



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

MATHEUS GONÇALVES DOS REIS

Professor: um intelectual orgânico das camadas populares? Considerações a partir de Antonio Gramsci

CAMPINAS

2019

MATHEUS GONÇALVES DOS REIS

Professor: um intelectual orgânico das camadas populares? Considerações a partir de Antonio Gramsci

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração em Educação.

Orientador: Renê José Trentin Silveira

Este trabalho corresponde à versão final da tese defendida pelo aluno Matheus Gonçalves dos Reis, e orientado pelo professor Dr. Renê José Trentin Silveira.

CAMPINAS 2019

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Reis, Matheus Gonçalves dos, 1991-

Professor: um intelectual orgânico das camadas populares?
Considerações a partir de Antonio Gramsci / Matheus Gonçalves dos Reis.
- Campinas, SP: [s.n.], 2019.

Orientador: Renê José Trentin Silveira
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Gramsci, Antonio, 1891-1937. 2. Professores. 3. Educação
intelectual. 4. Estudantes. 5. Escolas I. Silveira, Renê José Trentin, 1963-
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Teacher: an organico intellectual of the popular classes?
Considerations from Antonio Gramsci

Palavras-chave em inglês:

Gramsci, Antonio, 1891-1937

Teachers

Intellectual education

Students

Schools

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Renê José Trentin Silveira [Orientador]

José Luis Sanfelice

Marcos Francisco Martins

Rodrigo Duarte Fernandes dos Passos

Data de defesa: 25-02-2019

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-7946-6871>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/9959101349195751>

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**PROFESSOR: UM INTELECTUAL ORGÂNICO DAS CAMADAS
POPULARES? CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE ANTONIO GRAMSCI**

Autor: Matheus Gonçalves dos Reis

COMISSÃO JULGADORA:

Dr. Renê José Trentin Silveira

Dr. José Luis Sanfelice

Dr. Marcos Francisco Martins

Dr. Rodrigo Duarte Fernandes dos
Passos

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2019

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que sempre me apoiaram em meus projetos e escolhas de vida.

Ao meu irmão Osmar, por ser meu mentor acadêmico.

À minha irmã Geny, por estar ao meu lado durante a dura caminhada que é a vida de um mestrando.

Ao meu irmão Fabrício, pelo amor e cuidado.

À Manuela e ao Enzo, por carregarem a esperança de um futuro melhor, e por serem fontes de intensa alegria.

Ao professor Renê Silveira, por ter me aceitado como seu orientando. Sem ele eu sequer teria ingressado no mestrado naquele ano. E, além disso, por seu amor à filosofia, que certamente me contagiou.

Ao meu querido amigo Leonardo, que me auxiliou, lá no início, quando estava montando o meu projeto de pesquisa, cheio de dúvidas, e desde então sempre esteve ao meu lado.

Ao meu querido amigo Matheus, que trilhou comigo a Graduação e o Mestrado, por me informar de todas as burocracias e papeladas institucionais, pois sou péssimo nisso.

Ao meu querido amigo Mateus, por me inspirar cada dia com sua coragem e determinação frente à vida.

Aos queridos amigos e amigas que, em todos os momentos, mesmo fortuitos, ocasionais e alguns inclusive distantes fisicamente, tornaram essa trajetória e a minha vida mais alegre: Guido, Isabela, Ana Luísa, Fabrísio, Natália, Caio, Sabrina, Gonzalo, Rafael, Danilo, João, Patrícia, Leonardo, João Christiano, Pedro, Andres.

À CAPES, pela concessão de dois anos de bolsa integral, fundamentais para a finalização deste trabalho.

À linha de pesquisa em Filosofia e História da Educação e, em especial, ao grupo SENSO, do qual fiz parte e cujos membros deram grandes contribuições ao trabalho de pesquisa.

À Faculdade de Educação e, especialmente, à Biblioteca e seus exímios funcionários, sem os quais o trabalho de qualquer pesquisador seria impossível.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Sou um pessimista pela inteligência e um otimista por desejo.

Antonio Gramsci

Perguntas de um trabalhador que lê

Quem construiu Tebas, a cidade das sete portas? Nos livros estão nomes de reis; os reis carregaram pedras?

E Babilônia, tantas vezes destruída, quem a reconstruía sempre? Em que casas da dourada Lima viviam aqueles que a edificaram?

No dia em que a Muralha da China ficou pronta, para onde foram os pedreiros? A grande Roma está cheia de arcos-do-triunfo: quem os erigiu?

Quem eram aqueles que foram vencidos pelos césares? Bizâncio, tão famosa, tinha somente palácios para seus moradores?

Na legendária Atlântida, quando o mar a engoliu, os afogados continuaram a dar ordens a seus escravos.

O jovem Alexandre conquistou a Índia. Sozinho?

César ocupou a Gália. Não estava com ele nem mesmo um cozinheiro?

Felipe da Espanha chorou quando sua frota naufragou. Foi o único a chorar?

Frederico Segundo venceu a guerra dos sete anos. Quem partilhou da vitória?

A cada página uma vitória. Quem preparava os banquetes comemorativos?

A cada dez anos um grande homem. Quem pagava as despesas?

Tantas informações.

Tantas questões.

