim, destaca-se que, nos Cadernos do Cárcere, em conjunto com as categorias pedagógicas, a categoria conformismo aparece numa dimensão moral e intelectual. Em ambos os sentidos, a perspectiva transformadora está implícita na forma de luta contra a hegemonia burguesa.

Aliás, Gramsci, em diversas passagens dos Cadernos (GRAMSCI, 1977) e das Cartas do Cárcere (GRAMSCI, 1965), apresenta uma valoração da pedagogia e um caráter positivo da categoria conformismo, tanto na sua dimensão moral quanto na intelectual. Desse modo, a pedagogia, que, ao longo da história, teve uma valoração secundária, assume nova força, inclusive na política.

Gramsci considera que educar significa conformar. Todavia, a diferença do conformismo gramsciano em relação aos anteriores encontra-se na introdução das categorias luta de classes e contradição. Assim, a educação, inclusive aquela escolar, para as classes subalternas, encontra-se na luta entre dois conformismos: ou conformação às concepções de mundo da classe dominante ou conformação às concepções de mundo que são próprias da classe subalterna. Inicia-se, desse modo, o processo de uma nova socialização, catarse, reforma moral e intelectual que conduzirá à construção de uma nova hegemonia, ou seja, trata-se de uma conformação numa perspectiva de transformação da sociedade.

Para ser conformada de acordo com a concepção de mundo que lhe é própria, a classe dominada deve superar o espontaneísmo educacional e utilizar uma rígida disciplina (GRAMSCI, 1977, p. 1415). Portanto, não existe educação sem conformação. Nesse sentido, as classes subalternas devem, pela educação, inclusive a formal/escolar, construir um novo conformismo. Assim, os membros das classes inferiores vivem uma luta entre os dois conformismos: o burguês e o relativo ao seu interesse. Neste último, a luta de classe em si é superada pela luta de classe para si (GRAMSCI, 1977, 1398). Nos escritos juvenis, mais precisamente no artigo intitulado “*Presentazione di uno scrittore proletário*” (Apresentação de um escritor proletário), publicado em *Ordine Nuovo*, no ano de 1919, Gramsci escreve que existe uma concepção de vida e de mundo chamada de proletária, que é própria das classes trabalhadoras (GRAMSCI, 1973).

Na nota 204 do Caderno 08, Gramsci, novamente, escreve que todos os homens, mesmo inconscientemente, participam de uma concepção de mundo. Alguns formulam sua concepção de mundo criticamente, ou seja, em polêmica com as concepções de mundo existentes; outros aceitam passivamente, mas participam, de uma concepção de mundo imposta. Essas passagens dos Cadernos do Cárcere servem como paradigma para a atuação dos intelectuais orgânicos das classes trabalhadoras, os quais, partindo do intelectual, do filósofo presente em cada homem, do núcleo de bom senso presente no senso comum, das concepções de mundo fragmentadas e espontâneas, devem guiar os trabalhadores no processo de aquisição da concepção de mundo que lhes é própria. Conforme será demonstrado a seguir, em um processo de reforma moral e intelectual, são necessários esforço, disciplina e mesmo coerção, os quais se constituem unificados em prol de um novo projeto de sociedade.

Na nota 51 do Caderno 04, Gramsci afirma que todo homem participa de uma concepção de mundo e contribui para mantê-la, modificá-la, podendo, inclusive, colaborar para a superação de uma e o surgimento de outra. Para tal, Gramsci pressupõe que, em um processo dialético, o Partido Comunista, como intelectual orgânico coletivo da Classe trabalhadora, estipula um projeto social e preconiza as estratégias para serem seguidas.

No sentido de construir uma concepção de mundo das classes trabalhadoras, a qual deve ser referência na conformação das classes subalternas, ele pontua como Marx deve ser mais bem estudado e compreendido. Nesse sentido, no Caderno 04, que tem como título: “apontamentos para uma filosofia, materialismo e idealismo”, na primeira nota desse Caderno, Gramsci elabora um roteiro para a compreensão da concepção de mundo de Marx. Conforme Gramsci (1977, p. 419), “Para estudar uma concepção de mundo que jamais foi exposta pelo pensador-autor em modo sistemático, é necessário realizar um trabalho minucioso e conduzido com o máximo de honestidade científica”.

Na sequência da nota e do Caderno 04, Gramsci elucida que almeja depurar o marxismo das infiltrações positivistas, mecanicistas, economicistas e restituir a esse o autêntico sentido da dialética e, portanto, da importância do aspecto pedagógico, que não se separa do político e da importância da função desempenhada pelos intelectuais (GRAMSCI, 1977, p. 420).

Ainda no Caderno 04, na nota 14, Gramsci se insere no debate sobre a necessidade ou não de uma filosofia para o marxismo. A resposta gramsciana é de que o marxismo “basta a si mesmo” e significa uma concepção de mundo completa e integral:

O conceito de ortodoxia: daquilo que foi exposto acima resulta que o conceito de ortodoxia deve ser renovado e realocado em suas origens autênticas. A ortodoxia não deve ser buscada em um ou outro discípulo de Marx, nessa ou naquela tendência ligada à correntes estranhas ao marxismo, mas no conceito que o marxismo basta a si mesmo, contém em si todos os elementos fundamentais, não apenas para construir uma concepção de mundo completa, uma organização prática da sociedade, isto é capaz de se tornar uma integral e completa civilização. Esse conceito assim renovado de ortodoxia serve para precisar melhor o atributo de revolucionária, atribuído a uma concepção de mundo, a uma teoria. O cristianismo foi revolucionário em relação ao paganismo porque foi um elemento de cisão completa entre os defensores do velho e do novo mundo. De fato, uma teoria é revolucionária enquanto é elemento de separação completa entre dois campos, enquanto é vértice inacessível aos adversários. Afirmar que o materialismo histórico não é uma estrutura de pensamento completamente autônoma significa, na realidade, não ter rompido completamente a ligação com o velho mundo (GRAMSCI, 1977, p. 435).

Para Gramsci, a concepção de mundo das classes trabalhadoras, mesmo que seja rompimento com o modelo capitalista, não implica em negar o passado, mas, apropriando-se de sua estrutura material/econômica, busca superar seu modelo político.

Em um debate polêmico com o economicismo, com o mecanicismo e a teoria dos estágios do capitalismo de Bukharin e de algumas tendências da Internacional Comunista, Gramsci coloca em evidência uma concepção de mundo integradora entre trabalho, ciência, política e homens.

Apoiando-se em Marx, e não em seus discípulos, exalta a ortodoxia marxista, que, para ele, representa a filosofia da práxis e, como tal, está mais próxima da realidade; assim, representa a superação dialética da mais alta das filosofias, ou seja, o idealismo alemão (GRAMSCI, 1977, p. 436).

Desse modo, pressupõe a transformação da sociedade de forma dialética, tendo como direção a constituição de um novo conformismo.

## 7.2. O CONFORMISMO GRAMSCIANO E SEUS SINÔNIMOS

Em Gramsci, a categoria conformismo não apenas se relaciona com a totalidade das categorias de seu pensamento, mas também apresenta seus sinônimos. Em algumas passagens dos Cadernos e das Cartas do Cárcere, conformismo tem como sinônimos americanismo/fordismo. Para Gramsci, a grande e complexa organização do trabalho do americanismo/fordismo, a qual inclui uma rígida disciplina, em que, inclusive, os movimentos corporais são controlados e cronometrados pelo relógio de Taylor, é considerada como um exemplo da necessidade de uma laboriosa preparação histórica para a revolução das classes subalternas (GRAMSCI, 1965, p. 182).

Nesse caso, com relação à nova coerção gramsciana, trata-se de uma coerção necessária para um novo conformismo, que, por sua vez, é necessário para a construção de uma nova hegemonia ou ordem mundial. Porém, longe de ser uma coerção paralisadora, decorrente de autoritarismo exterior, Gramsci (1965, p. 183) refere-se a uma determinação interior da própria vontade. A massa popular, por meio da ação dos intelectuais orgânicos, é capaz de ser agente da própria reforma moral e intelectual, conhecer a realidade histórico-material e impor-se uma rígida disciplina teórica e prática, passando a ser protagonista do processo revolucionário (GRAMSCI, 1977, 1404-1420).

Outros sinônimos para conformismo podem, ainda, ser encontrados no pensamento gramsciano. A expressão “direção consciente” aparece nos escritos de Gramsci, significando a ação dos intelectuais orgânicos junto às massas populares. Dar uma direção consciente significa conformar e ser conformado na práxis político-pedagógica, de acordo com a concepção de mundo das classes trabalhadoras na dialética entre prática e teoria. Essa expressão serve, ainda, para esclarecer, conforme mencionado anteriormente, que o conformismo gramsciano, que segundo o próprio autor, inclui uma nova coerção, não significa adesão ao autoritarismo, o qual tanto critica na pedagogia tradicional.

Todavia, esta pesquisa aborda apenas três dos sinônimos de conformismo presentes nos escritos gramscianos: socialização, catarse e reforma moral e intelectual. Socialização, devido à célebre passagem do Caderno 14, na qual o próprio Gramsci escreve que conformismo não é nada mais do que socialização. Catarse, pelo grande peso político-pedagógico que o termo ganhou nas concepções

pedagógicas influenciadas por Gramsci no cenário internacional e, em modo especial, no Brasil. Reforma moral e intelectual, devido ao peso da expressão no pensamento gramsciano, no que tange às relações entre intelectuais e massas operárias e camponesas: sem uma reforma moral e intelectual das classes trabalhadoras, por meio da ação dos intelectuais, que, no contato com as massas, formam e são formados, não serão construídas as condições para a nova hegemonia ou ordem mundial.

### 7.2.1. Conformismo como socialização

Após uma introdução ao Caderno 11, Gramsci apresenta um primeiro subtítulo denominado: “Apontamentos para o estudo da filosofia e da história da cultura”. Na nota 12, a primeira após o subtítulo, escreve que todos os homens, pela concepção de mundo, pertencem a um agrupamento social, com o qual compartilham o modo de pensar e agir. E conclui: “são sempre conformistas de algum conformismo, são sempre homens-massas ou homens coletivos” (GRAMSCI, 1977, p. 1376).

Conformismo significa sempre socialização e ambos os termos devem ser compreendidos nos escritos gramscianos como opostos de individualismo. Gramsci faz questionamentos sobre a relação entre indivíduo e grupos sociais e conclui que é impossível fugir de um conformismo/socialização. O indivíduo é sempre definido com base em sua relação com os outros e com a sociedade, a qual se encontra dividida em subconjuntos, nas quais se interligam aspectos econômicos, sociopolíticos e culturais (GRAMSCI, 1977, p. 1376).

Na mesma nota, Gramsci afirma que o primeiro passo para a construção de um novo conformismo, que significa sempre ter consciência do grupo social ao qual pertence e aderir à própria concepção de mundo, é ter consciência daquilo que se é, ou seja, do processo histórico de socialização anteriormente realizado, um verdadeiro “conhece-te a ti mesmo”. Socialização/conformação à concepção de mundo das classes trabalhadoras significa, portanto, antes de tudo: “conhecer-te como produto do processo histórico até agora realizado e que deixou em ti inúmeros traços. Inicialmente ocorre fazer um inventário desse processo” (GRAMSCI, 1977, p. 1376).

A socialização necessária para criar as condições para a construção da nova hegemonia dos proletários e camponeses inclui receber, de forma crítica, as conquistas da humanidade nos mais diversos períodos da história. Em polêmica com

outros pensadores marxistas e com a própria Internacional Comunista, Gramsci considera importantes as contribuições históricas de outros grupos sociais, inclusive da burguesia, dentre essas, a ciência e a própria escola (GRAMSCI, 1977, 1376-1380).

A criação de uma nova cultura ou concepção, própria das classes trabalhadoras, segundo a qual as massas populares devem ser conformadas, não significa apenas fazer individualmente descobertas originais, mas, sobretudo, socializar e difundir criticamente as verdades já descobertas. Apenas a socialização faz com que as verdades se tornem base de ação e elemento de coordenação de ordem moral e intelectual. O fato de um intelectual orgânico das classes trabalhadoras levar as massas a pensar em modo coerente e unitário possui maior relevância filosófica, maior originalidade e importância do que a descoberta, por um gênio, de uma verdade permanecer como patrimônio intelectual de poucos (GRAMSCI, 1977, p. 1378). Apenas a socialização/conformação permite a elevação moral e intelectual das classes subalternas e cria as condições para a construção da hegemonia das classes subalternas.

A história, todavia, sempre comportou a existência de diversos grupos sociais e, na modernidade, deu origem às antagônicas classes da burguesia e do proletariado. Por esse motivo, Gramsci refuta a conformação/homogeneização por meio da educação, defendida pelos teóricos positivistas e, igualmente, a imposição da ética kantiana, que pressupõe uma cultura, ou seja, um conformismo mundial para a formação do homem universal e a conseqüente construção da paz. Segundo Gramsci, as condições do agir e do operar não são as mesmas para todos os grupos ou classes sociais. Dessa forma, o conformismo gramsciano não é mundial e não pode ser compreendido fora da categoria luta de classes (GRAMSCI, 1977, p. 1376-1398).

Na nota 12 do Caderno 07, Gramsci, em evidente polêmica com pensadores marxistas que defendiam que a crise econômica despertaria a paixão das massas e, aos intelectuais/líderes carismáticos, bastaria, então, guiar o processo revolucionário, defende a necessidade de uma nova socialização/conformação intelectual e moral. No passado, uma vontade coletiva, motor da ação revolucionária, era obtida a partir de uma direção carismática, impulso ou sugestão imediata de um herói surgido em momentos de crise. No mundo contemporâneo da racionalização, standardização e taylorização, o homem coletivo, com uma vontade coletiva, ou seja, conformado e

socializado, é formado, essencialmente, do baixo para o alto (GRAMSCI, 1977, p. 862-863).

A expressão do baixo para o alto significa que os intelectuais desempenhariam uma função importante na formação do homem coletivo, homem massa, com vontade coletiva, socializado. Todavia, na polêmica com Antonio Labriola, Amadeo Bordiga<sup>92</sup>, com o conceito crociano da multidão infantil, mas também com as principais lideranças comunistas de sua época, Gramsci afirma que o próprio intelectual precisa ser formado/conformado no contato com as massas. Essa passagem do Caderno 07 antecipa a práxis político-pedagógica desenvolvida na nota 44 do Caderno 11: as modernas concepções pedagógicas, baseadas na proximidade entre professor e alunos. Todo professor é aluno e todo aluno é professor, oferece um modelo para a ação dos intelectuais como guias do processo revolucionário (GRAMSCI, 1977, p. 1376).

Para Gramsci, a velha ordem capitalista estava sim em crise, e seus representantes/intelectuais sentiam isso. Todavia, os representantes da nova ordem em gestação se mostram incapazes de compreender a dialética do processo histórico, com ódio reacionário. Apenas gritavam contra o velho, mas nada mais faziam do que difundir utopias (GRAMSCI, 1977, p. 1408).

Para Gramsci, sempre em um debate crítico com os representantes do marxismo oficial de seu tempo, não basta o impulso das massas lideradas por heróis carismáticos. Ao contrário, no contato com as massas, os intelectuais orgânicos das classes subalternas devem desencadear um novo processo de socialização (GRAMSCI, 1977, p. 1380-1405).

O processo de conformação/socialização, desempenhado pelos intelectuais junto às massas para a formação do homem coletivo, não significa autoritarismo, mas, ao contrário, forma nos indivíduos novas formas de liberdade que se conjugam com uma autodisciplina. Na nota 23 do Caderno 09, Gramsci, em referência direta ao conformismo católico, afirma que é necessário combater o conformismo autoritário e reacionário. Todavia, mais uma vez, em tom polêmico, cita a necessidade de reforma moral e intelectual das massas. Essa nova socialização/conformação, que dialeticamente acontece no processo histórico, é difícil de ser compreendida por mentalidades abstratas e esquemáticas (GRAMSCI, 1977, p. 1110, 1111).

