

Gramsci e a Reforma Gentile Os aparatos ideológicos do estado: a escola¹

Marco Vanzulli²

O marxismo de Gramsci e a teoria da cultura e da hegemonia

Mesmo com todas as passagens que se podem distinguir no itinerário intelectual gramsciano para assinalar abandonos, aquisições e ancoragens em posições novas acerca de temas específicos, no que tange às colocações teóricas gerais há, sem dúvida, uma continuidade geral entre a produção jornalística juvenil e os escritos do cárcere, e desse modo uma unicidade substancial na obra gramsciana, na qual, certamente, como observa Eugenio Garin, manifesta-se “uma clara linha de aprofundamento” entre os textos pré-cárcere e os *Cadernos* (GARIN, 1958, p. 403).

As posições do jovem Gramsci contra o positivismo, a ciência, o naturalismo fundam-se com a sua teoria da história e da ação proletária na história.

Aconteceu um processo de interiorização: se transportou do exterior ao interior o fator da história: a um período de expansão sucede sempre um de intensificação. À *lei natural*, ao *fatal andar da coisa* dos pseudocientistas substituiu: *a vontade tenaz do homem*. O socialismo não está morto, porque não estão mortos para ele os homens de boa vontade (...). Acelerar o amanhã. Esta é a necessidade mais sentida na massa socialista. Mas o que é o amanhã? Existe como alguma coisa verdadeiramente concreta? O amanhã não é mais que um prosperar no futuro a vontade de hoje, como se já houvesse modificado o ambiente social. Por isso, acelerar o futuro significa duas coisas. Conseguir fazer estender essa vontade a tal número de homens quanto se presume seja necessário para fazer tornar-se frutífera a própria vontade. E isso seria um progresso quantitativo. Ou: conseguir fazer tornar essa vontade tão intensa na minoria atual que seja possível a equação $1=1.000.000$. E isso seria um progresso qualitativo. (GRAMSCI, 1958a, pp. 84-6)

Esse programa para o socialismo é, como observado, fortemente tributário da filosofia do neidealismo italiano, isto é, de Croce e Gentile. Não é a liberdade “a força imanente da história, que faz explodir cada esquema pré-estabelecido”? Assim como a história é “desenvolvimento livre – de energia livre, que nasce e se integra livremente – diverso da evolução natural, como o homem e as associações humanas são diversas das moléculas e dos agregados das moléculas?” (GRAMSCI, 1958c, p. 285)

¹ Publicado originalmente em Vanzulli (2013). Tradução de Ronaldo V. Fortes.

² Universidade degli Studi di Milano – Bicocca (Itália).

Sobre a ascendência crociana de Gramsci é aqui oportuno protelar: basta recordar, ainda com Garin, que os passos gramscianos apenas reportados representam “o acolhimento de não pequena parte da discussão crociana acerca do saber científico, e a relação entre ciência da natureza e atividade ‘espiritual’”, e que “o jovem Gramsci, na sua insistente requisitória antipositivista e antideterminista, vinha perfilando muitas das posições que nele permaneceriam depois sempre dominantes” (GARIN, 1970, pp. 42-3)³.

É, de fato, propriamente na expressão da polêmica antievolucionista que nasce a concepção gramsciana da história e da cultura, em que a vontade, *ato* autônomo da consciência e do espírito, tende a se tornar o elemento central, enquanto – seja nos textos juvenis (alguns famosos dos anos 1917-8) seja nos *Cadernos do cárcere* – vêm contestados frequentemente o espontaneísmo, o fatalismo naturalista do movimento histórico ditado pela dialética da força e das relações de produção. Porém, não existe em Gramsci – diferentemente, por exemplo, do primeiro e principal expoente do marxismo teórico italiano, Antonio Labriola – uma tentativa de redefinição da relação entre força produtiva e relações de produção, isto é, uma tentativa de reforma teórica do conceito de modo de produção, na medida em que cada possível determinação de uma objetividade dos processos histórico-econômicos é reduzida ao estereótipo do economicismo mais obsoleto, de desenvolvimento mecânico. Agora tudo é convertido na vontade – a vontade individual, e depois, sobretudo, e sempre mais, a vontade coletiva – à qual Gramsci se volta, perdendo completamente, com o conceito de modo de produção, um faro que possa permitir-lhe ancorar em uma concepção de objetivismo histórico. E isto não obstante as tentativas de ter em conta o aspecto “econômico” com o conceito de “bloco histórico” ou com a repetição do preceito marxiano trazido do “Prefácio” a *Para a crítica da economia política*, segundo o qual “nenhuma

3 Assim Domenico Losurdo, referindo-se ao mesmo tempo ao contexto político e cultural italiano, avalia a tomada de posição do jovem Gramsci em relação ao pensamento liberal e ao neoidealismo italiano (que para o mesmo Losurdo representa a época “da mais avançada cultura europeia e mundial”): “A tomada de posição a favor de Hegel (e de Croce e Gentile) é uma tomada de posição a favor do moderno e, no que concerne à Itália, a favor do Renascimento que significou a destituição do antigo regime, o advento de um moderno estado nacional e o fracasso de um estado da Igreja claramente ainda pré-moderna (...). Mas isso significa o caráter, desde o início problemático, da relação de Gramsci instituída com dois grandes intelectuais laicos. Vem dado a eles um crédito, por assim dizer, *sob condição*: a leitura de seus textos vai em busca de uma resposta ou de materiais para uma resposta a um problema real (...) a sucessiva evolução levará Gramsci a ver nos dois grandes intelectuais neoidealistas não já nem tanto como os precursores da luta para defesa do moderno, mas como os cúmplices de um obscurantismo antimoderno de Pio X, empenhado, em nome da defesa do ordenamento social, a não deixar corroer a influência da cultura clerical mais reacionária sobre as massas populares.” (LOSURDO, 1997, pp. 23-4; 19-20)

formação social desaparece até que as forças produtivas desenvolvidas por ela se encontrem ainda postas por seu ulterior movimento progressivo”⁴.

Nos artigos que Gramsci dedica aos bolcheviques em 1917, depois da Revolução, é escrito sobre Lênin:

Pôde seu pensamento converter-se em força operante na história (...). Ele e seus companheiros bolcheviques estão persuadidos de que seja possível a qualquer momento realizar o socialismo. Estão imbuídos de pensamento marxista. São revolucionários, não evolucionistas. E o pensamento revolucionário nega o tempo como fator de progresso. Nega que todas as experiências intermediárias entre a concepção do socialismo e a sua realização devem ter no tempo e no espaço uma demonstração absoluta e integral. Basta que esta experiência se realize no pensamento para que sejam efetivadas e se possa prosseguir adiante. (GRAMSCI, 1958b, p. 124)

O marxismo teórico de Gramsci, como é evidente, incorporou instâncias surgidas da polêmica revisionista contra o marxismo “ortodoxo” da II Internacional. Reencontramos nestes textos a atitude revisionista e de se apropriar da noção de economia do economicismo, encobrendo e banalizando a noção de formação social própria da concepção materialista da história, e já a tentativa, típica de Gramsci, de alcançar uma nova unidade, que, porém, constitui-se inevitavelmente em torno de um primado atribuído aos “fatos da cultura”. Torna-se, portanto, importante fazer apontamentos sobre a “educação do proletariado”, que obtém, assim, um papel determinante na direção do movimento histórico, para a preeminência adquirida pela “vontade social, coletiva dos homens” (GRAMSCI, 1958d, pp. 154-5). Certamente, aqui a referência polêmica de Gramsci não é o materialismo histórico de Marx e Engels, mas as suas versões positivistas, fortemente desenvolvidas no socialismo italiano. E, portanto, Gramsci tende a confundir as duas teorias, projetando as características da simplificação positivista também sobre o pensamento de Marx. É outra atitude tipicamente revisionista.