Bertold Brecht

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo buscar na obra do filósofo italiano, Antonio Gramsci (1891-1937), elementos que permitam investigar o seguinte problema: pode o professor da escola pública atuar como um intelectual orgânico das camadas populares? Se sim, em que medida e de que forma ele cumpre essa função? O texto foi dividido em três partes. Na primeira, faz-se um breve balanço da história dos intelectuais, de modo a entender o uso político deste conceito pelos pensadores contemporâneos a Gramsci, para, em seguida, analisar a formulação gramsciana do conceito de intelectual orgânico e identificar a possibilidade teórica de aplicá-lo ao professor. Na segunda, investigam-se os conceitos de escola, Estado e hegemonia: escola, por ser o espaço onde o professor atua e desenvolve sua prática profissional; Estado, pois a escola surgiu e se desenvolveu no seio deste e, portanto, cumpre investigar se é possível, no Estado burguês, uma escola favorável às classes populares; hegemonia, por ser um conceito fundamental para interpretar a sociedade civil e, dentro dela, a escola, como espaço de contradição, de conflito e de luta pela construção da hegemonia popular, e o professor como um dos agentes dessa luta. Na terceira parte, passa-se ao enfrentamento mais direto do problema da pesquisa, tomando-se como referência os conceitos gramscianos de estrutura e superestrutura, sua concepção da relação professor-aluno, das díades disciplina e liberdade, filosofia e senso comum, entre outros. Assim, busca-se demonstrar que o professor pode, de fato, exercer a função de intelectual orgânico das camadas populares. Em vista disso, apresentam-se algumas indicações preliminares de como ele pode atuar tendo em vista esse objetivo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, metodologicamente fundamentada no materialismo histórico-dialético, particularmente nas formulações de Antonio Gramsci, e que teve como base, prioritariamente, os Cadernos 10, 11, 12 e 13, da obra Cadernos do cárcere, mas também outros textos do próprio autor, além de obras de alguns de seus estudiosos.

Palavras-chave: Intelectual orgânico; Professor; Aluno; Escola; Estado; Hegemonia; Dialética; Gramsci.

ABSTRACT

The present work aims to find in the work of the Italian philosopher, Antonio Gramsci (1891-1937), elements that allow to investigate the following problem: can the public school teacher act as an organic intellectual of the popular classes? If yes, to what extent and in what way does it fulfill this function? The text was divided into three parts. In the first, a brief history of the intellectuals is made, so as to understand the political use of this concept by contemporary thinkers of Gramsci, and then to analyze Gramsci's formulation of the concept of organic intellectual and to identify the theoretical possibility of applying it to the teacher. In the second, we investigate the concepts of school, state and hegemony: school, because it is the space where the teacher acts and develops his professional practice; State, for the school has arisen and developed within this one, and therefore it is necessary to investigate whether it is possible, in the bourgeois state, for a school that favors the popular classes; hegemony, because it is a fundamental concept to interpret civil society and, within it, the school, as a space of contradiction, conflict and struggle for the construction of popular hegemony, and the teacher as one of the agents of this struggle. In the third part, we turn to the more direct confrontation of the research problem, taking as reference the Gramscian concepts of structure and superstructure, its conception of the teacher-student relationship, of the disciplines and freedom dyads, philosophy and common sense, among others. Thus, it is tried to demonstrate that the teacher can, in fact, exercise the function of organic intellectual of the popular layers. In view of this, we present some preliminary indications of how he can act and achieve this goal. It is a bibliographical research, methodologically grounded in dialectical historical materialism, particularly in the formulations of Antonio Gramsci, which was based primarily on Cadernos 10, 11, 12 and 13, of Cadernos do Cárcere, but also on other texts of the author himself, as well as the works of some of his scholars.

Keywords: Organic intellectual; Teacher; Student; School; State; Hegemony; Dialectic; Gramsci.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. O INTELLECTUAL SEGUNDO ANTONIO GRAMSCI	16
1.1 Breve incursão na história dos intelectuais do século XX	16
1.2 Os intelectuais e a ideologia: Marx e Engels como interlocutores de Gramsci ...	25
1.3 Gramsci e o conceito de intelectual	32
2. DA MERIDIONAL SARDENHA À COSMOPOLITA TURIM: CONSTRUINDO OS CONCEITOS DE HEGEMONIA E DE ESTADO	53
2.1 O caminho até o conceito de Hegemonia: a questão Meridional e o legado de Lênin	53
2.2 Desvendando o mecanismo do Estado: Hegel, Marx e Gramsci	67
2.3 Estado: sociedade civil + sociedade política	74
3. O PROFESSOR COMO INTELLECTUAL ORGÂNICO DAS CAMADAS POPULARES	87

3.1 O professor já é um intelectual, pois possui uma concepção de mundo que suscita novas maneiras de pensar	87
3.2 A escola como espaço de luta hegemônica	88
3.3 Os subalternos precisam se apropriar daquilo que os dominantes já dominam ...	90
3.4 O princípio da reciprocidade na relação professor-aluno	95
3.5 Espontaneísmo e diretivismo: a díade liberdade-disciplina	97
3.6 O senso comum e o ambiente como educador	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	115

INTRODUÇÃO

Antonio Gramsci, filósofo marxista italiano do início do século XX, viveu uma vida de luta política e ideológica contra os inimigos da liberdade, que queriam silenciar o alvorecer de uma nova ordem social. Presenciou eventos históricos importantes, como a Revolução Russa e o estabelecimento do regime fascista na Itália. Era contra esse, principalmente, que Gramsci lutava, escrevendo em jornais e revistas, participando de greves e conselhos de fábrica, em suma, integrando e muitas vezes liderando o movimento operário italiano contra a barbárie fascista. Fundou o Partido Comunista Italiano e, mesmo sendo deputado, foi preso em 1926, deixando mulher e filhos. No cárcere de 11 anos, Gramsci escreveu *Os cadernos do cárcere*, sua *magnum opus*, embora o autor não os visse dessa forma. Seus escritos influenciaram o pensamento marxista em todo o mundo. Faleceu após 3 dias de liberdade condicional, devido ao debilitado estado de saúde que se arrastava por anos. Seu interesse pela educação não se encontra apenas em seus escritos, mas também em sua prática dentro do cárcere, a exemplo da criação de uma escola para os presos, que visava a manter em funcionamento os cérebros dissidentes que o regime fascista queria silenciar.

