

## GRAMSCI EDUCADOR: SÍNTESE DE UM LEGADO

### GRAMSCI EDUCATOR: SYNTHESIS OF A LEGACY

### GRAMSCI EDUCADOR: SÍNTESIS DE UN LEGADO

Deise Rosalio Silva<sup>1</sup>

#### RESUMO

O texto versa sobre a perspectiva e atuação pedagógica de Antonio Gramsci, destacando algumas marcas educativas de sua trajetória, desde a sua militância juvenil até sua produção feita no cárcere. A concepção pedagógica gramsciana compõe o desenvolvimento de uma estratégia política de transformação social para a superação da subalternidade, portanto, encontra-se inerentemente atrelada a teoria política e a concepção de revolução desenvolvida pelo intelectual sardo. Por toda trajetória e produção, podemos compreender que a ação educativa traduz a máxima marxista de que o “educador deve ser educado” e sintetiza a vida e obra de Gramsci.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Política. Revolução Permanente.

#### ABSTRACT

The text deals with the perspective and pedagogical attitude of Antonio Gramsci, highlighting some educational marks of his trajectory, from his youthful militancy to his production while in prison. The Gramscian pedagogical concept composes the development of a political strategy of social transformation to overcome subalternity, therefore, it is inherently linked to political theory and the concept of revolution developed by the Sardinian intellectual. Considering his trajectory and production, we can understand that the educational action translates the Marxist maxim that the “educator must be educated” and synthesizes Gramsci's life and work.

**KEYWORDS:** Education. Policy. Permanent Revolution.

#### RESUMÉN

El texto aborda la perspectiva y actuación pedagógica de Antonio Gramsci, destacando algunas huellas educativas de su trayectoria, desde su militancia juvenil hasta su producción carcelaria. El concepto pedagógico gramsciano compone el desarrollo de una estrategia política de transformación social para superar la subalternidad, por lo tanto, está inherentemente ligado a la teoría política y al concepto de revolución desarrollado por el intelectual sardo. A lo largo de su trayectoria y producción, podemos entender que la acción educativa traduce la máxima marxista de que “el educador debe ser educado” y sintetiza la vida y obra de Gramsci.

**PALABRAS CLAVE:** Educación. Política. Revolución Permanente.

## INTRODUÇÃO

Dentre as inúmeras temáticas abordadas por Gramsci em toda a sua trajetória de estudos, reflexões e militância política, não há como negar que a educação é um sustentáculo irrenunciável, intrínseco à sua perspectiva revolucionária e, como buscaremos evidenciar, também ordenadora do percurso de vida do autor.

<sup>1</sup> Professora da UFMG.

Os escritos anteriores a sua prisão, pelo regime fascista, em 1926, em jornais e periódicos não eram, na sua acepção, escritos para perdurar. Julgava que tratavam de análises sobre a política imediata que “deveriam findar com o dia”. Mas não eram e seus leitores podem atestar a validade e, em muitos casos, até mesmo atualidade das reflexões e problematizações que traz, compondo uma real veia formativa desde a juventude.

A sua produção não foi desenvolvida de modo linear ao longo do tempo, muito menos nos escritos feitos na prisão, muitos cadernos sofreram interrupções por um considerável período. Gramsci escreveu ao todo 33 cadernos, sendo 4 cadernos com exercícios de tradução, que ainda permanecem desconhecidos do grande público. Somente recentemente na Edição Nacional italiana os cadernos de tradução foram publicados, mas o acesso a essa edição é ainda bastante difícil mesmo na Itália.

O debruçar-se sobre a história e a análise das situações concretas evidenciariam, para Gramsci, a relevância da temática da educação escolar e o seu peso na teoria da hegemonia.

O pensamento educativo gramsciano não pode ser tributado apenas às reflexões desenvolvidas no período da prisão fascista, como resultado de sua maturidade, sem expressão anterior nos seus escritos e atuação juvenil militante. Como homem de ação e apaixonado humanista, sempre viu a educação como estratégia irrenunciável para o desenvolvimento da ação política revolucionária.

A contextualização do pensamento de Gramsci, o resgate do diálogo crítico que estabelece com o ambiente político-cultural italiano e europeu, com o fascismo e o movimento comunista internacional constituem requisitos de método para a apreensão do movimento de sua reflexão. Dado os limites desse texto, focaremos na apresentação de sua defesa de ampla formação para as massas, como requisito indispensável para uma reforma moral e intelectual emancipadora humana e as experiências educativas concretas que realizou ao longo de sua vida, marcando sua existência e herança com esse viés educador.