Ora, é propriamente da preeminência desses elementos idealistas na concepção gramsciana do marxismo e da história que sai isso que é próprio de sua filosofia política, a teoria da hegemonia, e nessa a importância do momento cultural e o papel do primeiro plano assinalado aos intelectuais,

⁴ Cf., por exemplo, Gramsci (1975, pp. 1.579; 1.774); [ed. bras.: GRAMSCI, 1999 p. 140: “Uma formação social não desaparece antes que se tenham desenvolvido todas as forças produtivas que ela ainda comporta” (...). Onde tal preceito é definido um dos “dois princípios fundamentais da ciência política”; o outro é “que a sociedade não se põe tarefas para as quais soluções não estejam já presentes, escavadas as condições necessárias” [ed. bras.: GRAMSCI, 1999, p. 140: “A humanidade só se coloca sempre tarefas que pode resolver; a própria tarefa só surge quando as condições materiais da sua resolução já existem ou, pelo menos, já estão em vias de existir”]; para o excerto citado, Marx (1984, p. 5 [ed. bras. MARX, 1982, p. 25]).

na acepção ampla que a esse termo confere Gramsci. “Criar uma nova cultura” é, para Gramsci, acima de tudo “difundir criticamente as verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer e, portanto, fazê-las tornarem-se base de ações vitais, elemento de coordenação e de ordem intelectual e de moral” (GRAMSCI, 1975, pp. 1.377-8 [ed. bras. 1999, p. 95]). Este conceito de *cultura*, que também nas suas especificações ulteriores deve tanto ao idealismo (notadamente a Croce), radica-se, portanto, desde o princípio, na ideia da luta de classes:

A história é produção humana, da humanidade que se divide em classes e castas, das quais vez a vez uma é predominante e dirige a sociedade aos seus fins, combatido por outra parte que tende a se afirmar e a *substituí-la* na direção; não evolução, portanto, mas *substituição* da qual é meio necessário a forma consciente e disciplinada. (GRAMSCI, 1958c, p. 328)

A *substituição* no lugar da *evolução*, o *sujeito* no lugar do *objeto*, a *ação* no lugar da *previsão*, a *vontade* e a *consciência* no lugar do *processo* histórico, ou de qualquer modo como o fator mais consistente desse processo. O pensamento político comunista de Gramsci, portanto, sobre a base de uma concepção da história tão tributária do neoidealismo italiano, considera, porém, a coesão social o efeito ou resultado da luta de classes (ou, para usar o termo que Gramsci acabará por privilegiar, entre “grupos”⁵) e das estratégias postas em atos por grupos dominantes para controlar o dissenso ou mesmo transformá-lo em consenso por meio do controle ideológico da estrutura societária. Uma luta ideológica que se desenvolve por meio do controle das instituições da sociedade civil. Vem atribuída, assim, a preeminência aos caracteres “supraestruturais”, culturais, do conflito social. É desenvolvida por Gramsci, desse modo, toda uma indagação sobre a luta não tanto pelo poder *tout court*, mas pelo controle dos papéis ideológicos e das prerrogativas construídas e conservadas nas instituições da sociedade civil – indagação que, como já foi várias vezes observado – não era mais desenvolvida tão atentamente no pensamento marxista. Isto não impede que Gramsci continue a atribuir ao possuidor do aparato governativo-coercitivo um valor específico e imprescindível para o exercício da própria hegemonia. Pode-se, assim, considerar a teoria gramsciana uma integração da teoria marxista do poder, que mantém a tese da prioridade da tomada de poder político, condição fundamental de um exercício orgânico da própria luta cultural e política para a hegemonia. De certas notas se extrai de fato que “o problema cultural” se impõe e exige uma solução “apenas depois da criação do estado”, enquanto primeiramente a intelectualidade revolucionária é constrangida a uma conduta crítico-polêmica (GRAMSCI, 1975, p. 1.863). Certamente, a ênfase da busca

⁵ Segundo Luciano Gallino, a razão desta escolha está propriamente na recusa do primado marxiano das relações de produção (cf. GALLINO, 1969, pp. 101-3).

gramsciana é posta sobre a direção política e cultural, sem a qual não se conduz ao sucesso nenhuma revolução. Era aquilo que a falência dos esforços revolucionários italianos e europeus que se seguiram ao fim da I Guerra Mundial havia ensinado a Gramsci.

Se, portanto, o terreno cultural é fundamento para os conflitos de classes, compreende-se como se torna necessária, para Gramsci, a elaboração de uma *cultura* proletária, uma cultura crítica que permita a saída do estado de minoridade e subalternidade – e aqui é oportuno acrescentar: quer o partido comunista tenha conquistado o poder ou não. Tratava-se, segundo o programa do *Ordine Nuovo*⁶, de “descobrir uma tradição soviética na classe operária italiana, escavar o filão do real espírito revolucionário italiano” (GRAMSCI, 1971, p. 477). Trata-se de elaborar a autonomia cultural do proletariado de modo que se disponham dos instrumentos adequados para a luta política e cultural, ao mesmo tempo, com a burguesia. O movimento proletário deve dar vida às próprias instituições radicadas na vida social e produtiva, sobre a base de uma tradição cultural autônoma. É nesse contexto que Gramsci retoma a tese marxiana, de *A guerra civil na França*, segundo a qual a classe operária não pode simplesmente se apossar da máquina estatal assim como a encontra, e colocá-la em movimento para os próprios fins, mas deve “salvaguardar-se e criar as condições necessárias para a atividade acontecer” (GRAMSCI, 1975, p. 341. Cf. GERRATANA *apud* SPRIANO, 1971, p. 61; MARX, 2008, pp. 293; 539). O proletariado deve, portanto, nos limites do possível, permear da própria cultura também a sociedade em que se encontra em condição de subalternidade e exploração. Naturalmente, os seus instrumentos políticos seriam limitados, como demonstra o tema de que aqui se trata, a organização da escola nacional. Todavia, de maneira significativa o novo estado começa a se construir antes da tomada do poder, o que faz que Gramsci lamente a inutilidade e também os danos causados pelo fato de que até agora não tenha sido adequadamente preparada sobre o plano político, cultural e organizativo; nessa medida confere condições às forças reacionárias de dar a condução do processo após uma muito eficaz repressão, resultando no recuo das posições conquistadas pelo movimento operário. Daqui a convicção ordem-novista dos conselhos de fábrica como a representação operária democrática para o lugar de trabalho (a fábrica), e não para circunscrições territoriais (SPRIANO, 1971, pp. 62 ss).

Na passagem ora citada, das “condições necessárias para a atividade acontecer”, Gramsci indica somente “a educação popular” (GRAMSCI, 1975,

⁶ *L'Ordine Nuovo* foi uma revista semanal italiana fundada em 1 de maio de 1919 por Antonio Gramsci (1891-1937) e outros jovens intelectuais socialistas de Turim, dentre eles: Palmiro Togliatti (amigo de Gramsci desde a universidade), Angelo Tasca e Umberto Terracini (dirigentes da Federazione Giovanile Socialista). [N.T.]

p. 341). É, portanto, perfeitamente compreensível o interesse gramsciano pela escola. Ela é aquele aparato ideológico de estado cuja função é:

preparar os intelectuais de vários graus. A complexidade das funções intelectuais nos diversos estados se pode medir objetivamente pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa é a “área” escolar e quanto mais numerosos “os graus” “verticais” da escola, tanto mais complexo o mundo cultural, a civilização de um determinado estado (GRAMSCI, 1975, p. 1.517).