Gramsci não escreveu livros, mas sim vários “cadernos” nos quais tratou dos mais diversos temas, alguns mais “organizados”, outros menos, na medida em que seu estado de saúde permitisse uma metodologia de trabalho mais organizada. Após a morte, sua cunhada, Tatiana Schucht, foi a primeira a ter contato com seus escritos, e os enumerou com algarismos romanos, a fim de garantir uma futura publicação. Posteriormente, Palmiro Togliatti, que tomou contato com os Cadernos, organizou a primeira edição temática. (COUTINHO, 1999; GERRATANA, 2007). Ainda hoje, Gramsci é estudado nas mais diversas áreas, da ciência política à pedagogia, da filosofia à linguística, do serviço social à história.

A primeira edição italiana data de 1948 a 1951, e nesta época os Cadernos surgiram com os títulos de “O materialismo histórico e a filosofia de Benedetto Croce”, “Os intelectuais e a organização da cultura”, “Notas sobre Maquiavel, a política e o Estado moderno” e “Risorgimento”. Em 1950, veio “Literatura e vida nacional” e, em 1951, “Passado e presente”. As primeiras traduções brasileiras foram organizadas por Ênio Silveira, baseadas no trabalho feito por Togliatti, porém não

incluía os prefácios e não esclarecia que aqueles escritos haviam sido retirados dos Cadernos e organizados por temas¹ (COUTINHO, 1999).

Após críticas dirigidas a essa edição, Valentino Gerratana organizou, em 1975, a edição crítica dos *Quaderni del Carcere*, pela editora Einaudi, edição copilada de modo cronológico, na medida em que isso foi possível, pois houve dificuldades para datar com precisão todos os volumes, dadas as condições precárias de sua produção original.

Ao todo são 33 Cadernos, porém 4 não foram incluídos na versão crítica, por serem exercícios de tradução. Nem todos os temas de cada caderno foram escritos de forma ordenada, e muitas vezes temas de um caderno eram retomados em outro. Diferentes problemáticas perpassam mais de um caderno, e por vezes Gramsci escrevia novas reflexões sobre algo que já havia exposto inicialmente, o que resultou em uma série de escritos distintos, que podem ser divididos em três tipos: os de tipo A são uma primeira redação, que depois serão retomadas na composição de textos C; e os de tipo B, de redação única. Atualmente, uma nova edição dos cadernos, ainda em curso, está sendo feita na Itália, pelo Instituto Gramsci.

Tomei contato com a filosofia de Gramsci ainda na graduação em História pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, na Unicamp. Porém, passei a estudá-lo mais metodicamente a partir de 2016, quando ingressei no Mestrado em Educação pela mesma universidade. Já lecionava em cursinhos populares na cidade de Campinas desde 2014, o que me incentivou a pesquisar sobre o papel do professor voltado para as classes populares, visto que eu mesmo me encontrava como um educador que, na medida do possível, lutava por um ideal de educação mais democrático e que permitisse a entrada dos menos favorecidos nas universidades públicas.

Com base no pensamento gramsciano, o presente trabalho visa a responder a seguinte pergunta: de que modo o professor pode se tornar um intelectual orgânico das camadas populares? Para tentar responder a esta pergunta, o método adotado foi o da leitura analítica da bibliografia selecionada. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica, que tem como foco principal alguns escritos carcerários de Gramsci, articulados com outros desse autor, como artigos de juventude e cartas aos familiares.

¹Sobre a história das edições brasileiras, ver a introdução de Carlos Nelson Coutinho no volume 1 dos *Cadernos do cárcere*.

A edição utilizada aqui foi elaborada por Carlos Nelson Coutinho no início dos anos 2000. Além disso, foram consultados alguns comentadores, sem perder de vista, no entanto, o objetivo principal: o estudo direto do pensamento gramsciano.

O cabedal de conceitos utilizados nesta pesquisa inclui: as concepções de Estado integral ou ampliado (sociedade política e sociedade civil), hegemonia, intelectual orgânico, senso comum, filosofia, reforma intelectual e moral, ideologia, professor, aluno, escola, liberdade, disciplina e intelectuais. A escolha desses conceitos se faz pertinente, pois a pesquisa não apenas trabalha em torno do tema do professor como intelectual orgânico e sua atuação na construção de uma hegemonia que vise a superar o senso comum e realizar uma verdadeira reforma intelectual, mas também investiga de que modo ele pode realizar essa tarefa, tendo em vista os entraves que o Estado e a escola lhe impõem, muitas vezes.

Deste modo, o trabalho foi dividido em três capítulos.

O primeiro visa a apresentar ao leitor a discussão sobre o tema dos intelectuais e sobre o papel que eles exercem na sociedade, segundo os sistemas produtivos em que vivem e as classes que representam. Assim, segue-se o debate envolvendo autores contemporâneos a Gramsci, tais como Julien Benda, Karl Mannheim, José Ortega y Gasset e o filósofo que mais influenciou Gramsci em sua juventude, Benedetto Croce. Em seguida, a questão dos intelectuais é analisada a partir dos principais interlocutores de Gramsci: Karl Marx e Friedrich Engels. Após essa breve discussão, o capítulo se encerra com a apresentação da concepção gramsciana de intelectual.

No segundo capítulo, retomou-se o caminho percorrido por Gramsci até chegar ao desenvolvimento do conceito de hegemonia e de Estado. Estes conceitos foram analisados para esclarecer em que medida é possível pensar a escola como espaço de resistência e de construção de uma hegemonia das classes populares. Configura-se, assim, essa instituição, como um terreno fértil para o trabalho de formação cultural de massa a ser desenvolvido pelo intelectual professor.