## **O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA FORMAÇÃO DE GENTE PARA SER GENTE**

A análise histórica da política educacional na Itália e, particularmente, da situação problemática da educação escolar no contexto da época, tornava mais do que necessária e urgente a construção de um plano de ação que respondesse às necessidades culturais e educacionais das massas trabalhadoras. Nesse sentido, Gramsci defende a proposta de escola única, educação ampla, sólida, que integrasse cultura geral e profissional, tendo o trabalho como princípio educativo. Afinal, como denunciou Gramsci:

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, gerava a crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional, mas não manual), o que pôs em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da

orientação humanista da cultura geral fundada na tradição greco-romana. Esta orientação, uma vez posta em discussão, foi afastada, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era em grande parte baseada no prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização.

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um 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 profissão são predeterminados (2007, Q12, §1, p.1531).

Abolir a escola “interesseira”, na visão gramsciana, era uma tarefa irrenunciável para a formação das massas. Não podia concordar com a proliferação de escolas profissionalizantes da maneira como eram organizadas. A escola única que defendia uniria a dimensão técnica, intelectual e humanística, tendo o trabalho como princípio educativo. Entretanto, o trabalho não apenas como profissão, no sentido de ocupação de um cargo, de execução de um serviço, mas o trabalho enquanto elemento inerente à espécie humana.

A esse respeito, destaca Saviani:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade (SAVIANI, 2007, p. 154).

O trabalho enquanto mobilizador e constituidor do humano não poderia, nessa acepção, deixar de ser o princípio educativo, pois é o elemento que caracteriza a própria espécie, e a relação que se estabelece com o trabalho, nesse sentido ontológico, é em si uma relação pedagógica: “é através da mediação de um elemento politizador e socializante como o *trabalho* que a criança torna-se ativa” (BROCCOLI, 1972, p.154).

Nos “Manuscritos econômicos e filosóficos de 1844”, Marx trata dessa relação do homem com a natureza através do trabalho. O homem é gerado enquanto tal ao mesmo tempo em que o devir da natureza passa, de certo modo, a compô-lo, já que a sua constituição se estabelece nessa relação pelo seu trabalho, eis a onilateralidade humana (MARX, 2004).

“O trabalhador nada pode criar sem a *natureza*, sem o *mundo exterior sensível (sinnlich)*. Ela é a matéria na qual o seu trabalho se efetiva, na qual [o trabalho] é ativo, [e] a partir da qual e por meio da qual [o trabalho] produz.” (MARX, 2004, p.81).

Apesar de toda a sua crítica à forma pela qual o trabalho era desenvolvido na sociedade, Marx apreendia o trabalho enquanto atividade imprescindível instituidora dos sujeitos. Enfatiza reiteradamente em “A ideologia alemã” e nos “Manuscritos econômicos e

filosóficos” (MARX; ENGELS, 2002; MARX, 2004) que o homem deve abolir o trabalho tal como era entendido e realizado: “Afirmo, porém, que o trabalho – não apenas sob as condições atuais, mas também na medida em que, em geral, sua finalidade é a mera ampliação da riqueza – é pernicioso, funesto” (MARX, 2004, p.30).

E, como ressalta também na “Crítica ao Programa de Gotha”:

A libertação do trabalho requer a elevação dos meios de trabalho a patrimônio comum da sociedade e a regulação cooperativa [*genossenschaftliche*] do trabalho total, com distribuição justa do fruto do trabalho (MARX, 2012, p.27).

Não se tratava, portanto, de negar a relevância do trabalho e pregar a sua extinção na sociedade; tratava-se de buscar a superação do modo como o trabalho foi constituído historicamente na sociedade capitalista. O trabalho explorado era o que necessitava ser extirpado com a fundação de um novo bloco histórico regido pela hegemonia dos subalternos.

Nesse processo, cabia a demarcação do trabalho, enquanto constituidor humano e dos sentidos que ele atribui ao mundo, ser o princípio educativo. Ao mesmo tempo, tornava-se necessária e oportuna a crítica à maneira como o trabalho era visto nas escolas, como essa temática era tratada nos currículos escolares.

Nessa lógica, contrária à cisão imposta aos sujeitos pela relação com o trabalho, Gramsci opunha-se à maneira como as escolas profissionalizantes eram organizadas, como evidencia-se nessa passagem:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção de vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como “democrática”, quando, na realidade, só é destinado a perpetuar as diferenças sociais. Como se explica esse paradoxo? Me parece, a partir de um erro de perspectiva histórica entre quantidade e qualidade. A escola tradicional era “oligárquica”, já que destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não oligárquica pelo seu modo de ensino.  
(GRAMSCI, 2007, Q4, §55, p.501).