---

<sup>92</sup> Marxistas e comunistas italianos.



A filosofia da práxis, na construção de uma nova socialização, que acontece como práxis político-pedagógica, não pode, inicialmente, não se apresentar com uma atitude crítica diante do precedente modo de pensar, como superação do concreto pensamento existente. Essa atitude crítica, porém, não significa a simples negação de todas as verdades historicamente descobertas (GRAMSCI, 1977, p. 1409). Nessa passagem do Caderno 11, Gramsci evidencia que a construção da nova hegemonia, que acontece com uma nova socialização, ocorre em um processo histórico-dialético de incorporação e superação, e não mera negação e destruição.

Algumas linhas adiante, Gramsci começa a discorrer longamente sobre as dialéticas relações entre teoria e prática e a função político-pedagógica desempenhada pelos intelectuais junto às massas, proporcionando a essas uma consciência histórica e crítica:

Todavia, nos mais recentes desenvolvimentos da filosofia da práxis, o aprofundamento da unidade entre teoria e prática ainda se encontra em uma fase inicial: permanecem ainda resíduos de mecanicismos, pois se fala de teoria como complemento, acessório ou, mesmo de teoria como serva da prática. Parece justo que essa questão também seja abordada historicamente, isto como um aspecto da temática política que diz respeito aos intelectuais. Autoconsciência crítica significa historicamente e politicamente criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se distingue e não se torna independente por si mesma sem uma necessária organização e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, ou seja, sem que o aspecto teórico do nexos teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas especializadas na elaboração conceitual e filosófica. Mas esse processo de criação dos intelectuais é longo, difícil, cheio de contradições de avanços e retrocessos. O processo de desenvolvimento é ligado à dialética intelectuais-massa. O estrato de intelectuais se desenvolve quantitativamente e qualitativamente, mas cada passo ou momento de elevação do grupo de intelectuais é ligado a um movimento análogo na massa dos simples, que se eleva em direção a níveis superiores de cultura (GRAMSCI, 1977, p. 1386).

Gramsci, dirigindo suas críticas, mecanicismo e concepções políticas e pedagógicas espontaneístas de outros pensadores, inclusive marxistas, destaca a importância da cultura e a função desempenhada pelos intelectuais em contato com as massas. Urge fundamentar a revolução das classes subalternas em bases sólidas e permanentes. Por esse motivo, a filosofia da práxis teria como função inicial a superação dialética da alta filosofia anterior, ou seja, o idealismo alemão. No contato com as massas, o grupo de intelectuais cresce em número e qualidade. Mas esse

movimento não pode permanecer restrito aos intelectuais; ao contrário, a massa dos simples deve realizar o mesmo movimento. Na dialética entre intelectuais-massa, existe uma conformidade. Os conhecimentos adquiridos pelos intelectuais no contato com a massa são sempre socializados e avaliados em suas complexidades.

O debate entre Gramsci e o marxismo oficial de seu tempo, mediado por Tatiana Schucht, Piero Sraffa e Palmiro Togliatti (NASCIMENTO, 2019), evidente nas passagens anteriormente citadas, sobre a função de socialização/conformação desempenhada pelos intelectuais na práxis político-pedagógica, ganha ares ásperos e duros em alguns textos, tais como a nota 61 do Caderno 14.

Crítica literária. Sinceridade (ou espontaneidade) e disciplina. A sinceridade (espontaneidade) é sempre um bem ou valor? É um bem ou valor se disciplinada. Sinceridade (e espontaneidade) significa o máximo de individualismo, mas no sentido de idiosincrasia (originalidade nesse caso é igual a idiotice). O indivíduo é original historicamente quando dá o máximo de proeminência e de vida a sociabilidade, sem isso ele é um idiota. Isso não impede a possibilidade da formação de uma personalidade e de ser original, mas torna a coisa mais difícil. É muito fácil ser original fazendo o contrário daquilo que todos fazem; é uma coisa mecânica. É muito fácil falar diversamente dos outros, ser neolíticos; o difícil é diferenciar-se dos outros, sem, para isso, fazer acrobacias. Acontece hoje que se procura uma originalidade a preço baixo. Os cárceres e manicômios estão repletos de homens originais e de forte personalidade. Colocar o acento sobre a disciplina, sobre a socialização e, todavia, buscar também sinceridade, espontaneidade, originalidade e personalidade: eis o que é verdadeiramente difícil e árduo. Uma visão romântica da originalidade e da espontaneidade é justificada historicamente na medida em que nasceu em oposição ao conformismo jesuítico: isto é um conformismo artificioso, fictício e criado para atender os interesses de pequenos grupos. Mas existe um conformismo racional, que pressupõe o esforço para obter um resultado útil e a disciplina desse conformismo deve ser exaltada e promovida. Conformismo não significa nada mais que socialização, mas gosto de empregar a palavra conformismo, justamente, para confundir os imbecis (GRAMSCI, 1977, p. 1720).

Essa passagem do Caderno 14, repleta de termos duros, tais como idiota, idiotice, imbecis, aparenta ter, como finalidade evidente, uma crítica direta às concepções pedagógicas espontaneístas presentes na Itália, mas também na Rússia. Todavia, o conjunto dos Cadernos do Cárcere, em modo especial do Caderno 14, manifesta, com igual evidência, a polêmica de Gramsci com as concepções mecanicistas e, portanto, espontaneístas, presentes no próprio marxismo de seu tempo. Conformar/socializar, não apenas fazendo ou falando o contrário do que fazem

ou falam todos, é muito fácil. A originalidade não pode ser separada da disciplina e da conformação/socialização (GRAMSCI, 1977, 1719-1720).

Na continuidade da nota, Gramsci cita que, se cada homem tomar a si mesmo como arquétipo e exemplar máximo de originalidade, sem levar em consideração a necessária socialização, agir no presente sem conhecer o passado, não haverá espaço para a formação do homem coletivo ou homem massa. “A socialização, o conformismo, são resultados de uma luta cultural” (GRAMSCI, 1977, p. 1720).

O termo socialização, sinônimo de conformismo ou conformação no pensamento de Gramsci, encontra-se inserido em um processo histórico-dialético de luta pela hegemonia na sociedade civil. A práxis político-pedagógica exige sempre a conformação/socialização, o que inclui a disciplina, das classes subalternas, à concepção de mundo que lhes é própria. Sem socialização/conformação, Gramsci considera que, no ocidente, não existem condições de possibilidade para uma revolução que não apenas aconteça, mas perdure historicamente.

#### 7.2.2. Conformismo como catarse

Como acontece com outros termos, Gramsci utiliza a concepção aristotélica de catarse, mas lhe dá um significado mais amplo, e mesmo novo, relacionando-a com a práxis político-pedagógica. Em Aristóteles, o termo significa a purificação das paixões em um processo de elevação e superação. Pelos efeitos da tragédia, o expectador alcança um novo *ethos*. Desse modo, por meio da arte, chega-se à ética, ou seja, à conquista das virtudes e uma forma de vida mais elevada (ARISTÓTELES, 1993).

Gramsci parte do significado aristotélico de superação, elevação, mas, conforme mencionado, dá ao conceito um significado não apenas pedagógico, mas também político. Em Gramsci, catarse significa a passagem do individual ou particular, no qual o espontaneísmo sempre se faz presente, para o universal-coletivo (GRAMSCI, 1977, 1235).

No que tange ao termo socialização, no Caderno 14, o próprio Gramsci afirma que o termo tem o mesmo significado de conformismo. Por sua vez, a concepção de catarse não é, pelo autor, diretamente mencionada como sinônimo de conformismo. Todavia, uma análise do significado dos dois termos, a partir de um conjunto de textos gramscianos, permite essa aproximação/identificação.

O termo gramsciano *catarse* é, na maioria das vezes, utilizado para a compreensão das dialéticas relações entre estrutura e superestrutura. A partir de um texto de Marx, *Prefácio à Crítica da Economia Política*, Gramsci considera o movimento catártico como a elevação, superação (significado aristotélico) do momento econômico (espontaneísta e passional) ao momento ético-político, no qual ocorre uma superior elaboração da estrutura na consciência dos homens (GRAMSCI, 1977, 1243).

A nota 06 da segunda parte do Caderno 10 apresenta como subtítulo: “o termo *catarse*”. Após retomar as menções ao significado aristotélico de elevação e superação inseridas em um processo político-pedagógico, Gramsci conclui que o movimento catártico é um ponto de partida de toda filosofia da práxis: “a fixação do momento catártico torna-se, assim, parece-me, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que são resultantes de todo o processo dialético” (GRAMSCI, 1977, p. 1244).

Na nota, Gramsci afirma, ainda, que *catarse* significa, assim, o momento em que a força da estrutura, que esmaga o homem, é compreendida, ou seja, teorizada, (superestrutura da pedagogia, cultura ou filosofia), tornando-se (após a assimilação teórica) um meio de liberdade, que, por sua vez, é capaz de criar uma nova forma ético-política (GRAMSCI, 1977, 1243).

A partir da análise da referida nota, resulta evidente que, para Gramsci, *catarse* significa a compreensão teórica da materialidade, o concreto pensado, ao qual faz referência no Caderno 14, que torna possível o processo histórico de transformação da realidade econômico-material. A análise conjunta das notas 06 da segunda parte do Caderno 10 e da nota 61 do Caderno 14 permite a identificação entre *catarse* e o novo conformismo gramsciano. Na nota do Caderno 14, Gramsci afirma que conformismo não é outra coisa que socialização, e essa acontece, para as classes trabalhadoras, quando a materialidade é concretamente pensada, surgindo, desse modo, as condições para a sua transformação (GRAMSCI, 1977, p. 1719-1720).

Socialização ou conformismo é a adesão das classes trabalhadoras à concepção de mundo que lhes é própria, ou, ainda, a compreensão, no nível superestrutural, da realidade estrutural. Na nota 06 do Caderno 10, afirma que *catarse* é a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens (GRAMSCI, 1977). Portanto, é possível afirmar, em consonância com o pensamento gramsciano, que o movimento catártico é o movimento de conformação, pelo qual as

classes trabalhadoras tomam consciência da realidade material na sua totalidade: elaboração superior.

Esse conceito dinâmico de catarse como movimento, elaboração de uma concepção de mundo mais elevada, encontra-se, igualmente, presente na nota 10 da primeira parte do Caderno 10: “Catarse é a concepção e mundo que representa a vida moral e intelectual de um inteiro grupo social concebido em movimento e compreendido não apenas em seus interesses atuais e imediatos, mas também a partir daqueles futuros e mediatos” (GRAMSCI, 1977, p. 1231). O momento catártico ou a socialização/conformação, portanto, não se constitui como uma realidade única e estática, mas como um processo contínuo e gradativo, histórico e dialético, por meio do qual as classes sociais aderem à própria concepção de mundo.

Gramsci, mais uma vez, polemiza com as concepções, por ele consideradas, mecanicistas sobre as relações entre estrutura e superestruturas ou prática e teoria. A conformação, socialização ou catarse ocorre na valorização da dialética entre os nexos mencionados. Sem a conformação/catarse, na qual os intelectuais, sempre no contato com as massas subalternas, desempenham imprescindível função, as classes trabalhadoras permanecem no espontaneísmo, não compreendem a materialidade, não aderem à concepção de mundo que lhes é própria e não são criadas as condições necessárias para uma nova hegemonia ou ordem mundial (GRAMSCI, 1977, p. 1234).

Em outras passagens dos Cadernos do Cárcere, Gramsci enfatiza a função desempenhada pelos intelectuais orgânicos no processo catártico das classes ou grupos sociais. No Caderno 21, Gramsci aborda a temática relativa ao papel dos intelectuais na formação de uma cultura nacional-popular, em evidente crítica à função cosmopolita dos intelectuais italianos. Os romances e o teatro devem, simultaneamente, representar e estimular uma progressiva catarse que, por meio da atuação dos intelectuais de determinada sociedade ou nação, incide sobre a totalidade do povo (GRAMSCI, 1977, p. 1232).

Na supramencionada e longa nota 06 da primeira parte do Caderno 10, Gramsci discorre sobre o momento catártico em áspera polêmica com Proudhon<sup>93</sup>. Urge mencionar que, nos Cadernos do Cárcere, Gramsci repete e acentua as críticas de Marx a Proudhon, que é nominado como mutilador do hegelianismo e da dialética (GRAMSCI, 1977, 1244). No Caderno 04, semelhantemente às críticas dirigidas a

---

<sup>93</sup> Jean Joseph Proudhon (1809-1862) foi um filósofo, político e economista francês.

Sorel, Rosa Luxemburgo e indiretamente a Trotsky e à Internacional Comunista, o pensador francês é apresentado como defensor do espontaneísmo e dos sentimentos populares, que, sem a necessidade de uma direção consciente (pelos intelectuais), indica que, automaticamente, surgem das disposições econômicas para a revolução das massas.

Nessa passagem do Caderno 10, Gramsci acusa Proudhon e, indiretamente, outros pensadores marxistas, de defenderem um momento catártico, ou seja, de elevação das condições necessárias para a revolução, antecipadamente deduzível e não como uma construção histórico-dialética. O erro filosófico dessa concepção consiste na tentativa de prever, antecipada e mecanicamente, os pontos da tese que dialeticamente devem ser conservados pela antítese. Dessa forma, o processo histórico vem concebido como uma mecânica repetição ao infinito e arbitrariamente pré-fixado, no qual a dialética não encontra espaços. Na história real, a antítese se constitui como negação da tese e a síntese, como uma superação, na qual é impossível determinar, antecipadamente, quais elementos da tese serão conservados. Alguns intelectuais compreendem a si mesmos como árbitros e mediadores das lutas políticas reais, personalizam a catarse, passagem do momento econômico ao momento ético-político (GRAMSCI, 197, 1244-1247).

Segundo Gramsci, Proudhon e outros pensadores/intelectuais marxistas compreendem catarse como um momento predeterminado pelas condições econômicas que espontaneamente desperta a paixão das massas e cria as condições para a revolução (GRAMSCI, 1977, p. 1249). Segundo Gramsci, o intelectual orgânico das classes subalternas não determina arbitrariamente o momento catártico, mas, atuando junto às massas populares, contribui para a reforma moral e intelectual dessas (temática do próximo ponto) que em uma superior elaboração da estrutura nas superestruturas aderem à concepção de mundo que lhes é própria e realizam, assim, a catarse (GRAMSCI, 1977). Por fim, na nota 67 do Caderno 11, Gramsci escreve que a catarse acontece na conexão intelectual, moral, e, inclusive, sentimental entre intelectual e povo-nação, que é a única força social que constrói um bloco histórico (GRAMSCI, 1977).

### 7.2.3. Conformismo como reforma moral e intelectual

O uso da expressão “reforma” para definir o pensamento de Gramsci soa estranho e possível de ambíguas interpretações. Ao interno dos Partidos socialistas e comunistas e das internacionais comunistas, o movimento reformista se apresenta como uma reinterpretação do pensamento marxista e do próprio conceito de revolução. Por outro lado, nas sociedades capitalistas contemporâneas, segundo Gramsci, acontecem processos de reforma, os quais buscam, justamente, evitar a deflagração da revolução das classes subalternas. Esses processos de reforma dentro do sistema são designados por Gramsci por meio dos conceitos de revolução passiva, revolução-restauração ou mesmo revolução sem revolução (GRAMSCI, 1977, p. 976).

No *risorgimento* italiano, para evitar transformações mais profundas na estrutura econômica realizadas na dialética com as superestruturas da política e da cultura/educação, as ações foram comandadas pelo grupo moderado que deu ao *risorgimento* um caráter de revolução sem revolução ou revolução passiva (GRAMSCI, 1977, p. 945). As revoluções-restauração ou revoluções passivas excluem completamente a iniciativa e a participação popular, sendo, no caso da Itália, caracterizadas pela atuação dos intelectuais não orgânicos e não nacionais, mas cosmopolitas que não trabalham para a formação do Estado-nação ou do Espírito nacional, deixando as massas populares no espontaneísmo do folclore (GRAMSCI, 1977).