No terceiro capítulo, volta-se ao tema central, buscando fundamentos teóricos e metodológicos para se pensar o professor como um intelectual das camadas populares. Inicia-se com a discussão sobre a possibilidade teórica de conceber a escola como espaço de luta pela hegemonia das massas subalternizadas. Depois,

avança-se para a questão dos conteúdos e a necessidade de relacioná-los com a prática social dos educandos, isto é, de articular os saberes e as competências escolares com os saberes dos alunos. Isso implica reconhecer no estudante um sujeito da educação, não apenas um recipiente que aprende, mas um ser pensante que também ensina o professor; eis porque a relação professor-aluno, no entendimento de Gramsci, deve ser uma relação de vinculações recíprocas, na qual ambos são, dialeticamente, educadores e educandos. Estas questões foram analisadas, abordando os conceitos de escola, catarse, relação professor-aluno, disciplina, liberdade, filosofia, senso comum, entre outros.

Ao fim, chegou-se à conclusão de que o professor pode, de fato, exercer sua função de intelectual orgânico das camadas populares, desde que ele 1) reconheça a escola como espaço de contradição, onde ocorre a luta pela construção de uma nova hegemonia; 2) construa uma relação mais democrática entre professor, na qual ambos aprendem e ensinam ao mesmo tempo; 3) reconheça o ambiente em que o aluno vive como um educador, muitas vezes caótico, mas por vezes legítimo, através do qual o aluno constrói uma concepção de mundo oriunda do cotidiano, um senso comum, e o professor deve partir da crítica desse cotidiano para ensinar os conteúdos programáticos, aliando-os ao conhecimento preexistente do aluno.

1. O INTELLECTUAL SEGUNDO ANTONIO GRAMSCI

Neste capítulo, fez-se um breve resumo da história dos intelectuais contemporâneos a Gramsci, como Benda, Mannheim, Ortega y Gasset, Croce, entre outros, para melhor entender o uso desse conceito e o papel que esses intelectuais exerciam nos acontecimentos de sua época. Elaborou-se também um diálogo com Marx e Engels, pois estes, além de serem os principais interlocutores de Gramsci, também tratam do tema dos intelectuais, embora usem o termo “ideólogo” como chave de leitura para essa temática. Depois, adentrou-se ao conceito de intelectual orgânico de Gramsci e explicitou-se sua aplicação teórica ao professor.

1.1 Breve incursão na história dos intelectuais do século XX

Antonio Gramsci foi, talvez, um dos filósofos marxistas mais preocupados com a formação intelectual do ser humano. Sem abdicar da luta revolucionária propriamente dita, para ele, o processo de transformação social não poderia prescindir de um trabalho simultâneo de elevação cultural das massas, necessário para a construção de uma nova hegemonia. Daí sua ênfase na necessidade permanente de contato entre os intelectuais e os “simples”. O termo intelectual é antigo e, em geral, designa aquelas pessoas às quais “se atribui a tarefa de elaborar e transmitir conhecimentos, teorias, doutrinas, ideologias, concepções de mundo ou simples opiniões, e que acabam formando as ideias de determinada sociedade e determinada época” (BOBBIO, 1997, p. 110). Gramsci chama a atenção para a “república de filósofos” na época de Platão: os filósofos de que Platão fala nada mais eram do que os típicos intelectuais de seu tempo. Os filósofos tinham um componente importante, a “religiosidade” – religiosidade ampla, entendida no sentido da época – e, por serem mais próximos da religião, eram respeitados e tinham a função de elevação social e de educação da *pólis* grega. Segundo Gramsci (2001, v. 2, C8, §22, p. 162), os filósofos da Antiguidade:

[...] eram aqueles determinados intelectuais mais próximos da religião, isto é, cuja atividade tinha um caráter de religiosidade, entendida no sentido geral da época e no sentido especial de Platão — e, por isso, atividade de certo modo “social”, de elevação e educação da *pólis*, de direção intelectual, e, portanto, com função de hegemonia).

Os nomes atribuídos a essa função variaram ao longo do tempo: filósofos, sábios, doutores, pessoas letradas, literatos, etc. Mais recentemente, a palavra foi também associada ao russo *intelligentsia*, que, no contexto precedente à Revolução Russa, designava homens livres-pensadores que criticavam a autocracia czarista (BOBBIO, 1997, p. 122). Cabe aqui explicitar e delimitar o debate sobre a história do conceito, bem como a história dos próprios intelectuais e, posteriormente, identificar o diálogo entre Gramsci e demais autores contemporâneos a ele, os quais dedicaram parte significativa de suas vidas a esse debate.

No final do século XIX, já se encontrava uso da palavra *intelligentsia* entre os franceses, por ocasião do *Affaire Dreyfus*, em 1894, que causou comoção e dividiu o campo dos intelectuais naquele período. Alfred Dreyfus era judeu, oficial de artilharia do exército francês, e foi condenado por alta traição, acusado de espionar em favor da Alemanha. Mais tarde descobriu-se que sua condenação foi baseada em documentos falsos. A farsa foi acobertada pelas autoridades maiores, que se aproveitaram da onda nacionalista e xenofóbica que invadia a Europa no final do XIX para enterrar o caso. Nesta questão, os intelectuais mais progressistas tomaram partido do capitão Dreyfus e redigiram um documento intitulado “Manifesto dos Intelectuais”, assinado por figuras importantes da época, como Émile Zola, Marcel Proust e Anatole France (BEIRED, 1998, p. 124).

Se na França de Dreyfus os intelectuais consideraram importante expressar sua opinião perante a comunidade internacional, esta praticamente os incitava a tomarem posição e a procurarem resoluções para os conflitos e a desesperança pela qual a Europa passava nos anos 20 e 30 do século XX. Após os horrores da Grande Guerra, o projeto de civilização e segurança burguesa estava ameaçado pelas novas forças políticas do período: a ascensão do nazifascismo e do regime comunista na Rússia. Esse impacto da guerra e essa sensação de insegurança, levaram os intelectuais a uma revisão crítica dos princípios do liberalismo, o que desencadeou uma série de opiniões e revisões relativas ao modelo capitalista, algumas de repulsa ao capitalismo, outras de resignação ou até de indignação diante do rápido e brutal desenvolvimento do capital e suas consequências.