Esse excerto traz considerações importantes sobre a concepção de formação humana defendida por Gramsci no bojo da percepção exposta sobre as escolas profissionalizantes. Sua desaprovação deve-se à perpetuação das diferenças sociais, apesar da aparente “democracia” dessas escolas, uma vez que, a rigor, limitar a possibilidade de construção de um amplo rol de conhecimentos dos indivíduos é, de fato, a antítese de uma perspectiva democrática. Os sujeitos podem se tornar capacitados para exercerem certas atividades e ocupações restritas, mas continuarão sendo meros executores, serão sempre os “governados”, não sairão da condição subalterna, se não tiverem a chance de ter uma formação ampla, integral, séria, que reúna todas as dimensões: intelectual, manual e técnica.

A escola profissionalizante da reforma fascista preservava a divisão de trabalho e, além de restringir a formação dos trabalhadores à execução de tarefas para determinados postos de emprego, antecipava a oferta e fragmentava ainda mais esse tipo de ensino destinado aos jovens trabalhadores. Para Gramsci, era preciso que a formação não se restringisse a uma capacitação técnica aligeirada, com a dimensão intelectual subjugada e passiva, mas que fosse o exato oposto. O ensino deveria alicerçar-se sempre na prevalência da mais alta formação do sujeito, possibilitando aos alunos pensar, refletir, investigar, debater, construir e se organizarem coletivamente na promoção das necessárias mudanças sociais.

Gramsci já se posicionava a esse respeito na juventude, como mostra o artigo *Uomini o macchine*, publicado em 24 de dezembro de 1916 no *Avanti!*, em que ele referencia a fala de Zino Zini<sup>2</sup>, em uma discussão ocorrida na Câmara dos deputados, sobre os programas de ensino profissional:

“A corrente humanista e a profissional ainda se chocam no campo do ensino popular: é preciso fundi-las, mas não se deve esquecer que, antes de ser operário, o homem é um homem, ao qual não deve ser retirada, sob o pretexto de sujeitá-lo imediatamente à máquina, a possibilidade de que se expanda nos mais amplos horizontes do espírito” (GRAMSCI, 1964, p.225)

E continua:

A escola, na Itália, continuou sendo um organismo estritamente burguês, no pior sentido da palavra. A escola média e superior, que são estatais, ou seja, pagas com os recursos do tesouro nacional e, portanto, também com os impostos diretos pagos pelo proletariado, só podem ser frequentadas pelos jovens filhos da burguesia, que desfrutam da independência econômica necessária para a tranquilidade dos estudos. Um proletário, ainda que inteligente, ainda que com todas as condições necessárias para tornar-se homem de cultura, é obrigado a desperdiçar suas qualidades em outra atividade, ou tornar-se um obstinado, um autodidata, ou seja, com as devidas exceções, um meio homem, um homem que não pode dar tudo o que poderia dar caso tivesse se completado e fortalecido na disciplina da escola. A cultura é um privilégio, A escola é um privilégio. E não queremos que seja assim. Todos os jovens deveriam ser iguais diante da cultura. [...]

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista, tal como a entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e orientação mecânica [...] A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme (GRAMSCI, 1964, p.226-227).

<sup>2</sup> Professor de filosofia em Turim e conselheiro da cidade.

É latente a denúncia a um sistema de trabalho paulatinamente mais racionalizado e opressor. Cada vez mais, a organização capitalista do trabalho tende a submeter, dividir, desumanizar o processo de trabalho e, conseqüentemente, os sujeitos. Gramsci salienta, novamente, a incontestável importância de uma elevação da formação das massas, arrogada com a edificação de uma escola única, sem distinções, sem divisão de saberes, sem separação entre a dimensão técnica e a intelectual, condizente com a própria historicidade inerente humana, como destaca:

A afirmação de que a “natureza humana” é o “conjunto das relações sociais” é a resposta mais satisfatória porque inclui a ideia do devir: o homem “devém”, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais; e, também, porque nega o “homem em geral”: de fato, as relações sociais são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros, cuja unidade é dialética e não formal. O homem é aristocrático enquanto é servo da gleba, etc. (Cf. Plekhanov; em opúsculo sobre os libertários, é fixada essa característica dialética). Também é possível dizer que a natureza do homem é a “história” (e nesse sentido, posta história = espírito, de que a natureza do homem é o espírito), contanto que se dê à história o significado de “devir”, em uma *concordia discords* que não parte da unidade, mas que tem em si as razões de uma unidade possível. Por isso, a “natureza humana” não pode ser encontrada em nenhum homem particular, mas em toda a história do gênero humano (e o fato de que se empregue a palavra “gênero”, de caráter naturalista, tem o seu significado), enquanto em cada indivíduo se encontram características postas em relevo pela contradição com as de outros homens (GRAMSCI, 2007, Q 7, §35, p.885).