A “Reforma Gentile”

A Reforma Gentile, lançada em 1922-3, previa, depois do ensino elementar uniformizado de cinco anos, um treinamento profissional ou a estrada da escola técnica, da escola principal, e dois liceus, o científico e o clássico, aos quais se elevava depois de cinco anos de ginásio. Somente o liceu clássico permitia o acesso a qualquer curso universitário, enquanto aos diplomados no liceu científico era concedida unicamente a universidade técnico-científica, e aos outros diplomados eram fechadas as portas da universidade. Escola superior para a elite e para parte da classe média; para a pequena burguesia e as massas populares, escola profissional e término dos estudos com a obrigação escolar de 14 anos. É verdade que Gentile previa, no plano teórico, que a seleção da escola superior devesse ter em conta apenas a capacidade dos estudantes e se deveria oferecer aos não abastados a possibilidade de cumprir seus estudos na escola superior, mas o sentido da reforma era a direção oposta; de resto, o próprio Gentile preferia o censo ao talento como característica ao acesso à escola superior, e notadamente ao liceu clássico. A escola superior gentiliana era dirigida por um programa de ensino unitário e uniforme, e tinha por escopo a “cultura geral do espírito”, tinha, desse modo, como observado, caráter estritamente humanista. Dado que o espírito não podia ainda ser realizado, na escola superior deveria prevalecer a autoridade e a uniformidade, o programa imposto pelo estado: aqui a escola é a “preparação para a vida e a ciência”, não ainda a ciência e a vida mesma (para a pedagogia de Gentile, cf.: 1934).

A introdução do ensino da religião na escola elementar era um conceito plenamente radicado na pedagogia de Gentile, que já havia sustentado a necessidade de tal medida na escola primária no Congresso de Nápoles da federação dos educadores médios de 1907⁷. A religião dá à mente

⁷ O próprio Gentile recorda: “Apareceu anos antes de o partido popular nascer, em setembro de 1907, em um congresso nacional da federação dos educadores médios, em uma relação sobre o tema da escola laica, eu sustentei que a escola não deveria ser laica, ao contrário, que para ser tal verdadeiramente deveria ser religiosa e compreender precisamente no programa das classes elementares o ensino religioso católico (...) o próprio Giordano Bruno, ministro da instrução pública, havia introduzido o ensino religioso, e

infantil uma visão completa da realidade em termos míticos; e deve se tratar de um ensinamento “privado de qualquer tom polêmico”, porque “aqui é o mundo da fé ingênua” (GENTILE, 1932d, p. 231). Segundo Gentile:

a escola elementar não poderia decerto administrar à criança – nem a criança teria a capacidade de usá-los – os instrumentos de crítica e a atividade superior do pensamento que fazem elevar-se, de uma concepção primordial, fantástica e sentimental da religião, a uma concepção filosófica. Não se pode pretender que o pároco de campanha tenha a maturidade de reflexão do teólogo, nem que este possa chegar rapidamente a superar o conceito de transcendência de Deus com a livre superioridade especulativa de um filósofo (GENTILE, 1932c, p. 34).

E ainda:

É minha firme convicção que o ensinamento elementar não deva se voltar somente ao intelecto, mas olhar, sobretudo, à formação do espírito. Nas crianças é necessário procurar educar o homem futuro; e, por isso, é essencial cultivar nesses os interesses fundamentais da vida. Não admito a escola neutra, laica; é preciso o ensinamento religioso. Este é parte essencial do ensino elementar. Ler, escrever, contar, tudo bem: e eu combaterei o cancro do analfabetismo fazendo todos os esforços para extirpá-lo; mas dar às crianças uma orientação inicial da vida é de importância muito grande e fundamental. (GENTILE, 1932e, p. 53)

Trata-se do absoluto revelado à criança, que de forma imediata lhe diz quais são “os seus deveres de homem”, porque “civilização é sinônimo de cristianismo” (GENTILE, 1932d, pp. 229-30).

Gentile previa a exoneração do ensino da religião somente com uma “motivada demanda de isenção”, apresentada pelos “pais de família que quisessem prover por si mesmos a educação religiosa de seus filhos” (GENTILE, 1932c, p. 3)⁸. Como se verá na crítica de Gramsci e no seu projeto da escola única, o motivo do ensinamento obrigatório da religião na escola elementar é fundamental para ilustrar o senso social completo da Reforma Gentile. Esta operava uma fratura entre os vários tipos de escola, manifestando, assim como a sua natureza antidemocrática, uma escola estática, que acompanha e requer um processo de fixação dos papéis sociais. A reforma tendia, assim, a enrijecer as diferenças existentes e a funcionar como aparato ideológico e organizativo de contenção classista da convocação de massas da nova geração da população italiana na escola –

precisamente na forma católica, nas escolas elementares” (GENTILE, 1932b, pp. 196-7; cf. também 1932c, pp. 31-2).

⁸ O regulamento vigente dispunha exatamente o contrário, isto é, como recorda o próprio Gentile: “Hoje se prescreve que, para obter nas escolas primárias o ensinamento religioso, basta que certo número de pais de família se encontrem de acordo em fazer tal solicitação” (GENTILE, 1932c, p. 3; cf. também 1932d, pp. 230-1).

que constituía um aspecto social da fase de preparação do país para se tornar uma sociedade moderna industrial.

Do fenômeno da escola de massa virtualmente democrática – a escola da velha Lei Casati, cujo “organograma” e cujos “programas” Gramsci elogiará (GRAMSCI, 1975, p. 499) – Gentile era bem consciente, a ponto de indicar como objetivo geral da reforma “reduzir a população escolar, que nos últimos anos, por universal reconhecimento, havia crescido até se tornar pletórica, com evidente dano, tanto para os estudantes como para os próprios professores” (GENTILE, 1932f, p. 183)⁹. A queda do nível cultural da escola italiana é, de fato, posto diretamente em relação com o acrescido número de alunos nos últimos anos, que, inflando a organização escolar, deforma a sua estrutura, impedindo a realização dos escopos que deveria cumprir. Gentile desenha, então, a implantação de uma escola cuja estrutura, permitindo um amplo acesso indiferenciado, está consentindo a formação (ainda que ao preço de uma queda organizativa e cultural) de uma instrução educativa com característica democrática e popular (como abertura às classes médias). Daí emerge o motivo do antiutilitarismo da cultura, por outros lados também sustentável, mas aqui propugnado em chave elitista:

Um dos artigos fundamentais do meu (...) credo pedagógico é este: que as escolas, para que possam funcionar, devem acolher apenas aqueles que possam nela entrar com o ânimo sem preconceitos, desimpedido de segundas intenções, aqueles que vêm procurar a cultura pela cultura, procurar a si mesmos, aqueles que querem ser. A fim de que isso fosse possível, necessitaria que a escola se evacuasse. (GENTILE, 1932g, pp. 281-2)

Gentile argumenta nos termos de uma opressão dos fins nacionais por obra de uma desenfreada procura de um útil meramente individual, da caça ao diploma que se impõe em detrimento da formação cultural, a qual sozinha se inscreve no interior das “exigências do país”:

Dos liceus, das universidades, das escolas normais saía todo ano um número de licenciados, laureados, habilitados enormemente mais alto que a necessidade; e na grande maioria estes jovens haviam procurado na escola o diploma muito mais que a cultura. A população escolar crescia a cada ano com um ritmo bastante mais rápido que a população do reino. As escolas regurgitavam (...). A escola se mecanizava e, induzida pouco a pouco a rebaixar-se ao nível dos muitos que ali se inseriam para chegar de qualquer modo aos fins de uma carreira profissional, tornada a cada dia mais indulgente nos julgamentos de mérito e nos exames (...).