A vida tumultuada e incerta daquele período fez com que diversos intelectuais tomassem posição diante dos acontecimentos. Eles precisavam compreender esse

sentimento de desespero e insegurança que rondava a Europa do pós-guerra, e escreveram sobre a função dos intelectuais, isto é, sobre a necessidade de uma tomada de posição ética por parte da intelectualidade. Em suma, os intelectuais começaram a escrever sobre eles mesmos, a fim de encontrar algum rumo para a sua função, que parecia na época impotente perante os acontecimentos. Lahuerta (1998, p. 137) descreve bem esse “torpor” do período:

O dilaceramento e a indeterminação, próprios à condição moderna e agravados pela crise do pós-guerra, levam ao extremo o termo à mercantilização da vida, da coisificação e dos conflitos de classe, impondo a tentação de evitar, inclusive pela violência, a desagregação social, de restaurar a todo custo o sentido da vida e o nexo entre as coisas [...]. Com forte componente comunitarista, execrando o utilitarismo, procurando se colocar à margem do processo de tecnização e mercantilização (presente inclusive na atividade política) e buscando identificação com o que consideram os valores autênticos da cultura, os homens de pensamento, arte, escritura, pretendem reestabelecer alguma medida para um mundo que perdeu a sua.

Em meio a tudo isso, questiona-se com muita força o papel do intelectual segundo uma dimensão ética que os obriga a lidar com os problemas impostos pela sociedade. Buscavam os intelectuais recuperar sua identidade abalada, colocando-se quase como que numa “missão” de reorganizar a sociedade e colocá-la de volta nos trilhos. Passou-se a examinar o valor da atividade intelectual a partir de um componente ético, “que fazia vir à tona entre esses homens a pretensão de guia, de formador de consciência, de educador político, enfim, de protagonista da história” (LAHUERTA, 1998, p. 138). Impunha-se de forma veemente, assim, o tema dos intelectuais – sua atividade, seu engajamento político, sua participação e produção, enfim, sua identidade – não apenas aos intelectuais de esquerda ou revolucionários, mas também ao conjunto de intelectuais como um todo, aspectos com os quais eles até então não se identificavam. Esse tema, sob o imperativo ético, se impôs em diversas culturas: passou pelo momento dos *philosophes* iluministas, tornou-se questão candente com o *Affaire Dreyfus*, adentrou o âmbito da *intelligentsia* russa (com sua preocupação de “ir ao povo”), e ganhou o contexto internacional com o impacto da Revolução Russa e a crise dos anos 20 e 30, com a ascensão do fascismo e do nazismo, os quais marcariam a difícil relação com os intelectuais.

Muitos são os que escreveram, nesse período, sobre a necessidade de os intelectuais se manterem distantes das questões práticas ou de classe, pois com o engajamento político, estes estariam se afastando de sua verdadeira função, a de promover a cultura e a verdade acima de quaisquer assuntos mundanos. Um desses escritores foi Julien Benda, que em seu *La trahison des clercs (A traição dos intelectuais)* (1927), fez relevante reflexão sobre os intelectuais na sociedade contemporânea, sob a perspectiva de que eles não deveriam manter um envolvimento excessivo com a atividade política. O autor designa com o nome “intelectuais” todos aqueles que, em sua atividade, “não perseguem fins práticos, mas que, quando se aplicam ao exercício da arte, ou da ciência, ou da especulação metafísica, em suma, para a posse de um bem atemporal, dizem de certo modo: meu reino não é deste mundo” (BENDA, 1927, p. 44-45). Benda identifica os intelectuais com os clérigos da Igreja, aos quais se atribui grande parte do desenvolvimento da história da Europa. Para ele, os homens de pensamento têm a função de defender os valores eternos e desinteressados, como a cultura e a razão. Ele próprio se considerava como um clérigo e via na atividade politicamente engajada uma traição aos verdadeiros desígnios da intelectualidade. A resposta de Benda ao problema dos intelectuais é: eles devem promover os valores elevados da civilização, tais como a cultura e a razão, que são valores desinteressados; se se deixam levar pelos interesses e pelas paixões políticas, traem sua missão. Benda muito provavelmente criticava a situação revolucionária na Rússia, na qual os intelectuais empreenderam um movimento de “ida ao povo”, traindo assim seus ideais, pois, para o autor francês, o intelectual deve ser estático, independente do tempo e da história, desinteressado da política e extremamente racional. Esta tendência à ação, este “deixar-se levar” pelas paixões políticas implica uma “sede de resultados imediatos, a única preocupação com objetivos, desprezo por argumentos, o exagero, o ódio, a ideia fixa” (BENDA, 1927, p. 47). Entretanto, o verdadeiro problema não está na “traição”, mas no fato de que na sociedade contemporânea é impossível levar adiante uma existência de clérigo. Benda faz quase que um apelo para que os intelectuais retomem o seu caráter não prático, a sua função tradicional, sem se deixarem levar pela política. Após a Revolução Russa e a ascensão do nazifascismo, não tomar partido nas questões da época seria ilusório.