O cerne da estratégia de luta política e social gramsciana se expressa na preocupação que destina à formação humana, como o dever de ser a mais ampla e sólida, pois ao novo ser humano cabe a tarefa mais gloriosa de emancipação de sua espécie.

Em uma correspondência destinada ao filho Delio, sem data precisa, mas atribuída a 1937, o humanismo de Gramsci transparece:

Caríssimo Delio, sinto-me um pouco cansado e não consigo lhe escrever muito. Você me escreva sempre e sobre tudo o que lhe interessa na escola. Eu penso que você gosta de história, como eu gostava quando tinha a sua idade, porque ela se refere aos homens vivos e tudo o que diz respeito aos homens, a quantos mais homens for possível, a todos os homens do mundo que se unem entre si em sociedade e trabalham e lutam e melhoram a si mesmos não pode não lhe agradar acima de qualquer coisa. Mas é assim? Lhe abraço. (GRAMSCI, 2013, p.805-806).

Essa carta, uma de suas últimas correspondências, denota o profundo apreço pela humanidade e a esperança que acompanhou Gramsci ao longo de toda a sua trajetória. Homem de ação, mas também de reflexão sobre as moções futuras, ansiou pela construção de uma estratégia que vigorasse para além do calor da batalha do momento, que possibilitasse aos sujeitos construir com suas próprias mãos e história a sua liberdade.

## A ATUAÇÃO EDUCADORA DE GRAMSCI

O aspecto educativo não só figurou entre as preocupações de Gramsci no cárcere, mas acompanhou-o durante toda a sua vida. Durante sua militância, o papel pedagógico percorria os seus afazeres e transparecia em suas produções e atuações nos diferentes periódicos. Não é à toa que o próprio Gramsci se intitulava professor, ou deixava que o fizessem, em atas do Partido Comunista da Itália<sup>3</sup>. Certamente porque a formação do sujeito lhe era cara e configurava-se como irrenunciável no horizonte de construção socialista.

A sua atuação no *L'Ordine Nuovo* e no movimento dos Conselhos de fábrica, em Turim, por exemplo, aliada à experiência soviética vivida entre 1923 e 1924 como representante do partido comunista, não só marcaram a sua percepção sobre a relevância da dimensão intelectual e cultural para a luta política como mostram a sua aptidão educadora. Mais do que uma vocação, a ação pedagógica foi, para Gramsci, uma escolha, um importante artifício na construção de uma estratégia de luta contra a ordem estabelecida e a indiferença. Como ele mesmo declara em um texto intitulado *Odio gli indifferenti*, publicado como editorial da edição única do jornal *La Città Futura* de 1917:

Odeio os indiferentes. Creio, como Friedrich Hebbel, que “viver é tomar partido”. Não podem existir os que são apenas homens, os estranhos à cidade. Quem vive verdadeiramente não pode deixar de ser cidadão, e de tomar partido. Indiferença é abulia, é parasitismo, é covardia, não é vida. Por isso odeio os indiferentes.

A indiferença é o peso morto da história. É a âncora que paralisa o inovador, a matéria inerte onde se afogam frequentemente os mais esplêndidos entusiasmos [...] É a fatalidade, aquilo com que não se pode contar [...] Odeio os indiferentes também porque me dão tédio suas lamúrias de eternos inocentes. A cada um deles peço contas do modo como enfrentaram a tarefa que a vida lhes pôs e põe cotidianamente; peço contas do que fizeram e, sobretudo, do que não fizeram. E sinto que posso ser implacável, que não preciso desperdiçar minha piedade, que não tenho por que compartilhar com eles minhas lágrimas. [...] Vivo, tomo partido. Por isso, odeio quem não se compromete, odeio os indiferentes (GRAMSCI, 2004, p.84-86).

As palavras do próprio Gramsci, expressas no artigo *La conquista dello Stato*, publicado em 12 de julho de 1919, no *L'Ordine Nuovo*, embora estivessem destinadas a Marx, servem para descrevê-lo e para ratificar a importância formativa na construção da realidade, no fazer história:

Se na construção da história a inteligência fosse incapaz de quebrar um ritmo, estabelecer um processo, a vida da civilização seria impossível: o gênio político se reconhece exatamente por essa capacidade de apoderar-se do maior número possível de termos concretos necessários e suficientes para fixar um processo de desenvolvimento e da capacidade, portanto, de antecipar o futuro próximo e

<sup>3</sup> Cf. Arquivo do Partido Comunista da *Fondazione Istituto Gramsci*, localizada na Via Sebino, 43, em Roma.

remoto e sobre a linha desta intuição delinear a atividade de um Estado, arriscar a sorte de um povo (GRAMSCI, 2008, p.27).