⁹ E logo mais adiante: “Estou firmemente convencido de que a fundação dos novos Institutos, cada um dos quais terá uma direção bem disciplinada de curso escolar, e o inevitável aumento da parte exuberante da população escolar, resolverão o problema.” (GENTILE, 1932f, p. 184)

Esta escola tão materialista, dominada por um espírito tão miseravelmente utilitário, cerrava-se nesse momento a cada sopro de entusiasmo, de sentimento do belo, do grande, do verdadeiro (...). Uma reforma da escola média deveria por isso ser dúplice, operar sobre a quantidade, como sobre as qualidades dos institutos. E isso foi feito. (GENTILE, 1932b, pp. 205-7)¹⁰

O problema da redução da população escolar ocorre, porém, somente nas escolas de ordem superior, cuja “qualidade e quantidade eram dois aspectos de um mesmo problema” (GENTILE, 1932b, p. 21). De fato,

esta limitação [das inscrições] não existe na escola complementar, como não ocorre na escola de arte e nas escolas profissionais; é própria das escolas de cultura e responde à necessidade de manter alto o nível das ditas escolas se fechando aos débeis e aos incapazes: depende (...) sobretudo da necessidade de conferir aos italianos uma diversa direção nas suas atividades (GENTILE, 1932h, p. 246).

De uma parte, temos agora a reforma para a cultura clássica e filosófica, que impede o acesso à fase superior da instrução a cada um que não seja movido por um “ânimo sem preconceitos, desimpedido de segundas intenções”, que não procure “a cultura pela cultura”, e a “si mesmo”, abertos a “cada sentimento do belo, do grande, do verdadeiro”; de outra parte, haverá uma cultura – que não é a mesma, não é a cultura clássica – para “quem deva se dedicar ao exercício das profissões menores”; trata-se da cultura que não supera o ponto de vista da religião, isto é, das crenças ingênuas aptas ao povo infantil, a quem corresponde a escola profissional, técnica, esta sim, e por vontade do legislador, utilitarista.

Sobre a pedagogia de Gramsci

Se, como diz Gramsci a propósito de Rousseau, sob cada pedagogia existe uma forma de filosofia conexas a uma série de regras empíricas (GRAMSCI, 1975, p. 114), devemos esperar encontrar as razões caracterizadoras do pensamento de Gramsci também nas suas considerações de caráter pedagógico. E indubitavelmente a pedagogia de Gramsci, como a sua concepção histórica e filosófica, ressent-se de uma decisiva influência das ideias idealistas – influência que se coloca, bem

¹⁰ E o fez com sucesso: “Enquanto sabemos que grande parte dos alunos da velha escola média este ano começaram a se endereçar – *quod erat in votis* – aos institutos de instrução profissional; e nas nossas escolas complementares se inscreveram, segundo as notícias até agora contadas, 62.192 alunos (...) a exclusão de certo número de alunos da escola pública: era esse o propósito bem claro da nossa reforma.” (GENTILE, 1932b, pp. 213-4) Deve-se recordar, sempre com as palavras de Gentile, a natureza da escola complementar: “A escola complementar, como é indicado pelo próprio nome, será o complemento da elementar e servirá para preparar o modesto cidadão e dar uma cultura a quem deve se dedicar ao exercício das profissões menores.” (GENTILE, 1932g, p. 245)

entendido, no interior de um projeto político alternativo e conflitante em relação àquele gentiliano e crociano, e que age desde o princípio da sua formação intelectual:

[O jovem] Gramsci se esforça por conectar as posições que vinha assumindo a pedagogia idealista por meio dos conceitos de autonomia, de formação interior, de educação espiritual, com as exigências do movimento operário (...). Daí sua condenação da universidade popular, conduzida sobre duas linhas: porque espelha a concepção positivista do saber, porque põe a cultura do povo em um nível inferior (de informação e recepção passiva) frente à cultura do grupo dominante que é elaboração ativa, tomada de consciência hegemônica. De outra parte, as duas linhas convergem: porque o positivismo, com sua visão naturalista e, portanto, fatalista, consagra a desigualdade dos homens, lá onde o socialismo não pode deixar de apontar para a possibilidade sempre aberta de uma “autoliberação”. (MANACORDA, 1970, pp. 241-2)¹¹

É claro também que a observação pedagógica de Gramsci é inseparável da sua reflexão política, na qual, e não no plano especulativo, consiste a verdadeira cifra do seu pensamento. Nos *Cadernos* a crítica à ideia educativa de um desenvolvimento espontâneo, a crítica à ideia de “que na criança o cérebro seja como um novelo que o professor ajuda a desenrolar” e a consideração do ato todo cultural da educação é expressa em termos que revela ainda outra vez a instância idealista, antipositivista e antievolucionista: “na realidade cada geração educa a nova geração, isto é, a forma, e a educação é uma luta contra os instintos legados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, para dominá-la e criar o homem ‘atual’ de sua época” (GRAMSCI, 1975, p. 114). Aqui a cultura é ato eminentemente antinatural, antibiológico, porque alheio a toda *entelechia*, a todo desenvolvimento endógeno do indivíduo pertencente à espécie. A visão intraculturalista, da cultura como força política tensionada pelo controle social – em outras palavras, a noção de hegemonia – surge, portanto, em Gramsci sobre a base de uma concepção idealista de cultura, a qual emerge nesta observação sobre a educação como “criação” histórica.

O elemento que assume o papel do “natural” na luta intracultural e no esforço para a elaboração de uma cultura popular nos *Cadernos* é o *folklore*. “O estado tem sua concepção da vida e procura difundi-la: é sua função e seu dever. Essa difusão não teria uma tábua rasa: entra em concorrência e se bate, por exemplo, com o folclore e deve superá-lo.” (GRAMSCI, 1975, pp. 90; 2.313-4) É um encontro de concepções de mundo. O folclore evidentemente também é cultura, e Gramsci não obstante o

¹¹ Cf. Manacorda (1970, pp. 227-61), que insiste sobre o caráter neoidealista da pedagogia do jovem Gramsci, e recorda como a identificação entre a pedagogia e a política era um tema idealista.

recuse, como observado, o fundamenta por meio de sua valorização – a “seriedade” do folclore, em vista da superação da dicotomia de cultura alta (ou “moderna”) e cultura popular (GRAMSCI, 1975, pp. 90; 2.313-4). Todavia, o folclore vale aqui também como “natureza”, como fundamento popular do materialismo vulgar, o materialismo do povo. É o natural do cultural, ou vice-versa.

Essa concepção popular do mundo, esta “filosofia primitiva do senso comum” deve ser superada se se quer a emancipação política das massas (dos “simples”), que devem ser conduzidos a uma “concepção superior de vida” em direção a “um progresso intelectual de massa” (GRAMSCI, 1975, pp. 1.384-5). Veremos mais adiante como este ponto é central na oposição ao desenho educativo elitista de Croce e Gentile. O ensino às massas populares deve substituir de fato o folclore pela ciência que, na escola elementar,

entra em luta com a concepção “mágica” do mundo e da natureza que a criança absorve do ambiente impregnado pelo folclore: o ensino é uma luta contra o folclore, para uma concepção realista em que se unem dois elementos: a concepção de leis naturais e aquela da participação ativa do homem na vida da natureza, isto é, a sua transformação segundo um fim, que é a vida social dos homens. Esta concepção se unifica assim no trabalho, que se baseia sobre a consciência objetiva e exata das leis naturais para a criação da sociedade dos homens (GRAMSCI, 1975, p. 498).