Também na Alemanha houve substancial esforço para entender os intelectuais e sua função. Para Karl Mannheim, em seu livro *Ideologia e Utopia*, de 1929, os

intelectuais deveriam se constituir como um setor relativamente independente. Não deveriam se engajar na política, nem participar de partidos, nem de movimentos de classe, pois “a ideia mesma de uma consciência de classe traria embutida a limitação da visão geral sobre as coisas e a dificuldade de encontrar sínteses” (LAHUERTA, 1998, p. 143). Assim, mesmo que a participação política e partidária pudesse ser positiva em alguns casos, o intelectual deveria atuar sempre a partir de um “suposto” papel independente, já que Mannheim parte do pressuposto de que a função intelectual não pertence a nenhum grupo social restrito, isto é, não é privilégio de nenhuma classe ou grupo. Dentro de uma nação coexistem diversas ideologias, cada qual representa um ponto de vista parcial. Para que tais ideologias não contrastem entre si, deve o intelectual fazer a síntese delas, ou seja, ele deve alcançar a visão compreensiva do todo, considerar os vários pontos de vista conflitantes e reunir delas os componentes positivos que levam à síntese. Em Mannheim, como relata Bobbio (1997, p. 32), tal síntese só pode ser feita por um grupo que “não tem uma composição de classe e está desancorado da sociedade, desvinculada de interesses e funções específicas: essa categoria, não classe, é a dos intelectuais [...]”. Segundo Mannheim, na modernidade a atividade intelectual: [...] não é exercida de modo exclusivo por uma classe social rigidamente definida, como a dos sacerdotes, mas por um estrato social em grande parte desvinculado de qualquer classe social e recrutado em uma área mais extensa da vida social” (MANNHEIM, 1972, p. 181).

Essa característica de ser “desvinculado”, esse distanciamento, é o componente que permite aos intelectuais, segundo o autor, não se influenciarem demais pelos interesses de classe, realizando-se desse modo a síntese das ideologias sociais. Resumindo, a função dos intelectuais consiste em

[...] penetrar nas fileiras dos partidos em conflito, de modo a obrigá-los a aceitar suas demandas. Esta atividade, considerada em termos sociológicos, demonstrou, amplamente, em que ponto residem a peculiaridade sociológica e a missão deste estrato social desvinculado. (MANNHEIM, 1972, p. 184-185)

A posição de Mannheim define a tarefa do intelectual como teórica e política, e nesse sentido é um tanto quanto distinta – ainda que haja similaridades – da

posição de Benda, que condena moralmente a atividade política do intelectual. Apesar de Mannheim conceber a atividade intelectual de acordo com um suposto descolamento da sociedade, como uma categoria *freischwebende* [livre-flutuante] – nas palavras dele próprio –, ele considera que os intelectuais têm certo papel organizativo na sociedade e os eleva à condição de dirigi-la.

Soma-se a essas preocupações de Benda e Mannheim o livro *A rebelião das massas*, de Ortega y Gasset, no qual o autor localiza, no divórcio entre elite intelectual e massas, as raízes da sociedade. Ortega y Gasset dá ênfase à ideia de que a sociedade não é dividida em classes sociais, mas destaca o papel da elite intelectual. Outro conceito que permeia toda a obra deste autor e tem relação direta com os intelectuais é o conceito de *massa*. Para ele, “massa é o homem médio” (ORTEGA Y GASSET, 2007, p. 44), é quando a multidão passa a ter uma qualidade comum, é quando o homem não se distingue dos demais; todos representam um tipo genérico de homem, o que o autor chama de “monstrengo social” (ORTEGA Y GASSET, 2007, p. 44). As massas são um problema, pois não podem ser contidas, agem com violência e, por meio dela, fazem valer seus interesses por meio dessa violência. O pensamento de Ortega y Gasset é baseado na diferença entre intelectuais, aos quais cabe a função de dirigir a sociedade, e massas, cuja função seria a de serem conduzidas por uma minoria ilustrada e clarividente. Embora o autor espanhol conceda um papel dirigente aos intelectuais, faz ressalvas quanto ao engajamento político, pois para ele o intelectual não deve se confundir com o político:

A missão do chamado “intelectual” é, de certo modo, oposta à do político. A obra intelectual aspira, frequentemente em vão, a esclarecer um pouco as coisas, enquanto a do político, ao contrário, geralmente consiste em confundí-las mais do que já estavam. (ORTEGA Y GASSET, 2007, p. 25)

Desse modo vê-se que a posição do intelectual não deve se confundir com o posicionamento político. Além disso, no que diz respeito às massas, estas são um elemento amorfo e sem rumo, não especialmente qualificado e, se o intelectual se misturar a elas, estará perdendo sua capacidade de guiá-las. A ideia dominante em Ortega y Gasset é que existem “de um lado, minorias intelectuais destinadas a elaborar a grande política de renovação, e, de outro, massas à espera de serem

plasmadas por espíritos superiores” (BOBBIO, 1997, p. 33). Nota-se em Ortega y Gasset um espírito de casta investido aos intelectuais, bem semelhante àquele “clérigo” de Benda e ao *freischwebende* de Mannheim.

Outro teórico dos intelectuais, se assim se podem chamar os autores até aqui elencados, é Benedetto Croce, importante para o presente trabalho não só porque buscou dar alguma contribuição ao debate, mas sobretudo por ser um dos principais interlocutores de Gramsci em seus escritos carcerários. Croce, em *Storia d'Italia dal 1871 al 1915* (2004) dava sequência às críticas feitas ao fascismo desde 1925, incitando “os homens de cultura a resistirem à opressão por meio da fidelidade à tradição da religião, da liberdade e ao dever de não subordinarem a verdade à paixão da parte” (LAHUERTA, 1998, p. 145). Para Croce, o intelectual é um homem de cultura, e deve, portanto, defender dos valores da cultura contra os valores do mundo material. Sua função é diferente daquela do político, que muitas vezes pisoteia a cultura para colocar em prática os interesses políticos. A função do intelectual é única: a de proteger o ideal de liberdade e de cultura acima dos demais, mesmo os políticos. Croce tem uma posição semelhante à de Benda, pois cultivava uma condição de clérigo, “que se define muito mais pela história da cultura do que por qualquer relação com o mundo material” (LAHUERTA, 1998, p. 145). Diante da crise das instituições liberais na Itália e a crescente onda fascista, a resposta de Croce ao problema do intelectual é bastante idealizada, pois coloca o intelectual numa posição imaculada, ideal, desvinculada de qualquer aspecto da sociedade que não seja a cultura; em resumo, o intelectual de Croce luta pela cultura por ela mesma, como um legado da humanidade, sem pretensão de responder ou representar qualquer grupo social.