Na nota 06 da primeira parte do Caderno 10, Gramsci afirma que, por meio da ação do Estado ou de grupos da sociedade civil, são introduzidas, na estrutura econômica, modificações mais ou menos profundas. Todavia, essas modificações não alteram de forma significativa a correlação de forças e impossibilitam reformas mais radicais ou rupturas, tanto na estrutura econômica quanto nas superestruturas (GRAMSCI, 1977, 1248-1250). Na nota 41 da segunda parte do Caderno 10, Gramsci demonstra que o reformismo é incongruente com a dialética hegeliana, na medida que não permite a contraposição da antítese em relação à tese: “Toda antítese deve necessariamente se pôr como radical antagonista da tese com o objetivo de completamente destruí-la e substituí-la” (GRAMSCI, 1977, p. 1328). Na mesma nota do Caderno 10, Gramsci afirma que, para evitar que a aplicação da dialética hegeliana pudesse chegar a perigosos resultados, os quais colocariam em risco a supremacia da classe dirigente/dominante, chegou-se a uma conciliação na concepção de revolução-restauração.

Na nota 26 do Caderno 16, Gramsci faz severas críticas ao revisionismo de Eduard Bernstein (GRAMSCI, 1977, 1876). Em nenhuma parte de seus escritos, o filósofo da práxis nega a necessidade ou a possibilidade da revolução das classes subalternas. Entretanto, o capitalismo nos países ocidentais, inclusive, na Itália, havia desencadeado revoluções-restaurações ou revoluções passivas, ou seja, “um conservadorismo reformista temperado” (GRAMSCI, 1977, p. 1221), que não permite que as massas populares desempenhem um papel ativo no processo revolucionário, mas conserva os homens (das classes dominadas) sempre *in culla* (berço)

Na nota 25 do Caderno 08, Gramsci escreve que o *risorgimento* correspondeu a uma revolução-restauração e se enquadra como chave interpretativa da história italiana, caracterizada pela atuação de intelectuais cosmopolitas e pela completa ausência de participação e iniciativas populares. Ao espontaneísmo e ao subversionismo esporádico e inorgânico das classes populares, as classes dominantes respondem com revoluções-restaurações ou revoluções passivas (GRAMSCI, 1977, p. 957).

Gramsci defende a criação das condições histórico-materiais para que a revolução das classes subalternas não apenas ocorra, mas que possa ser fundamentada em bases sólidas e, assim, perdurar. Desse modo, na medida que a classe dirigente/dominante desencadeou uma série de revoluções passivas, o economicismo defendido por Sorel e Rosa Luxemburgo, a guerra de movimento de Trotsky e a tática do *muro contro muro* de Bukharin e da Internacional Comunista dominada por Stalin, consideradas formas de espontaneísmo, são, segundo Gramsci, incapazes de criar as condições histórico-materiais necessárias para suscitar e manter a revolução das classes subalternas e a nova ordem mundial.

Por esse motivo, Gramsci considera necessário um novo conformismo, por meio do qual as massas populares, a partir da ação de seus intelectuais orgânicos, sejam conformadas de acordo com a concepção de mundo que lhes é própria. É nesse sentido que se compreende a necessidade de uma reforma moral e intelectual, categoria sinônima de conformismo, a qual se encontra presente na totalidade dos Cadernos do Cárcere (GRAMSCI, 1977, p. 957).

Na medida que a classe dirigente desencadeou revoluções passivas, Gramsci considera necessário, sem renunciar a necessidade da revolução, criar, por meio da superestrutura da pedagogia na sociedade civil, as condições para que essa aconteça e perdure (GRAMSCI, 1977, p. 963). A expressão não aparece nos escritos



gramscianos, mas corresponde a uma interpretação do autor desta pesquisa: Gramsci parece defender a necessidade de uma contrarrevolução passiva na sociedade civil que torne possível a revolução das classes subalternas, o comunismo ou a nova ordem mundial.

No capitalismo das revoluções passivas ou revoluções-restaurações, há a necessidade de uma reforma moral e intelectual em um dialético processo que envolve intelectuais e massas. Justamente, na participação ativa das massas, encontra-se a diferenciação em relação às revoluções passivas no capitalismo, as quais acontecem sem a participação popular. Ainda mais, os intelectuais cosmopolitas italianos atuam, precisamente, para que as massas permaneçam no espontaneísmo, como forma de submissão ao conformismo burguês. A reforma moral e intelectual, sinônimo do novo conformismo gramsciano, é uma reforma realizada não apenas para as massas, mas também pelas massas, sem prescindir a atuação dos intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1977, p. 967).

A expressão reforma moral e intelectual chega até Gramsci por um percurso complexo, o qual é reconstruído na nota 26 do Caderno 14. Conforme a referida nota, as origens da expressão encontram-se ligadas a questões religiosas, tanto da Igreja Católica quanto do protestantismo, bem como interpretações e adaptações de Sorel, Proudhon e Antonio Labriola<sup>94</sup>. Na década de 1920, uma corrente do neopentecostalismo italiano (nos Cadernos, Gramsci utiliza o termo neoprotestantismo), representado, em modo especial, por Mario Missiroli<sup>95</sup>, o qual reivindica a necessidade de uma reforma protestante na Itália faz amplo uso do termo reforma. Ainda, segundo Gramsci, Missiroli havia encontrado essa concepção no pensamento de Sorel, que, por sua vez, havia se fundamentado na obra *La Réforme Intellectuelle et Morale*, do pensador católico francês Joseph Ernest Renan<sup>96</sup>, traduzida para o italiano com o título: *La Riforma Intellettuale e morale della Francia*. Sorel, em 1931 (Gramsci já estava preso), havia publicado um pequeno opúsculo denominado *Germanesimo e Storicismo de Ernest Renan*, que deveria ter servido como introdução à tradução italiana da obra de Renan (GRAMSCI, 1977, p. 1649).

---

<sup>94</sup> Antonio Labriola (1843-1904) foi um filósofo marxista italiano que influenciou o surgimento do Partido Socialista Italiano (PSI) e do Partido Comunista Italiano (PCI).

<sup>95</sup> Mario Missiroli foi um filósofo, religioso e político italiano.

<sup>96</sup> Joseph Ernest Renan (1823-1892) foi um filósofo e teólogo católico.

Para o católico Renan, a reforma intelectual e moral na França deveria acontecer com a ajuda do clero. As elites eram capazes de custear a formação de seus filhos, enquanto as classes populares, para não serem excluídas do progresso cultural, deveriam confiar a educação de seus filhos aos párocos. Na Itália, a expressão, por meio de Missiroli, havia alcançado um significado religioso inverso e pleno de conotações políticas. Na Itália católica e papal, reforma intelectual e moral, na década de 1930, significava “passagem do catolicismo ortodoxo e jesuítico conservador para formas religiosas mais liberais com modernas e mais científicas concepções de mundo” (GRAMSCI, 1977, p. 1648).

Desse significado exposto, compreende-se o interesse gramsciano pela temática. Conforme já demonstrado, Gramsci considera que o catolicismo conservador, a religião do alto clero papal e jesuítica, contribui para manter as massas subalternas na superstição espontaneísta do folclore que age em benefício do conformismo burguês. Para apreender corretamente o significado da expressão gramsciana reforma intelectual e moral, é preliminar decantá-la de um possível mal-entendido. A referência de Gramsci não se encontra, de fato, no reformismo, categoria integrante da história do movimento operário, mas na Reforma protestante do século XVI, e suas consequências no que Gramsci define como o espírito público, a maneira de sentir e pensar das grandes massas populares.

Na Itália, nunca houve uma reforma capaz de envolver as massas populares (GRAMSCI, 1977, 1645). À reforma protestante, o papado respondeu com a Contra-Reforma, e as tentativas de reformas ou mudanças, dentro da Igreja Católica, foram, sempre, duramente combatidas. O movimento reformista religioso na Europa, em modo especial na Alemanha, no século XVI, teve uma dimensão muito mais ampla do que a moral-religiosa. A ruptura com a Igreja romana e o papado possibilitou a gênese de uma forte, embora embrionária, vontade coletiva nacional-popular:

A reforma luterana e o calvinismo, onde se difundiram, suscitaram um amplo movimento popular-nacional. A fase de desenvolvimento popular permitiu aos países protestantes resistir tenaz e vitoriosamente à cruzada dos exércitos católicos e assim nasceu a nação alemã como uma das mais vigorosas da Europa moderna (GRAMSCI, 1977, p. 1859).

A dimensão popular da reforma determinou que sua principal expressão fosse “o povo alemão em seu conjunto e não os intelectuais” (GRAMSCI, 1977, p. 1862).

Essa foi sua característica fundamental, ou seja, a participação ativa das massas populares no processo de rompimento com a Igreja de Roma e suas determinações.

A Itália ainda não teve uma reforma que envolvesse as massas populares. Por esse motivo, a força da Igreja Católica, que majoritariamente havia apoiado o fascismo, a força do espontaneísmo do folclore, dos movimentos regionalistas *strapaese* e *stracittá*, que, incentivados pelo cosmopolitismo dos intelectuais italianos, impedem a formação de um espírito nacional-popular e a reforma moral e intelectual das massas (GRAMSCI, 1977, p. 1862). À reforma protestante, Gramsci contrapõe o renascimento e, posteriormente, o *risorgimento* italiano, os quais não tiveram incidência ou participação popular e permaneceram como movimentos reservados a um pequeno grupo de intelectuais, que, na Itália, assumiram uma função cosmopolita.

Gramsci, ao contrário de Missiroli, não pretendia implementar na Itália a reforma protestante como uma mera substituição da Igreja Católica pela Luterana ou Calvinista. O interesse de Gramsci pela reforma protestante se refere à participação popular. Dessa forma, direciona suas críticas à Igreja Católica, o grande intelectual orgânico coletivo da Itália, mas que deixa as massas populares na espontaneidade do folclore; igualmente, polemiza com Croce e os intelectuais cosmopolitas italianos. Entretanto, por meio de Croce e da Igreja Católica, Gramsci polemiza as concepções político-pedagógicas de Trotsky, Rosa Luxemburgo, Bukharin e, principalmente, da Internacional Comunista dominada pelo stalinismo.

Os teóricos da Internacional Comunista defendiam a tática do *muro contro muro* e, conseqüentemente, uma imediata revolução do proletariado após a queda dos regimes totalitários do nazismo e do fascismo. Para Gramsci, em modo especial na Itália, o fascismo havia impossibilitado toda forma de organização popular na sociedade civil. Portanto, uma revolução logo após a queda do fascismo corresponderia a uma revolução sem participação popular, decretada e programada por alguns teóricos que agiriam como intelectuais tradicionais das classes subalternas. Apenas uma reforma moral e intelectual das massas, realizada pelos intelectuais orgânicos, mas sendo formada e formando na práxis político-pedagógica tornaria possível o desencadeamento e a permanência da revolução das classes subalternas.

No Caderno 16, embora indiretamente, Gramsci aponta uma ligação entre a reforma protestante e o materialismo histórico. Em modo diferente dos primórdios da reforma, ele defende a necessidade da atuação dos intelectuais orgânicos junto às

massas. A não participação dos intelectuais resultou em uma esterilidade imediata da reforma no âmbito da alta cultura. Todavia, posteriormente, da massa popular que havia realizado a reforma, surgiram intelectuais em um movimento que culminou na filosofia clássica alemã. A filosofia da práxis ou materialismo histórico surge na dialética superação da mais célebre manifestação da alta cultura, ou seja, do idealismo alemão. Claudio Reis (2012) demonstra a relação entre reforma protestante, filosofia clássica alemã e a filosofia da práxis no pensamento gramsciano:

Portanto, mesmo não gerando inicialmente uma “grande filosofia o movimento reformador contribuiu para séculos depois, nascer o pensamento marxiano – caracterizado pela “alta cultura”, mas, diferentemente da filosofia clássica alemã, voltada inteiramente às classes subalternas (REIS, 2012, p. 93).

A reforma moral e intelectual proposta por Gramsci, realizada por meio de um trabalho conjunto entre intelectuais e massas, visa à formação de uma cultura popular, assim como o folclore e a religião, mas que seja simultaneamente uma alta cultura, como superação da mais elevada filosofia, o idealismo alemão e aquisição dos mais elevados conhecimentos científicos aplicados ao mundo do trabalho, assim como no fordismo/taylorismo. O materialismo histórico ou a filosofia da práxis significa a superação da distinção entre alta cultura e cultura popular. Nos Cadernos 04, 11 e 13, Gramsci afirma que, enquanto outros eventos históricos, como o Renascimento, o iluminismo, a Reforma protestante etc. tiveram que optar entre a alta cultura e a cultura popular, a filosofia da práxis significa a superação dialética desses eventos na unidade entre prática e teoria, cultura popular e alta cultura (GRAMSCI, 1977, p.1392-1393).

Para Gramsci, a nova ordem mundial (sinônimo de comunismo) é uma fé. O materialismo histórico deverá ter a força das crenças populares, escreve no Caderno 07 citando Marx, e, como tal, envolve uma disciplina, uma nova coerção (GRAMSCI, 1977, 1405).

Como propor isso com sucesso aos italianos como eles são? Como propor em um país tão pouco acostumado a qualquer disciplina? Segundo Caruso (1997), por essas razões, Gramsci chega à conclusão de que a revolução social na Itália deve andar de mãos dadas com uma revolução cultural, antropológica, antes mesmo que política. Trata-se – uma tarefa terrível – de difundir esse sentimento profundo entre os italianos, com quatro séculos de atraso, de que existem ideias pelas quais vale a pena lutar, essa percepção de princípios sobre os quais não é lícito transigir (CARUSO,

1997). A reforma protestante representou na Alemanha e, posteriormente, em outros países europeus e na América do Norte, uma nova forma de pensar ou mentalidade, ou seja, uma nova conformação antropológica e, conseqüentemente, social. Da mesma forma, a Itália, por meio das classes subalternas e seus intelectuais, deve realizar um novo conformismo, um novo modo de pensar e atuar.

O interesse gramsciano por um novo conformismo, não apenas intelectual, mas também moral, remonta ao período turinense. Em 1917, não obstante os inúmeros compromissos políticos, Gramsci fundou, junto com outros expoentes socialistas, um clube de vida moral, uma espécie de cenáculo severo no qual os adeptos vivem uma rígida disciplina em uma atmosfera quase religiosa (CARUSO, 1997).

Entretanto, embora as frequentes referências à Reforma Protestante, e a sua importância histórica, ainda não há, naquelas páginas gramscianas do decênio 1916-26, uma referência explícita a essa como um modelo cultural para os comunistas. Nos Cadernos do Cárcere, Gramsci desenvolve a do partido revolucionário como comunidade de fé secular, entendida como coerência moral e seriedade de compromisso, para substituir o modelo certamente insatisfatório oferecido pela Igreja Católica (GRAMSCI, 1977, p. 1530-1535), que contribuía para o conformismo burguês, deixando as massas populares no espontaneísmo.

### **7.3. O NOVO CONFORMISMO EM RELAÇÃO COM AS OUTRAS CATEGORIAS DO PENSAMENTO GRAMSCIANO**

O conformismo se constitui, no pensamento gramsciano, como uma categoria político-pedagógica em relação com diversas outras categorias de seu pensamento. A relação com a categoria intelectual já foi, reiteradas vezes, mencionada nesta pesquisa. Em contato com as massas populares, os intelectuais orgânicos das classes subalternas formam e são formados. Os intelectuais contribuem para uma reforma moral e intelectual das massas. Todavia, em um movimento síncrono, cada momento de reforma/elevação popular corresponde, e mesmo se identifica, com o movimento de elevação/reforma dos próprios intelectuais (GRAMSCI, 1977, p. 1396-1402).

Pela ação dos intelectuais, em contato com as classes subalternas, acontece a superação do espontaneísmo do folclore, do senso comum e das superstições religiosas, e ocorre o momento catártico ou de socialização/conformação, por meio do qual os trabalhadores aderem à concepção de mundo que lhes é própria. Urge

ressaltar que, no pensamento gramsciano, concepção de mundo se identifica com filosofia e se relaciona com ideologia<sup>97</sup> (GRAMSCI, 1977, p. 956).