A crítica da Reforma Gentile e a escola de Gramsci

Gramsci está no exterior quando na Itália é lançada a Reforma Gentile; está, de fato, em Moscou de maio de 1922 a novembro de 1923, depois em Viena, e retornará à pátria somente em maio de 1924. Nos *Cadernos do cárcere* as reflexões sobre o argumento se ligam naturalmente à crítica do elitismo político-cultural dos expoentes do neoidealismo italiano.

Se a escola de Gramsci, como aquela de Gentile, é uma escola antipositivista, todavia, como se viu, a premissa teórica idealista compartilhada se vincula a concepções político-sociais conflitantes, a ponto de determinar ásperas críticas da parte do comunista sardo à pedagogia de Gentile, assim como à sua filosofia¹². Em particular, sobre o plano da filosofia política a reprovação a Gentile ocorre sem reservas e se concentra na condenação da redução, estabelecida pelo filósofo fascista, do consenso à força, da identificação de hegemonia e ditadura e da fase econômico-

¹² Vê-se o quão duramente a posição gentiliana é estigmatizada no § 175 do Caderno 8: no trato gentiliano do “senso comum” Gramsci encontra “outro exemplo da rudez incontida do pensamento gentiliano” (1975, pp. 1.047; 1.399).

corporativa e daquela ética¹³. Contra o pensamento político de Gentile, é valorizado, ao invés, ode Croce, que concede autonomia, em relação às motivações puramente estatais, ao momento ético-político na história, com a sua maior complexidade (cf. GRAMSCI, 1975, p. 691)¹⁴. Esta é, para Gramsci, a razão da menor relevância exercida pela filosofia de Gentile, propriamente porque “estritamente ligada ao momento econômico-corporativo”, “pelo ponto de vista hegemônico na estrutura da sociedade civil” (GRAMSCI, 1975, pp. 867; 1.306). Vale o exemplo do *Concordato*¹⁵ – a que faremos referência logo mais –, que imporá, para Gramsci, o problema da educação da classe dirigente não nos temos do “estado ético”, mas naquele da “sociedade civil”. Se reconfirma aqui a superioridade da concepção e também da intervenção cultural de Croce em relação a Gentile, não obstante o papel institucional desempenhado por este último por certo período no interior do estado e da cultura fascistas. Consideração que, de resto, é inscrita pela alta estima que, em geral, é atribuída à filosofia de Croce nos *Cadernos do cárcere*, e que é negada à de Gentile: o idealismo de Croce, para Gramsci, tem um caráter concreto, realista e autêntico, que falta à filosofia especulativa e verbalista do “ato puro” de Gentile, ainda que depois tal diferença seja dialetizada por Gramsci, isto é, nesse caso, entendida como um aspecto que liga filosofia do “ato puro” e filosofia

¹³ Trata-se da concepção do estado ético, que exclui ou considera acidental a função administrativa do estado: “Nós acreditamos e afirmamos que o estado não é um sistema de freio e controle jurídico externo, ao qual escapa a vida interior do homem. O estado para nós é a substância ética: é a mesma consciência do indivíduo, que se faz personalidade e se afirma, e se faz valer, por meio de seu desenvolvimento histórico, na sociedade; e se sente por isso não fechada em uma cerca particular, mas aberta, pronta e apta a divagar largamente como vontade coletiva e mesmo individuada: nação, que é vontade consciente de si, do próprio passado histórico, que, tal como o projetamos diante de nós na nossa consciência, delinea e configura a nossa racionalidade gerando um fim a alcançar, uma missão a cumprir; a qual nosso ser deve recorrer, ainda que por sacrifício, já que a nossa vida verdadeira, digna, dotada de um valor incontestável, é aquela que se estende somente no cumprimento desta missão.” (GENTILE, 1932b, p. 194)

¹⁴ Como observa Guido Liguori, a posição de Gramsci representa, em relação àquela de Croce e Gentile, uma “terceira via”, que valoriza o momento ético-político de Croce, a hegemonia, a sociedade civil, mas como parte de uma noção alargada de estado; que mantém o espaço da força e do consenso, sem reduzi-lo *ad unum* (cf. LIGUORI, 2006, p. 28).

¹⁵ Com o nome de *Concordato* se compreende o acordo bilateral entre o estado e a Igreja Católica, disciplinando a atividade eclesiástica no interior do próprio estado. Foi estipulado na Itália pela primeira vez em 1929 (no âmbito do chamado *Patti Lateranensi*), acolhido na Constituição de 1948 e modificado posteriormente, em 1984. No que tange à época aqui em causa, vale ressaltar: em 26 de agosto de 1926 foram designados oficial e informalmente dois encarregados, um por parte do governo de Mussolini e outro por parte do papa Pio XI. Na ocasião Francesco Pacelli assumiu como advogado consistorial e o irmão Eugenio Pacelli, futuro secretário de estado e depois papa Pio XII, assumiu como plenipotenciário pelo Vaticano. Tal acordo tem importância crucial para a Igreja, a ponto de o papa Pio XI, em um discurso pronunciado em Roma por ocasião de uma audiência concedida a professores e alunos da Universidade Católica do Sagrado Coração, referir-se a Benito Mussolini como “o homem que a Providência fez encontrar”. [N.T.]

crociana segundo uma relação de complementaridade (GRAMSCI, 1975, pp. 1.260; 1.233-4).

A introdução da religião na escola elementar exprime, para Gramsci, uma das características essenciais da Reforma Gentile, isto é, a fratura determinada por esta entre, de uma parte, a escola elementar e média, e, de outra, a escola superior (GRAMSCI, 1975, p. 1.540). Já a escola elementar, para Gramsci, deve dar “uma instrução do mundo liberta de toda magia”, enquanto a tese gentiliana (e crociana) segue uma sugestão hegeliana: onde não atinge ainda a filosofia, serve o grau da religião, apta, com a sua forma inferior representativa, aos espíritos imaturos¹⁶. A religião e a superstição ao povo, a crítica e a filosofia às elites, essa é a ideia fundamental da Reforma Gentile, que tem como corolário a eliminação do caráter misto ou “híbrido” da escola técnica¹⁷. Para Gramsci, ao contrário, a educação deve ser já de imediato formação: é esse o princípio democrático e igualitário sobre o qual se apoia a ideia da escola única, sujeita a eliminar o princípio da dicotomia de uma organização elitista. A introdução da religião na escola elementar, com a sua divaricação em educação dogmática (da qual é depositária a escola popular, isto é, a escola elementar e média) e em educação crítico-histórica (a cultura “moderna” ensinada na escola superior e na universidade), dá precisamente o tom geral da escola da Reforma Gentile:

a escola elementar e média é a escola popular e da pequena burguesia, estratos sociais que são inteiramente monopolizados educativamente pela casta [os intelectuais de casta], já que a grande maioria de seus elementos não chega à universidade, isto é, não conheceu a educação moderna na sua fase superior crítico-histórica: educativamente, conheceu apenas a educação dogmática. A universidade é propriamente a escola da classe dirigente e é o mecanismo pelo qual esta seleciona os elementos individuais das outras classes para incorporar ao seu pessoal governante, administrativo e dirigente (GRAMSCI, 1975, p. 495)¹⁸.

¹⁶ “Na intenção filosófica de programas elementares, a palavra “ensino” da religião é considerada fundamento e coroamento de toda a instrução primária, significa exatamente que a religião é uma categoria necessária, mas inferior, por meio da qual deve passar a educação, já que, segundo a concepção de Hegel, a religião é uma filosofia mitológica e inferior, correspondente à mentalidade infantil, ainda incapaz de se elevar à filosofia pura, na qual depois a religião deve ser resolvida e absorvida” (GRAMSCI, 1975, p. 919).