As posições destes quatro autores apresentam pontos convergentes, mormente na visão dos intelectuais como grupo destacado da sociedade, seja como “clérigos” a favor da razão elevada, como categoria flutuante na sociedade, como líderes dirigentes ou como exclusivos homens de cultura. Todas essas posições têm em comum o fato de conceber o intelectual como “casta”, desvinculado dos problemas políticos e sociais. Benda impõe ao intelectual uma tarefa não política, mas sim espiritual; Mannheim o concebe como agente teórico e mediatamente político, pois é ele quem faz a síntese das ideologias divergentes e elabora, a partir delas, orientações

políticas, porém sem “se levar” muito pelas camadas sociais; Ortega y Gasset imprime ao intelectual caráter extremamente político, qual seja, o de liderar e educar as massas; Croce também considera a função do intelectual como política, “[...] mas a sua política não é a ordinária dos governantes, mas a da cultura, e é uma política extraordinária, adaptada aos tempos de crise” (BOBBIO, 1997, p. 34).

Em oposição radical aos autores até aqui citados, Paul Nizan (1905-1940) apresenta interessantes reflexões sobre a relação entre intelectuais e massas. Nizan foi aluno da Escola Normal Superior², nos anos 1920, e membro ativo do Partido Comunista Francês. Para ele, não havia distinção entre a filosofia/literatura e a prática militante. Pelo contrário, elas não devem ser excludentes. Sua vida foi um testemunho de que a luta intelectual deve ser também uma luta política, atuando para modificar a sociedade. Em seu livro *Les chiens de garde*. (1976), Nizan critica o posicionamento idealista de autores que se acreditavam intelectuais apolíticos, isto é, sem engajamento político e social. De fato, o livro é um “acerto de contas” com os antigos mestres da Escola Normal Superior, sobretudo Benda, que quatro anos antes, como explica Antônio Carlos Máximo (2000, p. 62), escrevera *A traição dos intelectuais*.

O protesto de Nizan é datado e remete a um tempo em que a Europa se deparava com problemas que forçavam os intelectuais a tomarem posição. A adesão/simpatia de uma parcela da intelectualidade às causas do proletariado, à Revolução Russa, à guerra civil espanhola, faz com que os antigos “cardeais” reajam com firmeza, defendendo velhos princípios norteadores da atividade intelectual. É neste quadro que devem ser entendidos tanto Nizan quanto Benda. Nizan entra no grupo daqueles que vão para a guerra civil espanhola, aderem às lutas de resistência contra o invasor nazista ou seus aliados nacionais, e vão para as fileiras do partido.

Mais tarde, outros intelectuais como Nizan desfizeram essa adesão à Revolução Russa, por ocasião do rompimento de Stálin com Trotsky e, principalmente, por conta do pacto de não agressão entre a Rússia e a Alemanha nazista. Este último minou as esperanças de muitos pensadores da época de lutar por uma sociedade mais justa e igualitária, pois, se a mãe Rússia, palco da revolução que marcou o século XX na luta contra o absolutismo e a tirania, mudava seus rumos para

² Criada em 1794, durante o período revolucionário francês como *École normale*. Foi e ainda é uma das mais importantes universidades francesas, onde se formaram grandes nomes como Sartre, Bergson e Foucault.

um caminho sórdido, o que fazer então? Alguns se afastaram da política. Outros, como Nizan, usaram dessa revolta para impulsionar ainda mais sua atuação política. Assim, Nizan fundou jornais, escreveu livros, participou da academia sem romper com a atividade militante e, acima de tudo, não a considerou como única fonte de conhecimento da qual um intelectual deve beber. Segundo Máximo (2000, p. 64)

Cada época histórica cria a sua cultura e a sua filosofia. Aquela da Escola normal era, na verdade, uma espécie de conforto para os espíritos que ali conviviam, harmonicamente, distantes da realidade dos homens. Era um elemento a mais na conservação da ordem injusta estabelecida. Fazia-se necessário desmistificá-la. Impunha-se, por conseguinte, a necessidade de divulgação da filosofia que falava através de Marx e agia através de Lênin. Esta era a filosofia que educava Paul Nizan, não única, mas de parte; não histórica, mas inerente ao cotidiano; não neutra, mas comprometida; não satisfeita, mas continuamente colocada em questão.

Quando, em 1939, desiludido com a promessa quebrada de uma União Soviética que perdeu seu caminho, Nizan rompeu com o Partido Comunista francês e, ao invés de cair no desespero, inseriu-se ainda mais na história: foi para o *front* de batalha, morrendo aos 35 anos de idade, em 13 de maio de 1940. Nizan foi um intelectual ciente de que faltava à *intelligentzia* de sua época uma boa dose de realidade, do cotidiano dos homens de “carne e osso”: os que estão nas fábricas, nas ruas, nos portos – enfim, todo tipo de ser humano, não apenas do tipo catedrático da universidade.

Outro pensador relevante para a presente discussão é o espanhol José Luis López Aranguren. Leitor de Sartre, ele define o intelectual como “um profissional da cultura, mas com uma grande dimensão política” (ARANGUREN, 1983, p. 39 apud MÁXIMO, 2000, p. 41). Utiliza, inclusive, um neologismo criado a partir de sua leitura sobre Gramsci: o “intelectual inorgânico” seria aquele com comprometimento político, ainda que seja independente de partidos ou instituições políticas.

Para ele, não é possível haver intelectuais de direita, pois o regime de pensamento de direita já está posto no poder, estabelecido com seus valores e ideias. É preciso apenas mantê-lo, de modo que não se pode agregar nada de novo, nada de revolucionário a esse projeto político. Assim, ser um intelectual de direita seria um contrassenso, pois, na visão de Aranguren, o intelectual deve ser revolucionário,

necessita ter uma ligação com um grupo social. Não pode ser “alguém que paira acima da sociedade” (ARANGUREN, 1983, p. 39 apud MÁXIMO, 2000, p. 42).