A postura de Gramsci, enquanto homem político e de ação, não poderia deixar de ser pedagógica, assim como era sua concepção de partido. Entendia que o partido, como órgão de classe, deveria orientar a práxis política interna na construção conjunta de um trabalho dialógico e dialético e essa era uma função educativa indispensável.

Sobre esse aspecto, ressalta-se a importância, como iniciativa educativa, do curso da escola de cultura e propaganda socialista, exaltado pelo próprio Gramsci em uma crônica do *L'Ordine Nuovo*, publicada em 20 de dezembro de 1919:

O primeiro curso da escola de cultura e propaganda socialista iniciou-se na semana passada, com a primeira aula de teoria e o primeiro exercício prático, e de um modo que não deixou de nos dar plena satisfação. Por este início, sentimos autorizados a nutrir as melhores esperanças de êxito. Por que negar que alguns de nós duvidavam? Duvidavam que, encontrando-nos apenas uma ou duas vezes por semana, todos cansados do trabalho, nos fosse possível encontrar em cada um aquela vivacidade sem a qual as mentes não podem comunicar, os ânimos não podem aderir e a escola não pode se realizar como uma série de atos educativos vividos e sentidos em comum. Talvez estivéssemos céticos pela experiência das escolas burguesas, a tediosa experiência dos alunos e a dura experiência dos professores: o ambiente frio, opaco a qualquer luz, resistente a todo e qualquer esforço de unificação ideal, os jovens reunidos naquelas salas não pelo desejo de se tornarem melhores e de compreender, mas pelo objetivo, talvez não expresso, mas claro e comum a todos, de se destacarem, de conquistar um “título”, de expor a própria vaidade e a própria preguiça, de hoje se enganarem a si mesmos e amanhã aos outros. E vimos, em torno de nós, numerosos, espremendo-se uns aos outros em bancos desconfortáveis e no espaço restrito, esses alunos insólitos – na maior parte, não mais jovens, fora, portanto, da idade em que aprender é algo simples e natural, e ainda por cima todos cansados depois de um dia de trabalho na fábrica ou no escritório – seguir com a máxima atenção a sequência da aula, esforçarem-se para registrá-la no papel, expressar concretamente que, entre quem fala e quem escuta, se estabelecera uma viva corrente de inteligência e simpatia. Isto não seria possível se, nesses operários, o desejo de aprender não brotasse de uma concepção de mundo que a vida mesma lhes ensinou e eles sentem a necessidade de tornar clara, para possuí-la completamente, para poder realizá-la plenamente. É uma unidade que preexiste e que o ensino pretende consolidar, é uma unidade viva que, nas escolas burguesas, em vão se procura criar. A nossa escola é viva porque vocês, operários, trazem para ela sua melhor parte, aquela que o cansaço da fábrica não pode enfraquecer: a vontade de se tornarem melhores. Neste momento tumultuado e tempestuoso, vemos toda a superioridade da sua classe expressa no desejo que anima uma parte cada vez maior de vocês, o desejo de adquirir conhecimento, de se tornarem capazes, donos do seu pensamento e da sua ação, artífices diretos da história da sua classe. A nossa escola continuará e trará os frutos que lhe for possível trazer [...] Com o espírito destas primeiras lições queremos andar adiante (GRAMSCI, 1987, p.361-362).

A sua atuação como educador não se encerra com a sua prisão; pelo contrário, Gramsci participa ativamente da elaboração de uma escola para confinados durante sua permanência na ilha de Ustica e, além de suas reflexões materializadas nos Cadernos do cárcere, através

da escrita de correspondências, principalmente aos familiares, mantém a sua preocupação e cunho educativo.

A escola para os detentos em Ustica não se destinava apenas à alfabetização, mas estava organizada de modo a compreender diferentes disciplinas do ensino elementar ao superior. Não existia uma rigidez com relação à graduação das etapas de ensino, de modo que um detento poderia frequentar as aulas mais elementares de uma disciplina e um curso superior de outra, assim como poderia ser professor em uma matéria e aluno em outra.

A carta destinada ao amigo Piero Sraffa, datada de 21 de dezembro de 1926, aborda essa experiência escolar para confinados:

Somos em Ustica 30 confinados políticos: nós já iniciamos toda uma série de cursos, elementares e de cultura geral, para os diversos grupos de confinados; também iniciaremos séries de conferências. Bordiga dirige a seção científica, eu, a histórico-literária; eis a razão pela qual encomendei tantos livros. Esperamos, assim, passar o tempo sem nos embrutecermos e servindo aos amigos, que representam toda a gama dos partidos e do preparo cultural. [...] Existem 3 ou 4 analfabetos ou semianalfabetos, o resto tem um preparo diverso, mas a média geral é muito baixa. Todos, porém, estão contentes pela escola, que é frequentada com grande assiduidade e diligência (GRAMSCI, 2013, p.22).