Pela ação dos intelectuais no contato com as massas populares, acontece o processo de conformação à filosofia/concepção de mundo das classes trabalhadoras, ou seja, a filosofia da práxis ou materialismo histórico, e são criadas as condições para a construção de uma nova hegemonia ou ordem mundial, a qual estará fundamentada em bases seguras e duradouras (GRAMSCI, 1977, p 1234).

Na Rússia, o enorme território e a inexistência de uma sociedade civil organizada, aliados a elementos organizativos, principalmente de ordem militar, e um histórico de revoluções anteriores, tornaram possível a conquista do poder político sem um extenuante processo de conformação moral e intelectual das massas. No ocidente, em modo especial na Alemanha em 1924, essa atuação, que Gramsci sintetiza na guerra de movimentos de Trotsky, no economicismo de Sorel, Rosa Luxemburgo, Bukharin e da Internacional Comunista, resultou em contundentes derrotas. Desse modo, por meio da conformação moral e intelectual, é necessário roubar casamatas do adversário na sociedade civil, o que Gramsci denomina guerra de posição (GRAMSCI, 1977, p 832).

Conformismo como sinônimo de socialização, catarse, reforma moral/intelectual e relacionado com as categorias de intelectual, classes ou grupos sociais, em modo especial classes subalternas ou populares, concepção de mundo, filosofia da práxis, materialismo histórico, ideologia, sociedade civil, guerra de movimento e posição. É possível afirmar que a categoria conformismo relaciona-se com a totalidade das categorias do pensamento gramsciano, as quais são sempre categorias político-pedagógicas (NASCIMENTO, 2019).

Especial consideração deve ser dada à relação da categoria conformismo com o novo príncipe gramsciano, ou seja, o partido comunista, como o grande intelectual orgânico coletivo, fora do qual o processo de conformação/socialização ou catarse não acontece. Todavia, essa temática é demasiada ampla para ser abordada em poucas páginas.

---

<sup>97</sup> Filosofia com uma concepção de mundo integral e completa, que inclui os diversos momentos do processo de conformação, os interesses mediatos e últimos. Ideologia como visões parciais, mas orientadas para uma compreensão total e integral. Dessa forma, como aparece com evidência no Caderno 11, a ideologia encontra-se inserida no amplo processo da filosofia ou concepção de mundo integral (GRAMSCI, 1977).

Diante da impossibilidade de abordar todas as categorias gramscianas na relação com o novo conformismo, a pesquisa se restringe a tratar de duas: luta de classes e escola única. Luta de classes, por ser o grande diferencial do conformismo gramsciano em relação ao conformismo burguês autoritário e arbitrário que esmaga as classes subalternas (GRAMSCI, 1977, 1412). Escola única, pela importância que o próprio Gramsci concede à temática em inúmeras passagens dos Cadernos do Cárcere, em modo particular no Caderno 12, exclusivamente dedicado a dois temas inter-relacionados: intelectuais e escola única (GRAMSCI, 1977, p. 1517-1541).

### 7.3.1. O novo conformismo gramsciano em relação com a categoria luta de classes

A expressão luta de classes é bastante rara nos Cadernos do Cárcere e utilizada sempre como referência em notas bibliográficas sobre textos de outros autores (GRAMSCI, 1977). O termo classe, segundo Mordenti (2017), é citado mais de 500 vezes, mas quase exclusivamente nos dois primeiros Cadernos. Nas poucas vezes em que o termo aparece nos demais Cadernos, trata-se de textos C, ou seja, aprofundamento de temáticas de textos A presentes nos dois primeiros Cadernos.

Gramsci utiliza, nos Cadernos e nas Cartas do Cárcere, preferencialmente, a expressão grupo/grupos sociais, provavelmente, como um cuidado de atenuação motivado pela censura carcerária. Todavia, mesmo usando outra expressão ou categoria, o conteúdo dos conceitos marxistas de classe/classes e luta de classes encontram-se inegavelmente presente nos escritos gramscianos.

Marx e Engels afirmam que, embora distinções e hierarquizações entre grupo sejam comuns em diversas sociedades, de modo que a história de todas as sociedades é a história das lutas de classes, a categoria classe é específica da sociedade capitalista. No capitalismo, as dinâmicas foram cristalizadas em dois grupos específicos: a burguesia, composta pelos donos dos meios de produção; e o proletariado, composto pelos operários que produzem a riqueza desse sistema socioeconômico, mas são excluídos de sua distribuição, o que gera grande desigualdade e tensiona o tecido social, produzindo conflitos (MARX; ENGELS, 1998).

Na fidelidade ao conteúdo do conceito marxista de classe, Gramsci utiliza a categoria grupo social ou classe social em contraposição a casta. Em diversas passagens dos Cadernos do Cárcere, Gramsci escreve que casta é resíduo do

passado e uma característica do ocidente. Segundo Mordenti (2017), no pensamento gramsciano, classe está para casta como o capitalismo está para o feudalismo e a modernidade para a Idade Média, o que não exclui as representações de castas na sociedade moderna, justamente, como resquícios de um passado ainda não superado.

Essas referências demonstram que Gramsci, embora utilizando, preferencialmente, o conceito de grupo social, mantém o conteúdo da concepção marxista de luta de classe. Ainda no que tange à terminologia, faz-se necessário ressaltar que os conceitos de burguesia e proletariado ou classe operária, embora utilizados, não são propriamente os preferidos de Gramsci. Na maior parte das passagens em que aborda a temática, utiliza os conceitos/categorias de classe dirigente e dominante, no singular, e classes subordinadas ou populares, no plural (GRAMSCI, 1977, p. 1376).

Ao empregar preferentemente os conceitos de classe dirigente e classes subordinadas ou populares, Gramsci não está, agora, apenas atenuando as possibilidades da censura carcerária. Classe dirigente/dominante e classes subalternas/populares facilitam a referência conceitual às categorias de sociedade civil, Estado ou sociedade política, concepção de mundo, intelectuais e conformismo.

Por meio da ação dos seus intelectuais orgânicos, a classe dirigente, na sociedade civil, conforma as classes subalternas/populares à sua concepção de mundo e, dessa forma, consegue manter o domínio na sociedade política/Estado (GRAMSCI, 1977, p. 1398). O uso plural de classes subalternas/populares significa, também, no pensamento gramsciano, a importância dada ao bloco histórico formado por operários e *contadini*, presente nas obras do autor desde os escritos pré-carcerários, em modo especial, na *Questão Meridional* (GRAMSCI, 2019).

Após essas considerações de ordem terminológica, a pesquisa passa a abordar a importância da categoria luta de classes como elemento distintivo do novo conformismo gramsciano em relação ao conformismo da classe dirigente/dominante. Conforme já mencionado, no Caderno 14, Gramsci escreve que o conformismo, compreendido como socialização, sempre existiu. A práxis político-pedagógica das classes subordinadas deve afrontar, agora, com a imprescindível atuação dos seus intelectuais orgânicos, uma luta entre dois conformismos, isto é, uma luta de hegemonia (GRAMSCI, 1977, p. 1719-1720).



O conformismo gramsciano não é universal, como no imperativo kantiano, e não pode ser compreendido sem referências à luta entre as classes e grupos sociais. No contato com as massas populares, os intelectuais orgânicos das classes subalternas devem desencadear um novo processo de conformação como superação do conformismo vigente (GRAMSCI, 1977, p. 1720).

Na nota 23 do Caderno 09, Gramsci escreve que é necessário lutar contra o conformismo autoritário e reacionário para alcançar o homem coletivo, desenvolvendo a personalidade crítica (GRAMSCI, 1977, p. 1720). A passagem se refere diretamente ao conformismo pedagógico jesuítico, que, na Itália, constituía-se como uma práxis político-pedagógica orientada para o conformismo da classe dirigente/dominante.

Na nota 12 do Caderno 07, Gramsci escreve que, na dialética entre estrutura e superestrutura, é possível o surgimento de um novo conformismo, a partir do baixo, ou seja, da reforma moral e intelectual das classes subalternas, sem prescindir da atuação dos intelectuais. O novo conformismo, próprio das classes trabalhadoras, permite possibilidades de autodisciplina e, inclusive, liberdade individual (GRAMSCI, 1977, p. 861-864).

O novo conformismo gramsciano, justamente porque significa conformação das classes subalternas à concepção de mundo que lhes é própria, partindo do baixo, distingue-se do conformismo autoritário da classe dirigente/dominante, imposto como força externa sobre as massas populares (GRAMSCI, 1977, p. 864).

O conformismo defendido por Gramsci se constitui como uma práxis político-pedagógica que se fundamenta nas modernas concepções pedagógicas baseadas em relações de proximidade entre educadores e educandos, intelectuais e massas populares. A realização do ideal pedagógico do Caderno 10, que se orienta para uma práxis político-pedagógica em que todo professor é aluno e todo aluno é professor (GRAMSCI, 1977, p. 1256), em outras palavras, na fidelidade ao pensamento gramsciano: todo intelectual orgânico das classes subalternas ou populares não deixa de ser classe subalterna ou popular e desenvolve nos membros dessa a intelectualidade presente em cada homem, o ideal contido no Caderno 12 (GRAMSCI, 1977, p. 1531).

Na nota 87 do Caderno 04, na conclusão do ensaio sobre o canto 10, do inferno de Dante Alighieri, Gramsci define a si mesmo como um representante dos grupos sociais subalternos, que, em modo científico, procura afrontar os intelectuais das classes dirigentes/dominantes (GRAMSCI, 1977, p. 529-530).

Cada classe ou grupo social, que emerge da estrutura econômico-material, traz consigo uma ou mais camadas de intelectuais, os quais expressam a consciência teórica do próprio grupo, não apenas no campo econômico, mas também no político e cultural (GRAMSCI, 1977, p 1531). A atuação dos intelectuais na luta de classes ou entre grupos sociais, realizando o processo de consenso/conformação na sociedade civil, é uma das temáticas que perpassam a totalidade dos escritos carcerários de Gramsci. No Caderno 01, Gramsci já se interroga sobre a postura e atuação dos intelectuais em relação à classe dirigente: “possuem uma postura servil ou se acreditam, eles próprios dirigentes, parte da classe dirigente” (GRAMSCI, 1977, p. 43).

A atuação dos intelectuais na formação do consenso na sociedade civil, que leva à conquista ou manutenção do poder na sociedade política ou Estado, é uma temática, igualmente, central nos Cadernos. O Estado e a ampla burocracia estatal não são neutros, mas tutelam e fortalecem o domínio político e econômico da classe dirigente (GRAMSCI, 1977, p 1423). Na nota 90 do Caderno 03 e na nota 13 do Caderno 11, Gramsci discorre sobre as relações entre Estado, classe dirigente e o consenso/conformação que ocorre na sociedade civil em um processo político-pedagógico que envolve sistemas filosóficos, religião do alto clero e partidos políticos (GRAMSCI, 1977, p 1396).

A unificação histórica da classe dirigente acontece no Estado e por meio do Estado e a história da classe dirigente se identifica com a história do Estado. Essa história é concreta e resultante das relações entre Estado e sociedade civil. A classe dominante/dirigente dá origem a novos partidos políticos, para, por intermédio desses, manter a dominação sobre as classes subalternas (GRAMSCI, 1977, p 1398). Os sistemas filosóficos tradicionais e a religião do alto clero também incidem sobre a luta de classes, como força política externa, elemento de subordinação das classes subalternas à hegemonia da classe dirigente. Na espontaneidade do folclore, pela mediação do senso comum, as classes dirigidas se submetem à concepção de mundo da classe dirigente teorizadas/elaboradas nos sistemas filosóficos tradicionais e na religião do alto clero (GRAMSCI, 1977, 1404).

Na nota 33 do Caderno 07, Gramsci afirma que, por meio do poder estatal, a classe dirigente mantém e fortalece a sua *Weltanschauung*. A palavra/conceito da língua alemão é intencionalmente não traduzida por Gramsci, significando que, por meio do Estado, sociedade política, a classe dirigente difunde sua concepção de

mundo na sociedade civil (GRAMSCI, 1977, p. 881-882). A palavra *Weltanschauung* significa, em uma tradução para o português, um conjunto sistematizado de valores, impressões, sentimentos e concepções, que precedem, ou seja, são anteriores, à reflexão. Por fim, a *Weltanschauung* se refere à época ou período histórico em que vivem os diferentes grupos sociais, uma cosmovisão.

No Caderno 15, em polêmica com as concepções positivistas e evolucionistas, presentes, segundo Gramsci, nas obras de Bukharin, que afirmavam que a sociedade política ou civil poderia ser estudada e analisada com o método das ciências da natureza, define Estado na sua relação/identificação com a classe dirigente e seu domínio sobre as classes subalternas:

Se ciência política significa ciência do Estado e Estado é todo complexo de atividades teóricas e práticas através das quais a classe dirigente justifica e mantém seu domínio e, mais do que isso, consegue o consenso ativo dos governados, é evidente que todas as questões essenciais da sociologia não são outra coisa que as questões da ciência política (GRAMSCI, 1977, p. 1721).

A luta de classes manifesta-se, antes do controle do Estado, nas instituições que compõem a sociedade civil. Apenas a partir do consenso/conformação na sociedade civil, por meio de aparelhos ideológicos, um grupo social alcança o controle do Estado (sociedade política) e nele se mantém (GRAMSCI, 1977, p. 1722).

Luta de classes ou entre grupos sociais, no pensamento de Gramsci, não é outra coisa que uma luta político-pedagógica entre conformismos: a classe dirigente busca impor, como força externa, o seu conformismo às classes populares ou subalternas, servindo-se das diversas formas de espontaneísmo. As classes populares ou subalternas somente poderão construir uma nova hegemonia na adesão à filosofia/concepção de mundo que lhes é própria, ou seja, à filosofia da práxis ou materialismo histórico. Em todo esse processo histórico-dialético, é imprescindível a atuação dos intelectuais orgânicos.

A luta de classes ou entre grupos sociais permeia, primeiramente, a sociedade civil e vincula-se à redefinição do conceito de Estado realizada por Gramsci. Desse modo, é possível compreender o processo, como as classes se inter-relacionam e disputam o poder e como a classe dominante busca mantê-lo. Para Gramsci, conhecer esses mecanismos significava oferecer instrumentos de luta às classes subalternas (SCHLESENER, 2001).

### 7.3.2. O novo conformismo gramsciano em relação com a categoria Escola Única

A temática relativa à educação, e mais precisamente à escola, encontra-se presente já nos escritos pré-carcerários de Gramsci. Todavia, nos escritos do cárcere, em modo particular nos Cadernos, esse estudo é ampliado, aprofundado e relacionado com outras categorias de seu pensamento, tais como intelectuais, luta de classes, conformismo, hegemonia, sociedade civil, Estado, guerra de posição etc. (GRAMSCI, 1977, p. 1517-1541).

Nos Cadernos do Cárcere, conforme mencionado, a questão educacional/escolar é correlata àquela da construção do consenso/conformação na sociedade civil e do papel de mediação realizado pelos intelectuais nas disputas hegemônicas (GRAMSCI, 1977, p. 1517-1541).

Após algumas notas no Caderno 01, a temática relativa à escola ganha destaque nas seções miscelâneas, textos A, dos Cadernos 04, 05, 06, 08 e 09. Todavia, é apenas no texto C do Caderno 12, escrito em 1932, que a abordagem ganha uma sistematização. O Caderno 12, que na versão togliattiana aparece com o título *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, é composto, exclusivamente, por dois temas, tratados em notas diferentes, mas intrinsecamente relacionados: os intelectuais e a escola. Segundo Chiara Meta (2017), nos Cadernos do Cárcere, principalmente no 12, Gramsci aborda a questão da escola nas suas dialéticas relações com as categorias de Estado, Sociedade civil, intelectuais e uma pluralidade de agências ou instituições educativas, das quais a escola é apenas uma parte.