¹⁷ “Defeito radical da atual escola técnica e do Instituto é o seu caráter híbrido, a discordante duplicidade de fins a que devem endereçar os alunos. Tanto a uma quanto a outra se restituirá o próprio caráter, prevalentemente técnico e profissional” (GENTILE, 1932i, p. 29).

¹⁸ “A superação daquela danosa fratura, que o fascismo não inventara mas agudizara, entre cultura e trabalho, entre elite e massa popular, deverá ser iniciada desde a escola primária. Gramsci concebia a educação elementar ao longo da linha da genuína visão educativa marxiana, centrada no princípio e no fato do trabalho, isto é, da atividade teórico-prática, cuja explicação deve acompanhar a aquisição e elaboração das primeiras noções científicas.” (BORGHI, 1970, p. 231)

A introdução da religião na escola elementar é índice e efeito de um “pseudo-historicismo” que considera o povo infantil, pertencente àquela fase afastada da história que corresponde à religião (GRAMSCI, 1975, pp. 1.061; 1.366-7; 1.381). Contudo, neste tema Croce e Gentile estão próximos, e assim, sobre este ponto específico, o segundo é considerado mais consequente que o primeiro (GRAMSCI, 1975, p. 1.295). Portanto, “por uma parte, existe a intransigência doutrinária e, por outra, o compromisso político com a Igreja Católica por parte destes laicos ‘intransigentes’ que são Croce e Gentile” (GRUPPI, 1972, p. 90).

Por meio da dicotomia entre religião e filosofia, Gentile, por um laicismo mal entendido, deixa os graus inferiores da educação em mãos dos católicos, conferindo aos graus superiores o princípio da separação da qualidade e da quantidade (compendiado no mote com que caracterizava a sua reforma escolar: “poucas escolas, mas boas”). Ora, a debilidade da Reforma Gentile como operação de controle do aparato ideológico de estado escolar está propriamente em não ter compreendido o caráter necessário da “guerra de posição”, a necessidade da conquista de “casamatas” na sociedade civil em todos os níveis culturais e ideológicos. Aqui retorna precisamente a superioridade da concepção de Croce, “a sensibilidade nacional diversa dos dois filósofos”: frente aos efeitos do *Concordato*, isto é, “a entrada em massa dos católicos na vida estatal”, Gentile “não compreendeu o problema” ou, “pelo menos, se compreendeu o problema não estava na condição de poder fazer nada (...) mostra a sua redução a uma condição bem miserável de subalternidade intelectual”. Aquilo que precisava compreender aqui de fato era

o problema da educação da classe dirigente não nos termos de “estado ético”, mas nos termos de “sociedade civil” educativa, isto é de um educação para a iniciativa “privada”, que entra em conflito com a católica, que na sociedade civil ocupa agora tanto espaço e em condições especiais (GRAMSCI, 1975, p. 1.251).

Aqueles que haviam repreendido Gentile pelo fato de a parte católica de sua reforma, aparentemente filocatólica pela introdução da religião na escola elementar, fosse ao invés ferozmente anticatólica nos graus superiores do ensino (GENTILE, 1932j, p. 251), apoiaram-se no *Concordato*, o que permitiu que a religião católica se tornasse ensino obrigatório também nas escolas médias e superiores, com os docentes nomeados pelos bispos.

Com o *Concordato* o estado salvará a Igreja abdicando da sua laicidade, para obter o consenso que não conseguia obter, e reconhecia não poder obter por meios próprios; assim, com um círculo vicioso, o estado termina por reforçar propriamente o consenso em direção à Igreja, dando-lhe os meios para impor-se como potência cultural privilegiada. É uma intrínseca debilidade hegemônica do estado ao promulgar o *Concordato*,

não certamente uma necessidade histórica: posta de fora dos aparatos ideológicos de estado, a Igreja estava conhecendo “uma crise constitucional que poderia ser fatal à sua potência, se o estado tivesse mantido íntegra a sua posição de laicidade, ainda que sem necessidade de uma luta ativa. Na luta entre as formas de vida, a Igreja está por perecer autonomamente, por exaurimento próprio”. Apenas a Igreja triunfará, porém, no fim, enquanto organismo democrático de tipo paternalista, ao controlar hegemonicamente todos os graus da educação. Assim, as universidades católicas serão por excelência “o mecanismo seletivo dos elementos mais inteligentes e capazes das classes inferiores para adentrar no pessoal dirigente”, favorecidas precisamente pelo fato de “não haver descontinuidade educativa entre as escolas médias e a universidade católica, enquanto tal descontinuidade existe para a universidade laico-cultural”, e pelo fato de que “a Igreja, em toda a sua estrutura, é já equipada para este trabalho de elaboração e seleção de baixo” (GRAMSCI, 1972, pp. 1.867-70).

Contrário à pedagogia de Gentile, considerada involução da escola pedagógica moderna de origem rousseauiana (GRAMSCI, 1972, p. 114), Gramsci, por meio de argumentos de caráter psicológico e sociológico, além de pedagógicos, propõe uma reforma escolar pensada a partir da escola da Reforma Gentile (isto é, da escola existente). 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*¹⁹ 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 (com duração de nove-dez anos) (GRAMSCI, 1972, pp. 485-8).

Os elementos da crítica gramsciana da escola da Reforma Gentile estão em perfeita sintonia com a crítica que se poderia fazer do desmantelamento e da desagregação da escola tradicional – Gramsci diz “progressiva degeneração” – (que, para nós, é naturalmente a escola da Reforma Gentile, mesmo com todas as correções que sofreu sucessivamente, em particular ao fim dos anos 1960, com a escola média única e a liberação do acesso universitário, depois com as experiências dos anos 1970) por obra da “escola da autonomia” e da universidade rápida (e, portanto, sempre mais burocratizada) que a segue:

¹⁹ A Lei Casati foi promulgada no Piemonte em 1859 (antes mesmo da unificação italiana) e organizava em seus 380 artigos o sistema escolar em conformidade a princípios liberais. Tinha como princípios fundamentais a criação de uma administração centralizada cuja tarefa era programar e controlar a vida escolar no seu conjunto. Além disso, dividia a instrução escolar em clássica e técnica, fixava os dois graus – inferior e superior – da instrução elementar delegada às comunas e instituía as escolas normais para a formação dos professores. Propugnava também a obrigatoriedade escolar para o grau inferior elementar. [N.T.]

Primeiro os alunos, pelo menos, deixavam a escola com uma bagagem de noções históricas concretas: agora (...) os alunos ignoram as noções concretas e enchem a cabeça com palavras sem sentido, rapidamente esquecidas. A luta contra a velha escola era justa, mas se tratava de uma questão de homens mais que de programas. Na realidade, um medíocre professor pode conseguir fazer que os alunos tornem-se mais instruídos, mas não conseguirá nunca fazer que sejam mais cultos: a parte *mecânica* da escola, eles a desenvolverão com escrupulo e consciência, e os alunos, se têm um cérebro ativo, ordenarão por conta própria sua “bagagem”. Com os novos programas, que coincidem com um rebaixamento do nível do corpo de processos, não se terá “bagagem” e não haverá ninguém para ordenar (...). Para mim a eficácia [educativa] da velha escola média italiana, de acordo com a velha Lei Casati, era devida ao conjunto de sua organização e de seus programas mais que de uma vontade expressa de ser escola “educativa” (...). Na velha escola, portanto, a organização mesma dava a educação. Como? O estudo do latim e do grego, das línguas, com o estudo das literaturas e das histórias políticas respectivas, era a base desta educação. O caráter da educação era dado pelo fato de que estas noções não vinham presas por um escopo imediato prático-profissional: o escopo existia, mas era a formação cultural do homem, e não se pode negar que isso seja um “interesse”.