Outra correspondência, também endereçada a Sraffa, de 2 de janeiro de 1927, complementa:

Somos já uns sessenta, dos quais 36 amigos de localidades diferentes; predominam relativamente os romanos. Já iniciamos uma escola, dividida em vários cursos: 1º curso (1ª e 2ª elementar), 2º c. (3ª elem.), 3º c. (4ª-5ª elem.), curso complementar, dois cursos de francês (inferior e superior), um de alemão. Os cursos são estabelecidos em relação ao conhecimento das matérias que se podem reduzir a uma certa bagagem de noções exatamente determináveis (gramática e matemática); por isso os alunos dos cursos elementares frequentam as aulas de história e geografia do curso complementar, por exemplo. Em suma, procuramos compensar a necessidade de uma ordem escolar gradual com o fato de que os alunos, ainda quando às vezes semianalfabetos, são intelectualmente desenvolvidos. Os cursos são acompanhados com grande diligência e atenção. Com a escola, que é frequentada também por alguns funcionários e habitantes da ilha, evitamos os perigos da desmoralização que são enormes. Você não pode imaginar a quais condições de embrutecimento físico e moral reduzem-se os presos comuns (GRAMSCI, 2013, p.27-28).

Além dessa experiência escolar carcerária, interrompida com a sua transferência de prisão, Gramsci prossegue com sua postura pedagógica em seu plano de estudos e pesquisa no cárcere e nas correspondências trocadas com a família.

A correspondência enviada a Giulia, em 27 de julho de 1931, denota o pensamento de Gramsci a respeito do modo como os adultos devem se dirigir às crianças, sem ocultar a verdade, pelo papel formativo que desempenham, além de demarcar a validade da diretividade na educação:

Se Giuliano não tivesse apenas 5 anos e se não fosse impossível, pelo menos dentro de certos limites, distinguir entre Delio e Giuliano, julgaria ser este o momento de explicar a Delio que me encontro na cadeia. Creio que uma explicação desse tipo, unida ao fato de que já se o considera capaz de certo senso de responsabilidade, causaria nele uma grande impressão e marcaria sem dúvida uma data no seu desenvolvimento. Não sei exatamente como você pensa a propósito. Algumas vezes parece-me que pensamos de maneira idêntica sobre este assunto; outras, parece-me existir em sua consciência uma divergência ainda não superada: isto é, você (tal como às vezes me parece), compreende bem intelectualmente, teoricamente, que é um elemento do Estado que tem o dever, como tal, de representar e exercer o poder de coerção, em determinadas esferas, para modificar molecularmente a sociedade e em especial para tornar a geração nascente preparada para a nova vida (2013, p.436-437).

O intelectual sardo expressa também nesse excerto sua concepção de revolução, profundamente marcada pelo seu historicismo absoluto e pelo papel que atribui à educação na constituição dos sujeitos e, portanto, de novas concepções de mundo e relações capazes de engendrar molecularmente novos arranjos sociais, históricos e políticos. Desse modo, entende a revolução como um processo político-pedagógico permanente.

Gramsci, além da constante preocupação com a formação dos filhos, também aborda a educação da sobrinha Edmea em suas correspondências, como é evidenciado nesta enviada ao irmão Carlo em 25 de agosto de 1930:

(...) Se vocês renunciarem a intervir e a guiá-la, usando da autoridade que vem do afeto e da convivência familiar e fazendo pressões sobre ela, de modo afetuoso e amável, mas, todavia, rígido e inflexivelmente firme, sem dúvida nenhuma ocorrerá que a formação espiritual de Mea será o resultado mecânico do influxo casual de todos os estímulos desse ambiente (2013, p.351).

Gramsci salienta a responsabilidade dos adultos sobre a educação das crianças e, ao fazê-lo, enfatiza a indispensabilidade de uma direção consciente em todo processo formativo. Papel que, mesmo de longe, tentava exercer ao posicionar-se, ressaltando a importância de se cuidar da educação dos filhos e da sobrinha do mesmo modo como compreendia ser primordial a atenção, o cuidado e uma orientação consciente e crítica na formação de todos os sujeitos.