De fato, no Caderno 12, Gramsci escreve que a consciência da criança não é algo individual ou individualizado, mas é o reflexo de uma fração da sociedade civil da qual participa, das relações sociais desenvolvidas na família, na vizinhança, na aldeia (GRAMSCI, 1977, p. 1531). Com essa concepção da escola como uma instituição educativa complexa e materializada a partir de uma multiplicidade de estruturas sociais, Gramsci aborda o complexo tema do papel desempenhado pela escola no processo de transformação social (META, 2017).

A escola pode ser uma das protagonistas de uma práxis político-pedagógica que acarreta mudanças políticas e econômicas. Ao abordar a história das disputas hegemônicas na Itália, por meio do processo de formação histórica dos intelectuais,

Gramsci escreve, no Caderno 19, em um texto C, que retoma e aprofunda um texto A do Caderno 01, que a questão escolar e, em um sentido mais amplo, a estratégia educativa, foram fundamentais para que no *Risorgimento*, o grupo dos moderados, conquistasse a hegemonia em um processo de reforma-restauração ou revolução passiva que impediu as transformações sociais defendidas pelo Partido da Ação (GRAMSCI, 1977, p. 142).

Os moderados introduziram o princípio pedagógico do ensino recíproco, a ideia, fundamentada em Rousseau, de liberar o desenvolvimento das forças psíquicas da criança, contrastando, dessa forma, a hegemonia pedagógica jesuítica e atraindo para o movimento não apenas os defensores de uma escola laica, mas também setores da própria Igreja Católica de tendências liberais e antijesuíticas. Formou-se, assim, um novo bloco histórico, condição para uma nova hegemonia, que se manifestou, todavia, conforme supramencionado, como restauração e não transformação. O novo bloco histórico, na formação do qual a questão escolar e pedagógica esteve no centro dos debates, acabou por incluir, novamente, a Igreja Católica e as elites italianas na sua totalidade, ou seja, burguesia industrial do Norte e as oligarquias rurais do Sul (GRAMSCI, 1977, p. 2049-2050).

Nos textos dos Cadernos 01 e 19, Gramsci faz acenos às temáticas amplamente abordadas e aprofundadas no Caderno 12: escola, concepções pedagógicas, intelectuais e hegemonia. O espontaneísmo, o libertarismo e a especialização precoce de Rousseau e do ativismo pedagógico foram assumidos na Itália pelo governo fascista por meio da Reforma Gentile, com o apoio, inclusive, da Igreja Católica (GRAMSCI, 1977, p. 142).

A crítica à escola ativa, temática central no Caderno 12, aparece, igualmente, com ênfase na nota 69 do Caderno 14, na qual Gramsci escreve que o espontaneísmo, apelando ao princípio do autodidatismo, em que a educação é autonomia individual e não imposição exterior, mascara uma ideologia anti-histórica e retrógrada, que forma pessoas anacrônicas. Ao defender a não necessidade de organização de lugares e modos de difusão cultural, nega às camadas subalternas a possibilidade da autodisciplina e da reforma moral e intelectual (GRAMSCI, 1977, p. 1730).

O espontaneísmo e o autodidatismo, ao negarem a necessidade da organização de tempos e lugares educacionais e o princípio pedagógico tradicional de que as gerações mais velhas educam as mais novas por meio da disciplina

(GRAMSCI, 1977, p. 1731), fazem recair sobre os pobres a culpa da própria ignorância: “demonstração teórica de que se não se instruírem a culpa é deles” (GRAMSCI, 1977, p. 1730).

Essa atualíssima afirmação de Gramsci sobre a culpabilidade das classes subalternas pela não educação, quando o sistema educacional, a organização escolar e as concepções pedagógicas burguesas, antes o jesuitismo e no tempo de Gramsci o espontaneísmo/ativismo, propositalmente, não proporcionam os meios necessários para que as classes trabalhadoras tenham o conhecimento necessário para que sejam conformadas de acordo com a concepção de mundo que lhes é própria (GRAMSCI, 1977, p. 1527).

As temáticas da escola tradicional, da escola ativa e alguns aspectos da escola única gramsciana foram já abordadas na terceira seção desta pesquisa, nas críticas gramscianas às concepções pedagógicas burguesas do ativismo pedagógico e presentes na Itália por meio da Reforma Gentile. Todavia, algumas considerações devem, ainda, ser feitas, relacionando a escola tradicional e as novas escolas ao conformismo burguês e a escola única ao novo conformismo ou à adesão da classe trabalhadora à concepção de mundo que lhes é própria e teorizada na filosofia da práxis ou materialismo histórico.

Gramsci faz, nos seus escritos, contundentes críticas à escola tradicional, denominada, geralmente, jesuítica (GRAMSCI, 1977, p.1526). Nos seus escritos juvenis e em suas cartas, faz referências à escola que frequentou, como autoritária e discriminatória. Ainda no ensino elementar, foi advertido por um diretor que lhe faz menção aos 84 artigos do regimento escolar (GRAMSCI, 1965, p. 176). Assim, ele é consciente do caráter oligárquico da escola. Em uma passagem da obra analisada, refere-se à escola tradicional, afirmando que essa era oligárquica, pois era voltada à instrução da nova geração dos grupos dirigentes (GRAMSCI, 1977, p. 1527).

A escola tradicional é elitista e excludente, mas não no que se refere ao conteúdo e à disciplina. Já a escola nova é excludente na medida que impossibilita aos membros das classes subalternas o acesso à cultura geral científica e humanística e prioriza as escolas profissionalizantes, com a finalidade de fornecer operários técnicos para o trabalho nas fábricas:

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola desinteressada (não imediatamente interessada) e formativa, ou de conservar apenas

um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (GRAMSCI, 2000, p. 1531).

Gramsci rejeita a tendência à especialização precoce e rígida das novas escolas profissionalizantes. Essa especialização tende a eternizar as diferenças entre as classes sociais. Escola democrática não significa apenas qualificar o trabalhador manual, mas capacitá-lo, mesmo abstratamente, para exercer na sociedade, também, uma função de governo ou direção. Uma escola onde as classes subalternas não sejam capacitadas para serem dirigentes não pode ser considerada democrática (GRAMSCI, 1977, p. 1531-1533).

A escola única de Gramsci dialoga com a escola tradicional e as novas escolas, com suas metodologias ativas, mas também se contrapõe a ambas. A escola única gramsciana combate a concepção aristocrática, presente tanto na escola tradicional quanto nas novas escolas, que considera o patrimônio humanístico, literário e científico como reservado às elites dirigentes e relegam às classes subalternas a espontaneidade do folclore. O Estado não tem feito nada para oferecer às classes subalternas a possibilidade de se aperfeiçoar e se elevar (GRAMSCI, 1977, p 1531).

A escola única de Gramsci compreende a educação como inserida no devir do processo histórico de produção do ser social e assume o trabalho como princípio educativo e tem, também, o compromisso de assumir a luta de classes como elemento articulador do processo educativo. A escola tradicional era autoritária, distante dos dilemas sociais e excludente. Contudo, possuía um currículo humanista pautado na transmissão dos conhecimentos históricos e culturais. Gramsci considera que, para a reforma moral e intelectual das classes subalternas, esses conteúdos devem ser ensinados. Por sua vez, a escola da Reforma Gentile destinava instrução profissional e religiosa aos trabalhadores, para mantê-los no espontaneísmo e na passividade social e política (GRAMSCI, 1977, p. 1533-1535).

A formação geral, humanística e desinteressada preconizada pela escola unitária fornece aos filhos das classes subalternas os elementos culturais mais desenvolvidos, oriundos e forjados pela ciência, tecnologia, filosofia, arte etc., cuja síntese encontra-se nos clássicos de cada área. Dessa forma, a escola única compreende e articula, nos processos educativos, tanto o *homo sapiens* quanto o *homo faber* (GRAMSCI, 1977, p 1532-1534).

O saber liga-se ao propósito de conhecer o mundo e os problemas hodiernos, por isso a importância dos conhecimentos históricos e culturais. Por meio desses conhecimentos humanísticos, considerados como propedêuticos, acontece o despertar da capacidade crítica e criativa da classe trabalhadora, que, superando o espontaneísmo do folclore, passa a ser conformada de acordo com a concepção de mundo que lhes é própria. Por sua vez, o fazer capacita para a atuação no mundo do trabalho, por meio do domínio sobre os processos de produção social da existência. A escola única mescla a formação intelectual e humanística, própria da escola tradicional, inclusive com o estudo do latim e do grego, com a necessária aprendizagem das tecnologias ligadas ao mundo do trabalho na modernidade (GRAMSCI, 1977, p. 1540).

A escola única significa, assim, o início de novas relações entre *homo sapiens* e *homo faber* ou entre trabalho intelectual e trabalho industrial. Da escola, o princípio unitário deve atingir todos os organismos e instituições culturais para a formação desse “novo tipo de homem” (GRAMSCI, 1977, p. 2150) exigido pela moderna racionalização da produção: o trabalho intelectual, sem deixar de ser clássico e humanístico, precisa estar ligado ao trabalho industrial e, inclusive, segundo esse, deve ser orientado: no Caderno 12, a “taylorização do trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1977, p. 1533).

A menção a Taylor no Caderno 12 ajuda a compreender as relações entre escola e sociedade no pensamento gramsciano. Insiste nos conteúdos humanísticos e literários da escola tradicional, aliados à racionalização do mundo do trabalho industrial da sociedade moderna capitalista (taylorização), mas inclui, ainda, a necessidade de uma cultura, uma escola e uma concepção de mundo que sejam próprias das classes subalternas. Estudar é um trabalho e, muito cansativo, um tirocínio psicofísico, que exige muita disciplina, uma nova forma de coerção (GRAMSCI, 1977, p. 1532).

Os conteúdos humanísticos e literários e a racionalização do trabalho fabril, aplicados ao trabalho intelectual, são elementos da escola e da sociedade capitalista que Gramsci inclui na sua escola única em uma perspectiva dialética de incorporação e superação. O homem, a sociedade e a escola, segundo a filosofia da práxis ou materialismo histórico, como interpretado por Gramsci, não são dados *a priori* ou derivados de um modelo ideal, mas historicamente construídos nas relações entre



estrutura econômico-material e superestruturas da política e da cultura (GRAMSCI, 1977, p. 1531-1532).

Gramsci incorpora e supera a taylorização por meio da introdução da categoria luta de classes, orientada para um novo conformismo, próprio das classes subalternas. A escola única gramsciana não é uma construção abstrata, mas se relaciona com a sociedade capitalista e com a escola burguesa, tanto a tradicional como as novas, em um processo, igualmente, de incorporação e superação.

Nas notas 67, 68 e 69 do Caderno 14, Gramsci discorre sobre hábitos próprios da sociedade capitalista, a temática da cultura como patrimônio histórico da humanidade, a escola, a leitura e a escrita. Um modo de viver, operar e pensar, introduzidos em toda sociedade, porque próprio da classe dirigente, não significa que seja irracionável e, por isso, integralmente rejeitado. Usar sapatos e camisas são costumes introduzidos pela classe dirigente e possuem uma utilidade permanente, além das modas temporárias. Usando termos fortíssimos, Gramsci escreve que é próprio de “mulas vendadas” confundir o permanente e o racional com a moda passageira (GRAMSCI, 1977, p. 1728).

Gramsci não tem a intenção de discutir a utilidade e a beleza de sapatos e camisas. Sua abordagem é sociológica e inclui a escola e o ato de ler e escrever, como criações de sociedades passadas, que podem ser utilizadas pelas classes subalternas, pela mediação de seus intelectuais orgânicos, “moralistas e criadores de costumes” (GRAMSCI, 1977, p. 1728) de acordo com uma moda original (GRAMSCI, 1977, p. 1728), que, no conjunto da nota, do Caderno e do pensamento gramsciano, outra coisa não é, que a concepção de mundo própria das classes subalternas: a filosofia da práxis ou materialismo histórico. A nota 67 se conclui com uma referência direta ao ato de ler e escrever: “ninguém (ao menos que seja louco) defende a ideia que não se deve ensinar a ler e a escrever, porque o ler e o escrever foram introduzidos pela classe dirigente” (GRAMSCI, 1977, p. 1728).

Conforme escrevem Nascimento e Favoreto (2018), no pensamento gramsciano, a escola não serve apenas aos interesses da classe dirigente, prestando um serviço de conformação à concepção de mundo dessas, produzindo apenas mudanças de reforma-restauração para a manutenção da ordem vigente. Nas dinâmicas e dialéticas relações entre escola, sociedade civil e Estado, Gramsci defende, em polêmica com outros pensadores marxistas e a Internacional Comunista, que é necessário partir da escola atual, com seus problemas e defasagens para que,

no conjunto das determinações, sejam buscadas as possibilidades de uma atuação consciente para a transformação.

A transformação social significa uma ruptura com a ordem e as estruturas capitalistas, que subordinam e conformam as classes subalternas à concepção de mundo da classe dirigente. Todavia, a escola, situada em uma luta política, e como território de disputas, pode oferecer instrumentos para que as classes trabalhadoras participem ativamente da luta política na sociedade civil.

Em uma leitura conjunta dos Cadernos do Cárcere, em modo especial dos Cadernos 10-12, constata-se que, para Gramsci, a escola pode ajudar a desenvolver o intelectual que está presente em cada homem e contribuir para que as classes subalternas, por meio de uma reforma moral e intelectual, sejam conformadas à concepção de mundo que lhes é própria, que corresponde à filosofia da práxis ou materialismo histórico elaborado por Karl Marx (GRAMSCI, 1977, p. 1220-1541).

## 8. CONCLUSÃO

A pesquisa abordou as temáticas do espontaneísmo e do conformismo no pensamento de Gramsci. Analisando os escritos gramscianos sobre as doutrinas pedagógicas hegemônicas na sua época, buscou-se verificar como ele concebe um modelo de superação das práticas pedagógicas -tradicional e moderna- pela perspectiva da práxis político-pedagógica.

As categorias do espontaneísmo e do conformismo foram analisadas por Gramsci a partir das relações entre o indivíduo e a sociedade capitalista. A personalidade individual é uma constatação irrefutável. Entretanto, toda individualidade é sempre um produto social. O ser humano encontra-se ligado a um grupo social e, nesse sentido, é sempre conformista de alguma forma de conformismo.

A individualidade social e, portanto, também a conformação, não é o mecânico resultado das apropriações das ideias e conceitos morais de determinada sociedade. Na sociedade capitalista, estruturalmente dividida em classes, as ideias e conceitos morais seguem a conformação das classes dominantes. As possibilidades de transformações sociais, ou seja, de uma nova conformação ou conformismo, decorrem da luta de classes que ocorre na sociedade civil e, por meio desta, pode atingir o próprio Estado ou sociedade política. Assim, as classes subalternas podem chegar a uma concepção de mundo, uma nova moral e uma nova sociedade, superando a existente.

Gramsci, com o intuito de oferecer às classes subalternas instrumentos para a luta de classes e possibilidades de transformação social, nos escritos carcerários,

busca analisar a complexa ordenação do aparato ideológico conformista das classes dominantes. Nesse aspecto, demonstra a capacidade político-social da classe dominante na construção de um sistema orgânico de legitimidade, no qual as ações dos indivíduos se encaixam/conformam racionalmente em padrões predeterminados e disponibilizados pelos detentores do poder econômico e político.

Entretanto, em que pese suas análises sobre os elementos determinantes nas relações da sociedade civil, ele pressupunha que, nas contradições estruturais da sociedade, as classes dominadas poderiam buscar um novo patamar de luta política. Assim, ele defende que a educação poderia instrumentalizar culturalmente as classes subalternas para o embate político, abrindo possibilidades de um novo conformismo e uma nova hegemonia. Para Gramsci, dentro da relação hegemônica, sempre existe uma discrepância, uma não correspondência que representa o sinal específico da luta de classe e possibilidade de fratura.