Mas o estudo em si aparecia desinteressado. Não se aprende o latim e o grego para falar estas línguas, para ser garçom ou intérprete, ou para dizer quem sou eu. Aprende-se para conhecer a civilização dos dois povos, cuja vida se põe como base da cultura mundial (...). Pode-se substituir o latim e o grego, e os substituirão utilmente, mas ocorrerá saber dispor didaticamente a nova matéria ou a nova série de matérias, de modo a obter resultados equivalentes de educação geral do homem, partindo do rapazote até à idade da escolha profissional. Nesse período o estudo ou a parte maior do estudo deve ser desinteressado, isso é, não ter escopos práticos imediatos ou muito imediatamente mediatos: deve ser formativo, ainda se “instrutivo”, isto é, rico de noções concretas²⁰. Na escola moderna me parece estar havendo

²⁰ Gramsci era favorável também a certa medida coercitiva no processo educativo (cf. a carta à sua mulher de 30 de dezembro de 1929, e a Tatiana, de 24 de março de 1930): “A profunda divergência que separa a pedagogia de Gramsci da idealista e da católica, que dominava na Itália nos anos da formação e do vigor do pensamento gramsciano, mede-se tendo em conta como para Gramsci a disciplina coercitiva era um instrumento para ‘acelerar’ (este é o termo caro a Gramsci) o desenvolvimento dos estratos populares, de modo a observar a transformação da classe subalterna em classe dirigente e preparar a estrada para uma sociedade sem classes, caracterizada por efetivas mudanças entre todos os seus membros e pela efetiva participação na criação de todos os valores culturais e sociais. Católicos e idealistas faziam frente comum com o fascismo e ofereciam ao fascismo a arma central da sua pedagogia, que é a de identificar no conceito da superioridade da atividade intelectual espiritual sobre a econômica e produtiva, além da adequação das estruturas da sociedade existentes a esta hierarquia de valores e de fins. O isolamento do mundo intelectual e espiritual do econômico como momento hegemônico consagrava e racionalizava a atual estratificação social e fixava no seu estado de sujeição, como a um

um processo de progressiva degeneração: a escola de tipo profissional, isto é, preocupada com um imediato interesse prático, possui vantagem sobre a escola “formativa” imediatamente desinteressada. A coisa mais paradoxal é que este tipo de escola vem predicada como “democrática”, enquanto ao invés ela é propriamente destinada a perpetuar as diferenças sociais (...). O caráter social da escola é dado pelo fato de que cada estrato social tem próprio tipo de escola, destinado a perpetuar naquele estrato uma determinada função tradicional. Se se quer romper essa trama, é mais oportuno, portanto, não multiplicar e graduar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até o limiar da escolha profissional, formando-o ao mesmo tempo como homem capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. O multiplicar-se dos tipos de escolas profissionais tende, portanto, a eternizar as diferenças tradicionais (...). A escola vai organizando-se sempre mais de modo a restringir a base da classe governante tecnicamente preparada, isto é, com uma preparação universal histórico-crítica. (GRAMSCI, 1975, pp. 499; 502)²¹

Gramsci, além do mais, dá aqui uma definição de “escola democrática”, que é aquela em que

cada “cidadão” pode se tornar “governante” e a sociedade o põe, mesmo que seja “abstratamente”, nas condições gerais de poder se tornar um: a “democracia política” tende a fazer coincidir

destino, as castas operárias. Na desvalorização do momento econômico, na polêmica contra a reivindicação da importância do momento da economicidade, do trabalho, da produção material no âmbito da vida espiritual, católicos e idealistas conduziam conjuntamente uma batalha contra o socialismo (...). A “disciplina coercitiva” tinha um som diverso em Gramsci e nos católicos e nos idealistas. Em Gramsci ela era instrumento de ascensão e de conquista de autonomia; nos católicos e nos idealistas ela era veículo de perpetuação de um estado de minoridade.” (BORGHI, 1970, pp. 224-5)

²¹ É oportuno reportar a um passo de dezembro de 1916 para verificar a continuidade da visão de Gramsci sobre este tema da “escola desinteressada”. Depois de haver observado o caráter “burguês” da escola na Itália, que exclui o proletariado “das escolas de cultura média e superior para as atuais condições da sociedade que determinam certa especialização dos homens, não natural, pois não baseada sobre as diversas capacidades, e, portanto, destrutiva e aniquiladora da produção, deve se converter na escola colateral: técnica e profissional”, Gramsci conclui: “ao proletariado é necessária uma escola desinteressada. Uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem ao desenvolvimento do caráter. Uma escola humanista, em suma, como a entendiam os antigos e os mais recentes homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o amanhã da criança e constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a se mover no interior de um trilho de estação prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade. Também os filhos dos proletários devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar a própria individualidade no mundo melhor, e por isso no mundo mais produtivo para ele e para a coletividade. A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenas amostras aridamente [no texto “avidamente”] instruídas por um mestre, sem ideia geral, sem cultura geral, sem alma, mas apenas de olhos infalíveis e mãos firmes. Para que essa seja cultura educativa e não apenas informativa, ou não apenas prática manual.” (GRAMSCI, 1958e, pp. 58-9)

governantes e governados, assegurando a cada governado o aprendizado mais ou menos gratuito da preparação “técnica” geral necessária (GRAMSCI, 1975, pp. 501-50)²².

Com a Reforma Gentile o aparato ideológico de estado da escola teve de corrigir sua tendência democrática precedente, presente, aliás, somente na sua estrutura e não na sua realização, porque a escola italiana era uma escola largamente não frequentada e sem instrumentos coercitivos, uma escola de agora em diante originalmente não de estado, mas gerida em boa parte pelas comunas, privada quase sempre de fundos e de instrumentos, de tal modo que a distância entre as várias intervenções legislativas da Lei Casati e a sua realização e eficácia era bastante grande. Ao contrário, a Reforma Gentile põe em ação a escola não democrática, apta a perpetuar e a reproduzir as estratificações sociais (impõe também os percursos formativos de novas figuras sociais, na medida em que essas podem ser previstas em nível de formação cultural e profissional) na época em que, com o fascismo, começa a frequência em massa da escola italiana. Por isso, tal organização escolar resistira tanto tempo, até o advento daqueles processos globais de tipo neoliberal que constitui o cenário – para dizer com as palavras que Gramsci usa para a escola de Gentile – da “progressiva degeneração” da escola (e, com essa, das outras estruturas, mais ou menos funcionais, de *welfare state*) de hoje. Certos excertos dos *Cadernos* aparecem falar diretamente ao nosso presente escolar e universitário:

Hoje a tendência é abolir cada tipo de escola “desinteressada” (isto é, não imediatamente interessada) e “formativa” ou deixar apenas um exemplar reduzido para uma pequena elite de ricos e de senhoritas que não devem pensar em preparar um futuro, e também difundir sempre mais a escola especializada profissional em que o destino do aluno e a sua futura atividade são predeterminadas. (GRAMSCI, 1975, p. 483)

Esta contraposição entre a formação humana “desinteressada” e a escola estritamente profissionalizante é um tema atualíssimo, apesar de totalmente ausente do debate sobre planos didáticos e formativos, agora que, paralelamente à desestruturação do mundo do trabalho, está em ação a desestruturação do mundo educacional. O argumento gramsciano contra o “multiplicar e graduar os tipos de escola profissionais” que tende a manter as diferenças existentes pode ser agora estendido também para o ensino universitário, tendencialmente cada vez mais apenas profissionalizante, ou mesmo residual ou de nicho. A escola – mas precisamente também a universidade que vem depois da escola “débil” atual, que deveria fornecer