Na sequência da carta, expande seu posicionamento para a educação de todas as crianças e jovens:

Parece-me ser este um erro que frequentemente se comete na criação das crianças (pense consigo mesmo e depois veja se não tenho razão): não se distingue que na vida das crianças existem duas fases muito distintas, antes e depois da puberdade. Antes da puberdade, a personalidade do menino ainda não se formou e é mais fácil guiar a sua vida e fazê-lo adquirir determinados hábitos de ordem, de disciplina, de trabalho, depois da puberdade: a personalidade se forma de modo impetuoso e toda intervenção estranha torna-se odiosa, tirânica, insuportável. Ora, ocorre justamente que os pais sentem a responsabilidade pelos filhos logo neste segundo período, quando é tarde: entra então naturalmente em cena a palmatória e a violência, que além do mais dão muito poucos frutos. Por

que, ao contrário, não se ocupar da criança no primeiro período? Parece pouco, mas o hábito de estar sentado diante da carteira 5, 8 horas por dia é uma coisa importante, que se pode fazer com bons modos até os 14 anos, mas em seguida não se pode mais. [...] Eu tenho a impressão de que as gerações mais velhas renunciaram a educar as mais novas e que estas cometem o mesmo erro; a clamorosa falência das velhas gerações se reproduz tal e qual na geração que agora parece dominar. Pense um pouco no que estou lhe escrevendo e reflita sobre se não será necessário educar os educadores (GRAMSCI, 2013, p.351-352).

A esse respeito, em uma carta destinada à irmã Teresina, datada de 4 de maio de 1931, Gramsci, ainda tratando da educação da sobrinha Edmea, também remete à proposição marxista da necessidade de que o educador seja educado:

Em primeiro lugar, conheci Mea apenas em 1924, quando tinha poucos anos, e certamente não estou em condições de julgar suas qualidades e a solidez destas. Em segundo lugar e de modo geral, evito sempre atribuir um valor a quem quer que seja com base no que se costuma chamar “inteligência”, “bondade natural”, “rapidez de espírito”, etc. porque sei que tais avaliações possuem um alcance muito limitado e são enganadoras. Mais do que tudo isto, parece-me importante a “força de vontade”, o amor pela disciplina e pelo trabalho, a constância dos propósitos, e quanto a este modo de pensar levo em conta, mais que a criança, aqueles que a guiam e que tem o dever de fazê-la adquirir tais hábitos, sem modificar a espontaneidade. A opinião que tinha formado, a partir das palavras de Nannaro e Carlo, é justamente esta: que vocês todos tem descuidado de conduzir Mea no sentido de adquirir estas qualidades sólidas e fundamentais para o futuro, sem pensar que mais tarde isto será difícil e talvez impossível. Parece-me que se esqueceram de que atualmente são bastante desfavoráveis em nossa terra, desde a escola primária, as condições para a atividade feminina, como por exemplo, com a exclusão das meninas de muitas bolsas de estudo, pelo que é necessário na concorrência que as mulheres tenham qualidades superiores às que se exigem dos homens e uma dose maior de tenacidade e de perseverança. É evidente que minhas observações não se dirigiam a Mea, mas a quem a educa e dirige; neste caso, mais do que nunca, parece que o educador é quem deve ser educado (2013, p.416).

A educação, na percepção gramsciana, era o processo social mais poderoso pela possibilidade de constituir o que os sujeitos viriam a ser, tornando-os capazes de lidar com as situações concretas de novas maneiras, com maior autonomia, consciência e crítica, elementos essenciais para organizarem-se coletivamente em novas práticas políticas. Justamente por isso, a educação, no plano individual e coletivo, não poderia ser negligenciada. A formação das pessoas necessitava de direcionamento desde a infância, não podia ocorrer de maneira caótica, como resultado apenas dos diversos estímulos imprecisos do ambiente.

Em consonância com a própria necessidade histórica e resgatando a proposição marxista, Gramsci defende que o educador seja também educado. Essa defesa é expressa no seguinte fragmento:

Será que a estrutura é concebida como algo imóvel, ou não é essa mesma a realidade em movimento: que coisa quer dizer M. na Tese sobre Feuerbach

quando fala da “educação do educador” se não que a superestrutura reage dialeticamente sobre a estrutura e a modifica, isto é, não afirma em termos “realísticos” uma negação da negação? Não afirma a unidade do processo real? (2007, Q 7, §1, p.854).

O referente texto C, de segunda escritura, traz uma pontuação sobre a atuação dos sujeitos que merece destaque:

Será que a estrutura é concebida como algo imóvel e absoluto, ou, ao contrário, como a própria realidade em movimento e a afirmação das *Teses sobre Feuerbach*, de que “o educador deve ser educado”, não coloca uma relação necessária de reação ativa do homem sobre a estrutura, afirmando a unidade do processo real? (GRAMSCI, 2007, Q10, §41, p.1300).