A inteligibilidade desses mecanismos por parte das classes subalternas, sempre por meio da atuação de seus intelectuais, possui, para Gramsci, um valor propedêutico indispensável para criar as condições objetivas da revolução. A sociedade civil, na qual se manifesta a superestrutura da pedagogia, é, segundo Gramsci, não apenas instrumento para a reprodução do sistema econômico-político, mas, também, um campo aberto para uma guerra de posições e para a construção de um novo conformismo.

Na sociedade civil, manifesta-se a superestrutura da pedagogia. Não obstante seja distinta do Estado, a sociedade civil é sempre permeada por relações políticas. Nesse sentido, compreende-se a afirmação de Gramsci no Caderno 11, de que toda relação de hegemonia (política) é sempre uma relação pedagógica e vice-versa.

Para Gramsci, a nova hegemonia não se constituiria de forma repentina, mas de forma processual, e exige uma elevada bagagem cultural. Nesse caso, um grupo, para chegar ao poder na sociedade política, necessita, antes, ser hegemônico na sociedade civil. Porém, após a conquista, ele necessita manter a hegemonia na sociedade civil. A questão pedagógica, por meio da atuação dos intelectuais, é imprescindível para a formação e manutenção do consenso/conformação. No momento que a hegemonia no Estado ou sociedade política não é concomitante com a hegemonia na sociedade civil, ocorre a crise de hegemonia. Uma crise orgânica que abre espaços para a transformação social e para a construção de uma nova hegemonia.

Para incidir sobre o âmbito político, superestrutura mais próxima da estrutura econômica, é necessário voltar-se para a dimensão pedagógica. Por esse motivo, Gramsci aborda a importância desta na organização política das classes subalternas e a atuação dos intelectuais. Na luta pela hegemonia, é primordial, como estratégia revolucionária, a formação de uma nova e superior cultura, segundo a qual, em uma ação pedagógica, e também política, as classes subalternas são conformadas.

Na prática pedagógica moderna, as relações entre professor e aluno são ativas e de vinculações recíprocas. Todo aluno é professor e todo professor é aluno. Da prática pedagógica, Gramsci elabora um modelo para a práxis político-pedagógica. Essas novas relações pedagógicas não podem permanecer restritas à escola, mas devem alcançar o conjunto da sociedade (civil).

Gramsci responde a complexa questão levantada por Marx nas Teses sobre Feuerbach: “quem educa o educador”. No contato com as massas, os intelectuais formam e são formados. Todo movimento de maturação dos intelectuais necessita ser acompanhado de um movimento semelhante das massas populares. Assim como entre professores e alunos, a relação entre intelectuais e massa deve ser ativa e caracterizada por vinculações recíprocas. Desse modo, os membros das classes subalternas adquirem um nível moral e cultural superior e podem agir politicamente na sociedade civil, buscando transformações sociais. Por isso, partindo da prática pedagógica, Gramsci passa para uma práxis político-pedagógica orientada para um novo conformismo e para a construção da nova hegemonia ou ordem mundial.

O educador, assim como a educação, é um produto social. Desta forma todo aluno é professor e todo professor é aluno, escreve Gramsci no Caderno 10 e, acrescenta, estas relações de reciprocidade se encontram, também fora da escola. Apenas na relação com outras instituições da sociedade civil é que a escola pode oferecer importante contribuição no processo de transformação social. O educador é educado no conjunto de relações sociais que constituem sua vida. Estas experiências são trazidas para a escola onde na relação com os próprios educandos se dá continuidade ao ininterrupto processo de educação do educador.

Entretanto, para Gramsci, o professor possui uma inegável função de mediador do conhecimento científico e sistematizado. Demonstram isto, as suas contundentes críticas ao folclore, ao senso comum, as superstições ligadas à Igreja Católica e a distinção entre cultura popular e alta cultura. Para ele, a cultura popular deve ser elevada à condição de alta cultura. Isto não significa a permanência no folclore, senso

comum ou crenças. Ao contrário, o conhecimento científico, a alta cultura, através da atuação do intelectual/professor deve chegar ao educando/povo.

Educar, educando e, portanto, a própria escola são produtos sociais. Todavia, não apenas reprodução social. Nas dialéticas relações entre escola e sociedade civil, o educador é educado para além da mera reprodução social e pode, agora enquanto educador, ajudar no processo de transformação social.

O novo conformismo gramsciano parte da prática pedagógica. Todavia, não se restringe a um método de ensinar. A dimensão pedagógica é perpassada pela política, inclusive quando ocorre nos limites da escola. O conformismo ativo e dinâmico apresentado por Gramsci compreende, também, um método de interpretação e transformação da natureza e da sociedade.

Para apresentar o novo conformismo gramsciano na sua orientação para as transformações sociais e para o processo revolucionário, a pesquisa desenvolveu-se em seis capítulos, exclusas a introdução e as considerações finais.

A segunda seção tratou da recepção e divulgação do pensamento gramsciano no Brasil nos âmbitos político partidário, dos movimentos sociais e, principalmente, pedagógico-acadêmico. O próprio título da pesquisa, *Conformismo e espontaneísmo em Gramsci: da pedagogia para uma práxis político-pedagógica*, indica que esta se encontra inserida em um debate político-pedagógico presente no Brasil desde a década de 1930 até a atualidade, acentuando-se a partir da década de 1980.

Na década de 1960, Gramsci foi apresentado no Brasil como um teórico da cultura. No debate partidário pessebista, é o filósofo ou pensador das superestruturas. Naquele momento histórico, não se faz menção às suas reflexões sobre a economia e as inter-relações dialéticas entre o econômico e o político.

Nas décadas de 1970 e 1980, com exceção dos debates que ocorreram nos programas de pós-graduação em educação, prevaleceu uma interpretação de Gramsci que afirmava a política como categoria central e chave interpretativa de todo seu pensamento. Marx e Engels já haviam feito a análise econômica. Gramsci teria se concentrado no desenvolvimento político da teoria marxista, que havia sido superficialmente abordada pelos teóricos da II Internacional.

A partir do final da década de 1978, a introdução de Gramsci nos cursos de pós-graduação em Educação encontrou-se ligada à busca por uma nova concepção pedagógica em um diálogo crítico com as existentes no país: Escola Nova e as concepções denominadas crítico-reprodutivistas fundamentadas em Althusser,

Bourdieu etc. A introdução das obras e das categorias político-pedagógicas gramscianas fez com a pedagogia brasileira superasse a dualidade escola-sociedade: Gramsci politizou a relação pedagógica e possibilitou compreender pedagogicamente as relações sociais e a hegemonia política.

A pesquisa se insere nesse debate da necessidade de construção de um projeto coletivo que dialeticamente integre as dimensões da política e da pedagogia. As categorias e formulações gramscianas se constituíram na perspectiva de transformação da ordem social. E, nesse sentido, a pedagogia necessita ser compreendida como uma dimensão inseparável da política.

Entretanto, a pesquisa considera que as categorias político-pedagógicas gramscianas do conformismo e do espontaneísmo não foram ainda devidamente abordadas. Para Gramsci, conforme diversas vezes mencionado, a grande tarefa histórica dos intelectuais, em contato com as massas, é despertar a intelectualidade, de modo a avançar na construção de um novo conformismo em oposição ao conformismo burguês que se manifesta nas diferentes formas de espontaneísmo. O modelo de atuação para a construção do novo conformismo encontra-se na prática pedagógica moderna. Portanto, da prática pedagógica para a práxis político-pedagógica na construção do novo conformismo.

Após tratar, na segunda seção, da inserção e contribuição da pesquisa para o debate sobre o pensamento gramsciano iniciado no Brasil na década de 1960 e no campo educacional na década de 1980, passa-se a abordar a elaboração histórica das categorias de conformismo e espontaneísmo pedagógicos. Nesse debate, que remonta às origens da própria história da educação, Gramsci se insere.

A terceira seção da pesquisa abordou o debate pedagógico sobre as categorias do conformismo e do espontaneísmo na história da pedagogia moderna nas intrínsecas e dialéticas relações entre educação, sociedade e economia.

Comenius e Herbart desenvolveram concepções pedagógicas consideradas como conformistas. Todavia, no contexto educativo e socioeconômico de seus períodos históricos – séculos XVI e XVII para Comenius e séculos XVIII e XIX para Herbart –, desenvolveram concepções pedagógicas progressistas: educação universal de Comenius, instrução/formação para a autonomia e emancipação humana de Herbart. Posteriormente, o pensamento desses autores foi utilizado, em modo distorcido e descontextualizado, como instrumento para a conformação burguesa.

Durkheim afirma a educação como homogeneização ou conformação e o primado absoluto da sociedade sobre o indivíduo para a superação da crise capitalista da segunda metade do século XIX. Uma reforma/restauração da educação para uma reforma/restauração social. A educação como produto ou reprodução social. Todavia, positivamente, destacou as intrínsecas relações entre sociedade e educação.

Rousseau defende o espontaneísmo na educação como instrumento para a construção de um novo pacto social e, portanto, de contraposição à corrupta sociedade capitalista do século XVIII. Pestalozzi defende a educação para o trabalho como forma de inclusão social dos marginalizados pela revolução industrial. A valorização da dimensão pedagógica das atividades práticas para o desenvolvimento de todas as dimensões do humano. Adere, nesse sentido, ao espontaneísmo rousseauiano. Diante de um cenário de exclusão social, afirma a pedagogia do amor e do cuidado. Na metáfora do jardim, crianças e adolescentes necessitam apenas de cuidados para desabrochar, ou seja, o espontaneísmo da educação indireta e negativa de Rousseau.

Dewey, assim como Durkheim, enfatiza a dimensão social da educação e, em modo especial, da escola, a qual é considerada como uma sociedade em miniatura. A escola já é vida e não preparação para a vida; é democracia e não preparação para a democracia. Justamente por isso, segundo Dewey, o educando deve ser um sujeito ativo e desempenhar um papel de protagonismo nos seus processos de aprendizagem.

No debate com as teorias pedagógicas modernas, em modo especial com o espontaneísmo da escola genebrina (Rousseau e Pestalozzi) e o ativismo de John Dewey, mas também com outras formas de espontaneísmo que corroboram para a conformação burguesa, Gramsci propõe sua concepção de um novo conformismo para a construção de uma nova ordem mundial.

Gramsci considera que o espontaneísmo de Rousseau e da Escola genebrina representaram um importante avanço na contraposição à pedagogia jesuítica tradicional. Entretanto, as concepções educacionais da escola genebrina conheceram involuções no ativismo pedagógico implementado na Itália pela Reforma Gentile. A terceira seção abordou o pensamento pedagógico conformista ou espontaneísta de teóricos que antecederam Gramsci. A quarta seção abordou o modo como Gramsci compreendeu o espontaneísmo pedagógico no contexto histórico italiano das primeiras décadas do século XX.



Na esfera da educação formal/escolar, o espontaneísmo se manifesta no ativismo pedagógico, que, fundamentado em interpretações descontextualizadas da escola genebrina e, mesmo indiretamente, de Dewey, foi implementado na Itália pela Reforma Gentile. O espontaneísmo popular se manifesta no folclore, no senso comum e nas crenças religiosas ligadas à Igreja Católica. Entretanto, para Gramsci, a pura espontaneidade não existe, mas é intencionalmente propagada e se constitui como o resultado da incontrolável força do conformismo burgês.

Para Gramsci, o folclore precisava ser analisado e estudado como manifestação de uma concepção de mundo e de vida. As superstições e crenças populares não são espontâneas como parecem e, igualmente, não são neutras e nem pairam acima da luta de classes.

Para Gramsci, o ativismo pedagógico propagado pela Reforma Gentile, o senso comum como folclore da filosofia, o próprio folclore e as crenças religiosas da Igreja Católica corroboram para a manutenção do conformismo burguês e, na Itália, favoreceram e contribuíram para a ascensão do fascismo.

A filosofia da práxis como superação da dicotomia entre alta cultura e cultura popular é um percurso pedagógico para conduzir as classes subalternas a uma concepção superior de vida. Para vencer o conformismo burguês, que se manifesta na aparente espontaneidade do folclore, do senso comum e das crenças religiosas católicas e adesão ao conformismo próprio das classes subalternas, Gramsci propõe o conformismo da filosofia da práxis.

A quarta seção demonstrou que o puro espontaneísmo não existe, mas é resultante da incontrolável força do conformismo da classe dominante. A conformação burguesa, por sua vez, é resultante de um processo histórico mediado pela atuação dos intelectuais. A quinta seção desta pesquisa abordou, portanto, a temática da atuação dos intelectuais na construção do consenso/conformação.

Gramsci compreende que a questão dos intelectuais, relacionados à política e emergindo da estrutura econômica é o ponto central para a construção da hegemonia na sociedade civil e no Estado. O intelectual não faz parte de um grupo autônomo, mas está sempre ligado à superestrutura da política (pedagogia ligada à política) e à estrutura econômico-material.

O intelectual do novo grupo que emerge da história da estrutura econômica expressa, no nível político-pedagógico, as demandas da classe econômica à qual pertence. Sem o consenso/conformação proporcionado pelas superestruturas

político-pedagógicas, a nova estrutura econômico-material não pode se manter. A hegemonia do grupo dominante, ligado ao mundo da produção, a conformação na sociedade civil e, por meio dessa sobre o Estado é organizada pelos intelectuais. A classe dirigente, por meio de seus intelectuais, busca difundir sua concepção de mundo. Desse modo, as classes subalternas são conformadas pela concepção de mundo da classe dominante.

Para compreender a conformação burguesa presente na Itália nas primeiras décadas do século XX, Gramsci pesquisa a história dos intelectuais italianos, a função cosmopolita por esses desenvolvida, partindo do império romano, passando pela Idade Média Católica até os tempos modernos. Os intelectuais italianos são cosmopolitas e distantes das camadas populares. Aliás, consideravam o povo como uma multidão infantil e não trabalhavam para a reforma moral e intelectual das massas. O distanciamento dos intelectuais deixava o povo no espontaneísmo do folclore, senso comum e crendices religiosas, que, por sua vez, trabalham em benefício do conformismo burguês.

A análise histórica da função desempenhada pelos intelectuais italianos conflui, segundo Gramsci, em Croce e sua atuação como papa leigo. Desse modo, para Gramsci, Croce aparece como o grande intelectual orgânico das classes dirigentes e dominantes italianas após o *risorgimento*. Abordar a história dos intelectuais italianos é o objetivo principal dos Cadernos do Cárcere. As classes dominantes construíram historicamente sua hegemonia por meio da ação de seus intelectuais orgânicos. Para construir um novo conformismo, como condição indispensável para a revolução das classes subalternas, é necessário conhecer a construção histórica do conformismo burguês a partir da atuação dos intelectuais.

Gramsci, em polêmica com outros pensadores marxistas, em modo especial, com a Internacional Comunista, considera que Croce é o grande intelectual orgânico das classes subalternas, na medida que compreendeu a importância da superestrutura da pedagogia. Croce valoriza o papel ou a função exercida pelas instituições que compõem a sociedade civil na conquista do poder político. No terreno das ideologias, os homens tomam consciência das disputas político-econômicas e das próprias tarefas. Gramsci se volta contra o economicismo/mecanicismo, considerado como sinônimo de espontaneísmo, e acentua a importância da pedagogia na construção da hegemonia. No pensamento gramsciano, a conquista do poder na

sociedade política (Estado) é sempre precedida, acompanhada e seguida por uma atuação pedagógica na sociedade civil.

Para Gramsci, as relações dialéticas entre estrutura e superestruturas é o problema crucial do materialismo histórico. E, com o objetivo de defender o genuíno pensamento de Marx contra as deturpações economicistas/mecanicistas e voluntaristas/passionistas, desenvolve sua concepção de um novo conformismo que da prática pedagógica alcança a práxis político-pedagógica.