²² Caráter plenamente democrático é propriamente apenas o da escola da Igreja: “A Igreja, deste ponto de vista, é um organismo perfeitamente democrático: o filho de um cidadão ou de um artesão, se inteligente e capaz, e se dócil o bastante para deixar-se assimilar pela estrutura eclesiástica e para sentir o particular espírito de corpo de conservação e os interesses presentes e futuros, pode tornar-se cardeal e papa.” (GRAMSCI, 1975, p. 495)

uma “preparação universal histórico-crítica” – vai restringindo a própria missão, o seu espaço é tomado pela crença do saber “profissionalizante”, que tende assim desastrosamente a se sobrepôr ao “formativo” exatamente no momento em que o sistema escolar-universitário dá menos instrução e menos trabalho. Prevaleceu nesse processo, que ainda está em curso, o retorno da autonomia, o dogma pedagógico do “aluno no centro da educação”, quando este parece significar hoje a perspectiva já aberta do fim da instrução como bem comum, a escola que toma e deixa os alunos lá onde estão, aprisionados na subcultura que reproduz a desigualdade dos grupos sociais e das suas diversas formas e destinos sociais de reprodução²³. A escola e a universidade da autonomia são – sob e através de toda terminologia pedagógica evocadora de horizontes liberadores de redefinição local dos saberes – a escola e a universidade da fragmentação e desagregação, que perderam a referência a um objetivo comum de formação cultural e social, universal e crítica, tanto que a palavra “formação”, da qual nunca se abusou tanto, aparece com frequência esvaziada e absurdamente irônica.

Referências bibliográficas

BORGHI, L. “Educazione e scuola in Gramsci”. In: ROSSI, Pietro (a cura di). Gramsci e la cultura contemporanea. *Atti del Convegno internazionale de studi gramsciani tenuto a Cagliari il 23-27 abril 1967* v. I. Roma: Editori Riuniti/Istituto Gramsci, 1970.

GALLINO, L. “Gramsci e le scienze sociali”. In: ROSSI, Pietro (a cura di). Gramsci e la cultura contemporanea. *Atti del Convegno internazionale de studi gramsciani tenuto a Cagliari il 23-27 abril 1967* v. II. Roma: Editori Riuniti, 1969.

GARIN, E. “Gramsci nella cultura italiana”. In: AAVV. *Studi gramsciani*. Atti del convegno a Roma nei giorni 11-12 1958. Roma: Editori Riuniti, 1958.

_____. “Politica e cultura in Gramsci (il problema degli intellettuali)”. In: ROSSI, Pietro (a cura di). *Gramsci e la cultura contemporanea*. Atti del Convegno internazionale di studi gramsciani tenuto a Cagliari il 23-27 aprile 1967 v. 1. Roma: Editori Riuniti/Istituto Gramsci, 1970.

GENTILE. *Scritti pedagogici I*. Educazione e scuola laica. Milão: Treves, 1932a.

_____. “Il rinnovamento della scuola” [1923]. In: *Scritti pedagogici III*. La riforma della scuola in Italia. Milão: Treves, 1932b.

_____. “L'insegnamento religioso nelle scuole” [1923]. In: *Scritti pedagogici III*. La riforma della scuola in Italia. Milão: Treves, 1932c.

²³ Cf. sobre esse tema, referido em particular à realidade francesa, A. Tosel (1999, pp. 127-32).

- _____. “L'insegnamento religioso” [1924]. In: *Scritti pedagogici III*. La riforma della scuola in Italia. Milão: Treves, 1932d.
- _____. “Chiarimenti sui concetti della riforma” [1923]. In: *Scritti pedagogici III*. La riforma della scuola in Italia. Milão: Treves, 1932e.
- _____. “I problemi della scuola e la riforma universitária” [1923]. In: *Scritti pedagogici III*. La riforma della scuola in Italia. Milão: Treves, 1932f.
- _____. “Ai professori medi di Palermo” [1924]. In: *Scritti pedagogici III*. La riforma della scuola in Italia. Milão: Treves, 1932g.
- _____. “Risposte a un questionario” [1924]. In: *Scritti pedagogici III*. La riforma della scuola in Italia. Milão: Treves, 1932h.
- _____. “Prime linee della riforma” [1923]. In: *Scritti pedagogici III*. La riforma della scuola in Italia. Milão: Treves, 1932i.
- _____. “Ancora l'insegnamento religioso e gl'incontentabili” [1924]. In: *Scritti pedagogici III*. La riforma della scuola in Italia. Milão: Treves, 1932j.
- _____. *Scritti pedagogici II* [1912]. Sommario di pedagogia come scienza filosofica 1. Pedagogia generale. Florença: Sansoni, 1934.
- GRAMSCI, A. “Margini”. In: *Scritti giovanili 1914-1918*. Turim: Einaudi, 1958a.
- _____. “I massimalisti russi”. In: *Scritti giovanili. 1914-1918*. Turim: Einaudi, 1958b.
- _____. “Utopia”. In: *Scritti giovanili. 1914-1918*. Turim: Einaudi, 1958c.
- _____. “Misteri della cultura e della poesia”. In: *Scritti giovanili. 1914-1918*. Turim: Einaudi, 1958c.
- _____. “La critica critica”. In: *Scritti giovanili. 1914-1918*. Turim: Einaudi, 1958d.
- _____. “Uomini o macchine?”. In: *Scritti giovanili. 1914-1918*. Turim: Einaudi, 1958e.
- _____. “Il programma dell'Ordine Nuovo” [14 ago. 1920]. In: FERRAT, G.; GALLO, N. (a cura di). *2000 pagine di Gramsci v. I: Nel tempo della lotta (1914-1926)*. Milão: Il Saggiatore, 1971.
- _____. *Quaderni del carcere* (a cura di V. Gerratana). Turim: Einaudi, 1975.
- _____. *Cadernos do cárcere v. 1*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GRUPPI, L. *Il concetto di egemonia in Gramsci*. Roma: Editori Riuniti, 1972.
- LIGUORI, G. *Sentieri gramsciani*. Roma: Carocci, 2006.
- LOSURDO, D. *Antonio Gramsci dal liberalismo al “comunismo critico”*. Roma: Gamberetti, 1997.
- MANACORDA, M. A. “La formazione del pensiero pedagogico di Gramsci (1915-1926)”. In: ROSSI, Pietro (a cura di). *Gramsci e la cultura contemporanea. Atti del Convegno internazionale di studi gramsciani*

- tenuto a Cagliari il 23-27 aprile 1967* v. I. Roma: Editori Riuniti/Istituto Gramsci, 1970,
- MARX, K. *Per la critica dell'economia politica*. Trad. it. de E. Cantimori Mezzomonti. Roma: Editori Riuniti, 1984
- _____. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- _____. “Secondo abbozzo de *La guerra civile in Francia*”. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Opere complete v. XXII* (luglio 1870 - ottobre 1871). A cura di M. Vanzulli. Nápolis/Roma: La Città del Sole/Editori Riuniti, 2008.
- SPRIANO, P. *L'“Ordine Nuovo” e il consigli di fabbrica*. Turim: Einaudi, 1971.
- TOSEL, A. *Vers l'école désémancipatrice*. *La Pensée*, n. 318, pp. 127-132, 1999.
- VANZULLI, Marco. *Il marxismo e l'idealismo: studi su Labriola, Croce, Gentile, Gramsci*. Roma: Aracne, 2013.