A distinção entre os dois excertos está justamente na ressalva de Gramsci a respeito da atuação dos homens sobre a estrutura, enquanto na primeira passagem estava explícito apenas que a superestrutura interfere na estrutura. Entretanto, como esta não é uma entidade superior, mas é resultante das relações humanas, a segunda escritura gramsciana não deixa margem para dúvidas sobre a condição histórica de ambas as esferas, tanto estrutural quanto superestrutural que, sendo tecida pelos indivíduos, elucida a unidade real de um processo determinado pela práxis humana ao longo da história. E, portanto, legitima a máxima marxista da necessidade da educação para todos sem distinção de função desempenhada na sociedade.

Um excerto do Apêndice (Estratos dos cadernos de tradução, redigidos entre 1929 a 1931) também salienta essa ideia:

A doutrina materialista de que os homens são o produto do ambiente e da educação e que, portanto, a mudança dos homens são o produto de um outro ambiente e de uma educação modificada, esquece que o ambiente é alterado por homens e que o educador deve ser educado (GRAMSCI, 2007, p.2356).

A síntese do projeto educativo revolucionário postulado por Gramsci pode ser expressa pela missão de “educar o educador”. Uma vez que o sujeito, enquanto “processo de seus atos” (GRAMSCI, 2007, p.1344)<sup>4</sup>, se constitui como tal historicamente pelo trabalho e se ressignifica nas relações sociais que edifica, é a partir de novas relações que se tornaria possível erguer uma outra concepção de mundo. Conforme salienta Broccoli, a “historização do homem, [...] possibilita a continuidade da relação educativo-hegemônica” (1972, p.153).

Gramsci desenvolve sua concepção historicista humana, posicionando a educação como elemento essencial na vida dos sujeitos por tratar-se do processo primordial de configuração de sentido à realidade e, por isso mesmo, componente chave para a transformação da concepção de mundo vigente, em um processo revolucionário molecular permanente, em prol da transformação social.

<sup>4</sup> Extraído do Caderno 10, parágrafo 54 (abril de 1932 a maio de 1933) (GRAMSCI, 2007).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção pedagógica de Gramsci é inerente à sua teoria de hegemonia e revolução. Gramsci, com sua obra, ressignifica a formulação de revolução permanente, entendida enquanto luta permanente pela construção e manutenção da hegemonia. Nesse sentido, a educação é colocada como veículo inexaurível de toda revolução e da hegemonia.

A educação expressa a consciência crítica na teoria política gramsciana. É o caminho para a consciência das contradições e da dialética do processo histórico. Mantém absoluta relação com o desenvolvimento do seu conceito de hegemonia, por isso mostrou-se veementemente contrário a uma educação que fosse deveras unicamente profissionalizante.

A estratégia de ação política para a construção de um percurso que se pretenda hegemônico e emancipatório deve estar cunhada na teoria-prática de um processo educativo e cultural amplo, de contínua crítica, promotor da catarse, para o alcance da plena consciência dos sujeitos e a atuação coletiva clarividente na luta cotidiana pelas transformações necessárias à realização de uma revolução social e política que deponha a subalternidade das massas.

Gramsci, em conformidade com o que acreditava, agia na medida de suas possibilidades como julgava que devia ser todo educador: um orientador capaz de auxiliar não só na aquisição da maior variedade de saberes, mas na construção da autonomia dos subalternos, arma necessária ao ímpeto revolucionário de transformação da sociedade. Seus escritos podem ser encarados como resposta a uma das premissas marxistas de maior valia para ele: a necessidade de educar o educador. E Gramsci, com seu árduo estudo no cárcere, estava se educando para educar e ajudar outros para que também assim fizessem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROCCOLI, Angelo. **Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia**. Firenze: La Nuova Italia, 1972.

GRAMSCI, Antonio. **2000 pagine di Gramsci**. I Nel tempo della lotta (1914-1926). Volume primo. A cura di Giansiro Ferrata e Niccolò Gallo. Milano: Casa editrice Il Saggiatore, 1964.

GRAMSCI, Antonio. **L'Ordine Nuovo. 1919-1920**. A cura di Valentino Gerratana e Antonio A. Santucci. Torino: Einaudi editore, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**, vol.1. Organização e tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**. Edizione critica di Valetino Gerratana. 3ª edição. Torino: Einaudi, 2007, 4 volumi.

GRAMSCI, Antonio. **Scritti Rivoluzionari: dal Biennio Rosso al Congresso di Lione (1919-1926)**. A cura di Orlando Micucci. Camerano: Gwynplaine edizione, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Lettere dal carcere 1926-1937**. A cura de Antonio A. Santucci. 2ª edição. Palermo: Sellerio, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl. **Crítica ao programa de Gotha**. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução: Luis Claudio de Castro e Costa. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v.12., n.34. jan./abr. 2007, p.152-165.

*Recebido em 19 de maio de 2022*

*Aceito em 26 de maio de 2022*

*Editado em junho de 2022*