Defendendo a formação de uma nova hegemonia, Gramsci destaca que Sorel não considerava necessária a árdua construção de uma vontade coletiva, na medida que a pressupunha já existente no espontaneísmo das massas. Para Gramsci, as posições de Rosa Luxemburgo indicam uma subestimação do papel ou função desempenhada pelo partido, pela cultura, pelos intelectuais e da necessidade de uma organização político-pedagógica em geral. O economicismo defendido pelo sindicalismo de Rosa Luxemburgo incorre em um duplo erro espontaneísta. Em primeiro lugar, por pressupor que a crise do capitalismo, espontaneamente, criaria as condições materiais para a revolução do proletariado. Em segundo lugar, por conceber que, para realizar a revolução, as massas não necessitariam de uma conformação moral e intelectual.

No que se refere a Trotsky, Gramsci pontua que ele não valoriza as possibilidades de ação das classes subalternas na sociedade civil. Nesse sentido, defende que, antes da guerra de movimento, faz-se necessária a guerra de posições, por meio da qual ocorre a reforma intelectual e moral das classes subalternas. As massas populares são conformadas de acordo com a concepção de mundo que lhes é própria e abandonam as diferentes formas de espontaneísmo que corroboram para o conformismo burguês. Gramsci repete os questionamentos feitos às concepções de Rosa Luxemburgo. A teoria Trotskista, também, significa a defesa do espontaneísmo fundamentado em uma visão economicista e positivista de sociedade.

A III Internacional Comunista, no contexto da segunda metade da década de 1920, sob influência da maioria stalinista, assistiu à substituição da tática do *fronte unico* para a do *muro contro muro* ou *classe contro classe*. Isso implicou o fortalecimento da teoria Bukhariana dos estágios capitalistas, que, segundo Gramsci, também tinha como fundamento o economicismo e o espontaneísmo.

A sétima seção apresentou o conformismo gramsciano, seus sinônimos e relações com outras categorias de seu pensamento. Conformismo significa sempre

socialização e ambos os termos devem ser compreendidos em oposição ao individualismo. A socialização necessária para criar as condições para a hegemonia dos proletários e camponeses inclui receber, de forma crítica, as conquistas da humanidade nos mais diversos períodos da história. No contato com as massas, os intelectuais orgânicos das classes subalternas devem desencadear um novo processo de socialização, nova concepção de mundo e nova hegemonia.

Conformismo, em Gramsci, é sinônimo de catarse. O movimento catártico é um ponto de partida de toda filosofia da práxis. Catarse é o movimento de conformação, pelo qual as classes trabalhadoras tomam consciência da realidade material na sua totalidade: uma elaboração superior. Conformismo é, também, a reforma moral e intelectual das classes subalternas.

O novo conformismo gramsciano não é universal e não pode ser compreendido sem referências à luta entre as classes e grupos sociais. Luta de classes ou entre grupos sociais, no pensamento de Gramsci, não é outra coisa que uma luta político-pedagógica entre conformismos. As classes populares ou subalternas somente poderão construir uma nova hegemonia na adesão à filosofia/concepção de mundo que lhes é própria, ou seja, à filosofia da práxis ou materialismo histórico.

A escola única de Gramsci compreende a educação como inserida no devir do processo histórico de produção do ser social e assume o trabalho como princípio educativo e tem, também, o compromisso de assumir a luta de classes como elemento articulador do processo educativo. A formação geral, humanística e desinteressada preconizada pela escola unitária fornece, aos filhos das classes subalternas, os elementos culturais mais desenvolvidos. Por meio desses conhecimentos humanísticos, considerados como propedêuticos, acontece o despertar da capacidade crítica e criativa da classe trabalhadora, que, superando o espontaneísmo do folclore, passa a ser conformada de acordo com a concepção de mundo que lhes é própria.

O estudo oferece contributos para a história da educação no Brasil. O pensamento gramsciano entrou no Brasil a partir da década de 1960 e, desde o final da década de 1970, é um dos autores que mais influenciou e influencia o pensamento educacional brasileiro. As categorias político-pedagógicas gramscianas, tais como hegemonia cultural, intelectual orgânico, escola única etc., foram e continuam sendo objeto de grandes debates entre os educadores do país. Nesse sentido, ao abordar as categorias político-pedagógicas do conformismo e do espontaneísmo, este estudo

quer oferecer subsídios para posteriores pesquisas sobre o pensamento educacional gramsciano no Brasil.

O pensamento gramsciano, por fim, oferece subsídios para pensar a atual conjuntura econômica, social e educacional brasileira. Vive-se um cenário ultraliberal em que a estrutura da economia subordina a estrutura política (a ela mais próxima) que por sua vez subordina a superestrutura da educação/cultura. As recentes (des) reformas educacionais vizam retirar das classes trabalhadoras/subalternas as possibilidades de acesso ao conhecimento científico e sistemático e impossibilitando, assim, reforma intelectual e moral das massas e a conseqüente emancipação.

O “Novo Ensino Médio”, agora suspenso, tende a acentuar as desigualdades, assim como a Reforma Gentile na Itália, as desigualdades sociais. Os colégios privados, voltados para a educação das elites dominantes, poderão oferecer todos os itinerários formativos e manter todas as disciplinas. O ensino público, já classificado atualmente como “sucateado” não poderá oferecer todas as disciplinas, pois isto exigiria aumento nos recursos destinados ao financiamento da educação. Desta forma, os estudantes não terão acesso a importantes conteúdos, os quais não serão abordados ou serão apenas superficialmente tratados. Com a exclusão de conteúdos da grade obrigatória, é claro que os conteúdos não obrigatórios serão trabalhados de maneira displicente, isso se caso forem abordados.

No seu debate crítico com a Reforma Gentile, Gramsci afirma que o problema principal está no *Liceo*, que corresponde ao Ensino Médio brasileiro. A antiga escola italiana, fundamentada na Lei Casati, era democrática na sua estrutura, embora não na sua realização prática, pois não era acessível às classes subalternas. A Reforma Gentile, por sua vez, apresenta uma escola evidentemente não democrática, na medida que reproduz e acentua as diferenças sociais, impossibilitando às classes subalternas o acesso à cultura e à ciência.

Gramsci faz críticas à Reforma Gentile porque impossibilitou às classes subalternas a possibilidade de apoderar-se da cultura geral, indiferenciada, ou seja, produzida ao longo da história da humanidade e, portanto, direito de todos. O afrouxamento no conteúdo é uma das características do espontaneísmo pedagógico de Gentile. As concepções de Gentile significam, no que tange à educação, um determinismo inexorável, que impossibilita a emancipação cultural, política e econômica das classes subalternas.

Gramsci, conforme exposto afirma que no contato com o povo, os intelectuais educam e são educados. Entretanto, o intelectual/professor desempenha uma inegável função de mediador dos conhecimentos produzidos e acumulados ao longo da história da humanidade. Disto resulta a necessidade que professores tenham uma sólida formação científica e cultural. Em relação com a Base Nacional Comum Curricular e a BNCC/Ensino Médio, foi promulgada em 2019 a BNCC/Formação, as Novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores. O documento tem como objetivo precarizar, ainda mais, a formação dos professores buscando transforma-los em técnicos da educação. Formação EAD, segundas licenciaturas em seis (06) meses acentuam este dramático quadro.

O estudo das concepções político-pedagógicas gramscianas levam a compreensão de que assim como a política, a educação não é neutra e deve ser apreendidas no contexto da luta de classes. E, portanto, no que diz respeito as classes subalternas, no contexto da necessária reforma intelectual e moral como condição para emancipação humana e a transformação social. O tecnicismo da reforma Gentile na Itália e das atuais (des) reformas educacionais no Brasil são obstáculos para uma educação que ofereça instrumentos para que os educandos/sujeitos possam intencionalmente atuarem para a transformação social.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Antonio Olavo Holanda; ZEFERINO, Bárbara Cristhinny Gomes. Trabalho e educação: uma relação onto-histórica. *In*: NOVAES, Marcos Adriano Barbosa de; SILVA, Daniela Glicea Oliveira de; BRITO, Lúcia Helena de. *A crítica da educação na sociedade do capital*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2020.

AGOSTINO. *Le Confessioni*. Roma: Città Nuova, 1965.

AGOSTINO. *Il Maestro*. Roma: Città Nuova, 1976.

AGOSTINO. *La Vera Religione*. Roma: Città Nuova, 1995.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologias e aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2004.

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande; Campinas: Editora UFMS; Autores Associados, 2001.

ALVES, Gilberto. Origens da escola moderna no Brasil: a contribuição jesuítica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 617-635, maio/ago. 2005.

ARISTÓTELES. *Poética*. 2. ed. São Paulo: ArsPoetica, 1993.

ARON, Raymond. *As etapas do pensamento sociológico*. Tradução de Sérgio Bath. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ASSMANN, Selvino José. *Sobre a política e a pedagogia em Rousseau*. É possível ser homem e ser cidadão. Florianópolis: UFSC, 2004.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. *La escuela capitalista*. México, DF: Siglo Veintiuno, 1976.

BENNER, Dietrich. Die Pädagogik Herbarts: Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. Weinheim: Juventa, 1993 apud NEITZEL, Odair. Experiência educacional em Dewey e Herbart. *Revista Eletrônica de Filosofia*, Porto Alegre, v. 3, n. 18, p. 120-142, 2015.

BERNHARD, Armin. Addio a Rousseau? La pedagogia moderna critica di se stessa – Soggettività e formazione standardizzate e i suoi contromodelli nella pedagogia borghese moderna. *Rivista Internazionale di Scienze filosofiche, pedagogiche e Sociali*, Milano, n. 10, p. 75-92, 2011.

BERTELLI, Antonio Roberto. O pano de fundo histórico-teórico do Bernstein-debate. *Revista Novos Rumos*, Marília, n. 32, p. 2-46, 2003.

BEZERRA, Cristina Simões. A atualidade de Gramsci no Brasil e a contribuição de Carlos Nelson Coutinho. *Revista Libertas*, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 89-96, 2021.

BIANCHI, Alvaro. Estratégia de contratempo. Notas para uma pesquisa sobre o conceito gramsciano de hegemonia. *Cadernos Cemarx*, Campinas, n. 4, p. 9-39, 2007.

BIANCHI, Alvaro. *O laboratório de Gramsci: filosofia, história e política*. São Paulo: Alameda, 2008.

BIANCHI, Alvaro. Gramsci, Croce e a história política dos intelectuais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 34, n. 90, 2019.

BIANCHINI, Paolo. *Educazione, pedagogia e scuola dall'umanesimo al romanticismo*. Milano: Mondadori, 2012.

BOLDEMANN, Otto. *Introduzione a Pestalozzi: Popolo, Lavoro ed Educazione*. Firenze: Nuova Italia, 1974.

BONINELLI, Giovanni Mimo. Folclore. *In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). Dicionário gramsciano*. São Paulo, 2017.

BORGHI, Lamberto. Gramsci, l'educazione e la scuola. *In: PIETRO, Rossi. Gramsci e la cultura contemporanea*. Roma: Riuniti, 1969.

BROCCOLI, Angelo. *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*. Firenze: La nuova Italia, 1972.

BUKHARIN, Nicolai. *Teoria del materialismo storico*. Manuale di sociologia marxista. Firenze: La Nuova Italia, 1977.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Alvaro Lorencini. 2. ed. São Paulo: Unesp, 1999.

CAROLA, Joseph; NASCIMENTO, Lorivaldo do. *L'importanza dell'argomento liturgico nella dottrina della predestinazione agostiniana*. Porto Alegre: Simplissimo, 2013.

CAROLA, Joseph; NASCIMENTO, Lorivaldo do. L'educazione dell'uomo in Agostino d'Ipbona. *Educare et Educare*, Cascavel, v. 15, n. 34, 2020.

CARUSO, Sergio. La riforma intellettuale e morale. *In: MASTELLONE, Salvo. Antonio Gramsci: i quaderni dal carcere. Una riflessione politica incompiuta*. Torino: UTET, 1997.

CERESA, Giuseppe. Gramsci na prisão. *Revista Problemas*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 123-127, 1948.

COIMBRA, Eric Araújo Dias. *Duas estrelas e dois projetos de hegemonia: a influência do pensamento de Gramsci no partido dos trabalhadores (BRA) e no bloco de esquerda (POR)*. 2017. 536 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

COMENIUS, Jan Amos. *Didática magna*. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. São Paulo: Calouste, 2001.



COMENIUS, Jan Amos. *Pampaedia* (Educação Universal). Tradução de Joaquim Ferreira Gomes e Dora Incontri. São Paulo: Comenius, 2014.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

COUTINHO, Carlos Nelson. A presença de Gramsci no Brasil. *Revista em Pauta*, n. 22, p. 37-44, 2009.

COX, Roberto. Il pensiero di Gramsci e la questione della società civile alla fine del XX secolo. *In: Gramsci e il Novecento*. Roma: Carocci, 1997.

CROCIANI, Giovanni. Le superstizioni, i pregiudizi e la scuola. *La Cultura Popolare*, Torino, p. 20-45, 1921.

CROCIANI, Giovanni. *Problemi fondamentali del folklore*. Bologna: Zanichelli, 1928.

DALBOSCO, Claudio. Uma leitura não tradicional de Johann Friedrich Herbart: autogoverno pedagógico e posição ativa do educando. *Pesquisa em Educação*, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018.

DANIELE, Chiara. *Togliatti editori di Gramsci*. Roma: Carocci, 2005.

DE MAN, Henry. *Il superamento del marxismo*. Tradução de Antonio Schiavi. Bari: Laterza, 1929.

DE SERIO, Barbara. Il buon lavoro nella storia della pedagogia. Um breve excursus storico sulla alternanza scuola-lavoro. *Metis*, Foggia, v. 7, n. 1, 2017.

DEL ROIO, Marcos. Espontaneísmo. *In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. Dicionário gramsciano*. São Paulo: Boitempo, 2017.

DEWEY, John. *Vida e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DEWEY, John. *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia, 1968.

DEWEY, John. *Experiência e natureza*. Tradução de Murilo Otávio Rodrigues Paes Lemes. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Vozes, 2011.

DIAS, Edmundo. *Revolução passiva e modo de vida*. Ensaios sobre as classes subalternas, o capitalismo e a hegemonia. São Paulo: Sundermann, 2012.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, 2006.

DORE, Rosemary. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, 2014.

DUBLA, Ferdinando; GIUSTO, Massimo. *Il Gramsci di Turi*. Testimonianze dal carcere. Taranto: Chimiente, 2009.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Tradução de Stefania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2012. Buenos Aires: ECRO, 1972.

ESTABLET, Roger. *A escola*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1974.

FALEIROS, Vicente de Paula. *Trabajo social: ideologia y método*.

FAVORETO, Aparecida. *Marxismo e educação no Brasil (1922-1935)*. O discurso do PCB e seus intelectuais. Curitiba: UFPR, 2008.

FAVORETO, Aparecida. Conhecimento e ensino escolar. Da lógica formal à lógica dialética. *Práxis*, Volta Redonda, v. 14, n. 27, p. 99-115, 2022.

FAVORETO, Aparecida; GALTER, Maria Inalva. Herbart e sua concepção pedagógica. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 21, n.1, p. 129-141, 2018.

FAVORETO, Aparecida; GALTER, Maria Inalva. Teorias da transformação social: paradigmas positivistas e marxistas em debate. *Revista Educere et Educare*, v. 15, n. 34, 2020.

FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus; Edusp, 1966.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERRIÈRE, Adolf. *Le grand coeur maternel de Pestalozzi*. Paris: Editeur Julien Crémieu, 1927.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREITAS, Cesar Ricardo de. *O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

GALTER, Maria Inalva; FAVORETO, Aparecida. John Dewey um clássico da educação para a democracia. *Linhas Críticas*, v. 26, p. 1-15, 2020.

GARIN, Eugenio. *Con Gramsci*. Roma: Riuniti, 1997.

GASPARIN, João Luiz. *Comênio ou da arte universal e ensinar tudo a todos totalmente*. São Paulo: PUCSP, 1994.

GENTILE, Giovanni. *Scritti pedagogici*. Educação e escola laica. Milão: Treves, 1932.

GERVASONI, Marco. *Antonio Gramsci e la Francia: dal mito della modernità alla "ciência della politica"*. Milano: Unicopli, 1998.

GIUDICI, Gabriela. *Dall'ideale emancipativo dei lumi alla pedagogia filantropica dei romantici*. Milano: Quercia, 2020.

GOMES, Jarbas Mauricio. *Notas sobre a recepção de Gramsci no Brasil (1923-1939)*. In: I Colóquio Internacional Antonio Gramsci, Campinas: Unicamp, v. 1, p. 1-8, 2017.

GOMES, Valdemarin Coelho; SOUZA, Joeline Rodrigues de; RABELO, Josefa Jackline. Gramsci, educação e emancipação humana. In: GOMES, Valdemarin Coelho; SOUZA, Joeline Rodrigues de; RABELO, Josefa Jackline (Orgs.). *Gramsci, educação e luta de classes: pressupostos para a formação humana*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

GRAMSCI, Antonio. *Lettere dal carcere*. Torino: Einaudi, 1965.

GRAMSCI, Antonio. *Tesi di Lione*. Firenze: Editrice Cooperativa Proletaria, 1972.

GRAMSCI, Antonio. *Scritti giovanilli*. 3. ed. Torino: Einaudi, 1973.

GRAMSCI, Antonio. *Quaderni dal Carcere*. 4. vol. Torino: Einaudi, 1977.

GRAMSCI, Antonio. *Letteratura e vita nazionale*. Roma: Riuniti, 1996.

GRAMSCI, Antonio. *La questione Meridionale*. Roma: Ribelli Edizioni, 2019.

GRUPPI, Luciano. O legado de Gramsci. *Revista Problemas*, n. 10, p. 116-119, 1959.

GUMIERO, Rafael Gonçalves; ZAMBELO, Aline. A educação como eixo da modernização do Brasil nos anos 1930: a disputa de ideias entre Nacionalistas, Igreja Católica e Escola Nova. *Em Tese*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 63-84, 2017.

HABERMAS, Jürgen. Acerca do uso pragmático, ético e moral da razão prática. In: HABERMAS, Jürgen. *Comentários à ética do discurso*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

HERBART, Johann Friedrich. *Pedagogia Geral*. Tradução de Ludwig Scheidl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HILGENHEGER, Norbert. Johann Friedrich Herbart. *Revue Trimestrielle d'education*, Paris, v. 24, n. 12, p. 307-320, 1994.

HOBBS, Thomas. *Leviatã*. Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

INCOLLINGO, Alfredo. Educação e società in Émile Durkheim. *Quaderni del laboratorio Montessori*, Trento, 2019.

JYAN, Choy. *Étude comparative sur les doctrines pédagogiques de Durkheim et de Dewey*. Paris: Bosc Frères & Riou, 1926.

KLEIN, Ligia Regina. XIV Reunião Regional da Anped Sul: Formação e Trabalho Docente. Tensões e Perspectivas na Educação Brasileira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7QXnvUR8G1Y>. Acesso em: 29 nov. 2022.

KLEIN, Ligia; FAVORETO, Aparecida; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Processos de Transformação/Conservação Social: Uma Reflexão a Partir da “Fábula dos Porcos Assados”. *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 16, n. 3, p. 125-132, 2013.

KONDER, Leandro. *Introdução ao fascismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

KRUPSKAYA, Nadezhda. *La educación laboral e la enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso, 1986.

LA ROCCA, Tommaso. Igreja Católica. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). *Dicionário Gramsciano 1926-1937*. Tradução de Ana Maria Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira, Leandro de Oliveira Galastri e Silvia De Bernadinis. São Paulo: Boitempo, 2017.

LAMENDOLA, Francesco. La pedagogia di Comenio ci interroga se sia Giusto insegnare tutto a tutti. *Quaderni Culturali delle Venezie*, Veneza, v. 12, n. 23, p. 82-96, 2017.

LAPIDUS, Adam; OSTROVITIANOV, Konstantin. *Précis d'économie politique (L'économie politique e la théorie de l'économie soviétique)*. Paris: University Press, 1929.

LEHER, Roberto. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 2021-2043, 2012.

LEONEL, Zelia. *Contribuição à história da escola pública: elementos para a crítica de teoria liberal da educação*. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

LIGUORI, Guido. Estado e sociedade civil: entender Gramsci para entender a realidade. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andrea de Paula (Orgs.). *Ler Gramsci. entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

LIGUORI, Guido. Conformismo. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. *Dicionário gramsciano*. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIGUORI, Guido. Senso Comum. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). *Dicionário Gramsciano 1926-1937*. Tradução de Ana Maria Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira, Leandro de Oliveira Galastri e Silvia De Bernadinis. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. *Dicionário Gramsciano*. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA VAZ, Henrique Claudio de. *Escritos de filosofia V: introdução à ética filosófica*. São Paulo: Loyola, 2000.

LINDENBERG, Daniel. *A Internacional comunista e a escola de classe*. Coimbra: Centelha, 1977.

LOCKE, John. *Pensamientos sobre La Educación*. Tradução para o espanhol de Rafael Lasaleta. Madri: Akal, 1986.

LOCKE, John. *Dois tratados sobre o governo*. Tradução de Julio Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LOCKE, John. Alguns problemas referentes à educação dos pobres, 1871. In: TAMBARA, Eleomar Antonio Callegaro; ARRIADA, Eduardo. John Locke. Alguns problemas referentes à educação dos pobres. *História da Educação*, Porto Alegre, v. 21, n. 52, p. 363-378, 2017.

LUXEMBURG, Rosa. *Sciopero generalì, partito e sindacato*. Roma: Samonà e Savelli, 1970.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Il princípio educativo in Gramsci*. Roma: Armando, 1970.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a Pedagogia Moderna*. Campinas: Alínea, 2007.

MARX, Karl. *Instruções para os delegados do conselho geral provisório*. 1866. Disponível em: <http://www.marxist.org/português/marx/1866/08/instruções.htm>. Acesso em: 14 jul. 2021.

MARX, Karl. *O Capital*. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução de Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAYO, Peter. Antonio Gramsci e l'educazione degli adulti. *NAE. Trimestrale di cultura*, Cagliari, Anno VI, v. 19, p. 25-30, 2007.

MCHITARJAN, Irena. John Dewey y el Desarrollo de la Pedagogía Rusa antes de 1930 — Informe sobre una recepción olvidada. *Encuentros sobre Educación*, Madrid, v. 10, p. 163-186, 2009.

MELO, Alessandro de; DORE, Rosemary. A educação de Edmea. Concepções educativas de Gramsci nas cartas do cárcere. *HISTEDOBR*, Campinas, n. 54, p. 41-53, 2013.

MESZAROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

META, Chiara. Escola. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. *Dicionário Gramsciano*. São Paulo: Boitempo, 2017.

MITIDIERO, Marco Antônio Junior. *A Ação Territorial de uma Igreja Radical: Teologia da Libertação, luta pela terra e atuação da Comissão Pastoral da Terra no estado da Paraíba*. 2008. 501 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MONDIN, Batista; SALVESTRINI, Fernando. *Pedagogia e filosofia*. Storia e problemi. Milano: Massimo, 1978.

MORAES, Geise Kelly Alves de; FAVORETO, Aparecida. A pedagogia herbartiana e sua inserção no cenário brasileiro: uma leitura histórica. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 28, n. 3, p. 1016-1035, 2020.

MORDENTI, Raul. Classe/Classes. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. *Dicionário Gramsciano*. São Paulo: Boitempo, 2017.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Princípios da educação no MST*. São Paulo: Expressão Gráfica, 1996. (Caderno de educação, n. 8).

NANNI, Silvia. Il ruolo pedagogico-politico degli intellettuali. La narrazione autobiografica come processo di coscientizzazione da Gramsci a Freire. *Rivista Scuola laD*, Aquila, n. 7/8, p. 3-14, 2017.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. A teoria crítica de Gramsci nas pedagogias alternativas de educação do Campo. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 184-202, 2007.

NASCIMENTO, Lorivaldo do. *As concepções político-pedagógicas gramscianas*. Contribuições para a história da educação. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

NASCIMENTO, Lorivaldo do; FAVORETO, Aparecida. Émile Durkheim, John Dewey e Antonio Gramsci; em debate a teoria da educação transformadora. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 56, n. 49, p. 250-273, 2018.

NASCIMENTO, Lorivaldo do; FAVORETO, Aparecida. Gramsci em debate com as concepções político-pedagógicas de Rosa de Luxemburgo, Trotsky, da Internacional Comunista e de Bukharin. *Educação em Questão*, Natal, v. 60, n. 66, p. 1-24, 2022.

NASCIMENTO, Lorivaldo do; FAVORETO, Aparecida. Os escritos gramscianos e suas publicações na Itália após a II Guerra Mundial: disputas entre Togliatti e a família Schucht. *Revista HISTEDOBR On-line*, Campinas, v. 22, p. 1-19, 2022.

NEITZEL, Odair. Experiência educacional em Dewey e Herbart. *Revista Eletrônica de Filosofia*, Porto Alegre, v. 3, n. 18, p. 120-142, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da Moral*. Tradução de Paulo Cesar Lima de Souza. São Paulo: Schwarcz, 2009.

NOSELLA, Paolo. Controvérsias marxistas: sobre a leitura e a recepção de Gramsci no Brasil. In: LOMBARDI, Jose Claudinei; MAGALHÃES, Livia Rocha; SANTOS, Wilson da Silva. *Gramsci no limiar do século XXI*. Campinas: Librum, 2013.

ORSO, Paulino José. O liberalismo em perspectiva histórica: da ideia de liberdade a devastação ultraliberal. *Revista Desenvolvimento e Civilização*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 1-29, 2021.

PALHORIÈS, Fortunat. Giobert. *Revue Philosophique de Louvain*, Louvain, n. 28, p. 463-482, 1930.

PANNEKOEK, Anton. *Marxisme em darwinisme*. Amsterdã: Editora do Partido Comunista Holandês, 1908.

PEREIRA, Meira Chaves. Educação e didática em Comenius. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, Vigo, v. 9, n. 2, p. 104-115, 2016.

PERTINI, Sandro. Coloqui con Gramsci. In: DUBLA, Ferdinando; GIUSTO, Massimo. *Il Gramsci di Turi*. Testimonianze dal carcere. Taranto: Chimiente, 2009.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. *Il canto del Cigno*. Torino: paravia, 1935.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. Abbozzo di memoriale sul legame fra istruzione professionale ed educazione. In: PESTALOZZI, Johann Heinrich. *Popolo, lavoro, educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1974.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. Tradução de André Malta. São Paulo: Pocket, 2008.

POMAR, Valter. *A Metamorfose. Programa e estratégia política do Partido dos Trabalhadores: 1980-2005*. 2005. 287 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

PONT, Raul. *Da crítica ao populismo à construção do PT*. Porto Alegre: Seriema, 1984.

PRELLEZO, José Maria; LANFRANCHI, Rachele. *Educazione e pedagogia nei solchi della storia*. Torino: Società Editrice Internazionale, 1995.

RAGAZZINI, Dario. *Società industriale e formazione umana nel pensiero di Gramsci*. Roma: Riuniti, 1976.

REIS, Claudio. Reforma protestante e jacobinismo nos Cadernos do Cárcere. *Aurora*, Marília, v. 5, p. 91-102, 2012.

RINALDI, Ruggero. *Gioberti e il problema religioso del risorgimento*. Firenze: Valecchi, 1929.

RODRIGUES, José; HORA, Lícia Cristina Araújo da. *A educação em Gramsci e sua influência na Pedagogia Histórico-Crítica: a temática da escola e a crítica ao espontaneísmo*. CEMARX (Colóquio Internacional de Marx e Engels), 2012. Disponível em: [https://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Licia\\_Hora.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Licia_Hora.pdf). Acesso em: 29 nov. 2022.

ROSSI, Angelo. *Tra Gramsci e Togliatti ultimo dibattito: Lettere sul Croce*. Torino: Riuniti, 2005.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emilio ou da educação*. Tradução de Sergio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *O contrato social*. Tradução de Rolando Roque da Silva. São Paulo: Copyright, 2002.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens*. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. Gramsci e a educação no Brasil. In: LOMBARDI, Claudinei; MAGALHÃES, Livia Rocha; SANTOS, Wilson da Silva (Orgs.). *Gramsci no limiar do século XXI*. Campinas: Librum, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SCAGLIA, Evelina. Il cigno canta ancora. Note sulla pedagogia dell amorezza di Johann Heinrich Pestalozzi. *Rivista Formazione, Lavoro e Persona*, Bergamo, anno VII, v. 21, 2017.

SCHLESENER, Anita Helena. *Hegemonia e cultura*. Gramsci. Curitiba: UFPR, 1992.

SCHLESENER, Anita Helena. *A recepção de Gramsci no Brasil: A interpretação no contexto do PCB na década de 1960*. 2001. 349 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, 2001.

SCHLESENER, Anita Helena. *Revolução e cultura em Gramsci*. Curitiba: UFPR, 2002.

SCHLESENER, Anita Helena. *A crítica gramsciana ao revisionismo de Marx na leitura do ensaio popular de Bukharin*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.



SCHLESENER, Anita Helena. *A escola de Leonardo*. Política e educação nos escritos de Gramsci. Brasília: Liber Livro, 2009.

SCHLESENER, Anita Helena. Gramsci e a cultura de seu tempo: observações sobre arte e literatura. In: BRAGA, Sergio (Org.). *Marxismo & Ciências Humanas: leituras sobre o Capitalismo num contexto de crise: ensaios em comemoração aos 15 anos de Crítica Marxista*. Curitiba: UFPR, 2011.

SCHLESENER, Anita Helena. *Grilhões invisíveis*. As dimensões da ideologia, as condições da subalternidade e a educação em Gramsci. Ponta Grossa: Edições Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016.

SCHMIDT, Irineu Aloisio. John Dewey e a educação para uma sociedade democrática. *Contexto & Educação*, Ijuí, n. 82, p. 135-154, jul./dez. 2009.

SCHUCHT, Tatiana. *Lettere ai famigliari*. [Traduzione: Arturo Moratto] Roma: Riuniti, 1991.

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

SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SEMERARO, Giovanni. Filosofia da práxis e as práticas político-pedagógicas populares. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, n. 28, p. 133-148, 2014a.

SEMERARO, Giovanni. Gramsci e os movimentos populares: uma releitura a partir do Caderno 25. *Revista Educação Social*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 61-76, 2014b. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em:

SENA JUNIOR, Carlos Zacarias. Por linhas tortas. Controvérsias marxistas sobre a leitura e a recepção de Gramsci no Brasil. In: LOMBARDI, Jose Claudinei; MAGALHÃES, Livia Rocha; SANTOS, Wilson da Silva. *Gramsci no limiar do século XXI*. Campinas: Librum, 2013.

SILVA, Deise Rosalio. *Intelectuais, cultura e escola única no pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

SIMIONATTO, Ivete. *Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 1995.

SMITH, Adam. *A Riqueza das nações*. Tradução de Luiz João Baraúna. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1996.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Monçano. *Brava gente: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

TAMBARA, Eleomar Antonio Callegaro; ARRIADA, Eduardo. John Locke. Alguns problemas referentes à educação dos pobres. *História da Educação*, Porto Alegre, v. 21, n. 52, p. 363-378, 2017.

TEXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

TOGLIATTI, Palmiro. Antonio Gramsci capo della classe operaia. *Lo Stato operaio*, Roma, v. 11, p. 273-289, 1937.

URBANI, Giovanni. *Egemonia e pedagogia nel pensiero di A. Gramsci*. Roma: Riuniti, 1967.

VACCA, Giuseppe. *Vita e pensieri di Antonio Gramsci*. Milano: Riuniti, 2003.

VACCA, Giuseppe. La filosofia della práxis de Antonio Gramsci. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 535-557, 2014.

VANZULLI, Marco. Gramsci e a Reforma Gentile. Os aparatos ideológicos do Estado: a escola. *Verinotio: Revista de Filosofia e Ciências Humanas*, Belo Horizonte, ano 11, n. 21, p. 185-2026, 2016.