Comenta também que o trabalho intelectual é distinto do político, pois enquanto este está no poder e, portanto, a serviço desse poder, o primeiro prepara revoluções, propõe soluções para os problemas sociais que o político não prevê. Como a política, muitas vezes, não apresenta legitimidade, ela se apropria dos intelectuais para ganhar validade e se afirmar. Daí que não existe compatibilidade entre o poder estabelecido e a ação revolucionária do intelectual. Em resumo,

não há possibilidade de compatibilizar as duas ações, essencialmente porque o poder, ainda que seja aquele estabelecido imediatamente após um processo revolucionário, tende a cristalizar-se, a deixar de ser revolucionário. E esta posição não faz parte da essência do trabalho intelectual, ou seja, faz parte da sua função estar, constantemente, pensando à frente de qualquer poder estabelecido. A natureza da investigação faz com que o intelectual seja um revolucionário permanente. (MÁXIMO, 2000, p. 44)

Nizan e Aranguren entendem que o papel dos intelectuais pressupõe uma atividade de questionamento aos poderes estabelecidos e um engajamento revolucionário por parte dos intelectuais, elementos também compartilhados por Marx e Engels, que refletiram bastante sobre esse tema, articulando-o com o conceito de ideologia. Portanto, à luz destes dois últimos autores, essenciais para se entender o pensamento de Gramsci, cabe analisar este tema.

1.2 Os intelectuais e a ideologia: Marx e Engels como interlocutores de Gramsci

Também no tempo dos fundadores da filosofia da práxis, Karl Marx e Friedrich Engels, discutia-se o tema dos intelectuais, apesar do enfoque se dar de outra maneira. No período pós-revolucionário de 1848, o tema dos intelectuais e sua função como classe social ou “casta” não era o foco das críticas dos pensadores daquele período. Este tema ganhou o quadro internacional apenas no final do século XIX, mais precisamente no caso Dreyfuss. Todavia, ao fim de 1848, com a

publicação de *A ideologia alemã*, Karl Marx e Friedrich Engels fizeram a crítica da ideologia e dos ideólogos, e vê-se nessa crítica certa similaridade com a questão dos intelectuais. Embora ambos não usassem o termo “intelectual”, preferindo outras expressões, como “representantes literários” ou “filósofos”, e pusessem o foco mais nas concepções dos intelectuais e menos em sua posição e função social, por meio da análise da ideologia alemã eles abordam o tema dos intelectuais. É necessário, portanto, reconstituir sua crítica à ideologia e aos ideólogos, a fim de entender a relação da ideologia com a questão intelectual em Gramsci. Para os dois autores de *A ideologia alemã*, não existe ideologia como realidade própria e autônoma; na verdade, as ideias são produtos sociais e históricos, gerados por seres humanos também sociais e históricos. Por isso a afirmação de que a ideologia nada mais é do que o “ser consciente”. Segundo Marx e Engels (2007, p. 18):

A produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparecem aqui ainda como a emanção direta de seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual tal como se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica e etc., de todo um povo. São os homens que produzem suas representações, suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento das forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar.

Os homens produzem suas ideias, representações e concepções de mundo de acordo com a atividade material que realizam. No prefácio de *Contribuição à crítica da economia política*, diz Marx (2008, p. 49): “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina sua consciência”. Cada indivíduo realiza uma tarefa, um trabalho, relaciona-se com o mundo de uma maneira específica, a depender da atividade material que executa, e esta mesma lhe propicia uma ideologia, um sistema de ideias ou conduta de pensamento. Conclui-se, então, que a ideologia advém do mundo do trabalho, entendido como atividade prática real. Vale salientar, porém, que, sendo a teoria marxiana dialética, a relação entre as ideias e a realidade material não é mecânica e absoluta, mas de ação recíproca.

É aqui que entra a divisão do trabalho em Marx e Engels, e a ideologia está relacionada a essa divisão. Os que prescindem do trabalho manual certamente dispõem de mais tempo para se dedicarem à produção de ideias do que aqueles que

dedicam boa parte de sua vida ao trabalho manual ou fabril. Não que estes não produzam ideias, porém não as produzem com o mesmo rigor e empenho metodológico e racional que os primeiros. Assim, Marx e Engels colocam a divisão do trabalho como um fator decisivo e formador na produção das ideias. É pertinente dizer que, segundo o pensamento dialético marxista, as ideias não são simples emanções do meio material – esta seria uma leitura vulgar do pensamento marxista –, mas é na dialética entre trabalho intelectual e trabalho manual que as ideias tomam forma. Desse modo:

A divisão do trabalho só se torna efetivamente divisão do trabalho a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e o trabalho intelectual. A partir desse momento, a consciência pode de fato imaginar que é algo mais do que a consciência da prática existente, que ela representa realmente algo, sem representar algo. (MARX; ENGELS, 2007, p. 26)

É por meio da divisão do trabalho que as diferentes funções vão sendo legadas a indivíduos diferentes. O trabalho intelectual no sentido estrito fica a cargo daqueles que dispõem de tempo para a sua execução, como os aristocratas no período pré-capitalista ou os ideólogos e a burguesia na época de Marx, enquanto o trabalho manual é exercido pela maior parte da população trabalhadora, a classe trabalhadora, pois: “[...] pela *divisão do trabalho*, torna-se possível, ou melhor, acontece efetivamente que a atividade intelectual e a atividade material – o gozo e o trabalho, a produção e o consumo – acabam sendo destinados a indivíduos diferentes” (MARX; ENGELS, 2007, p. 27).

O que ocorre é que “[...] a divisão social do trabalho que separa trabalho manual e intelectual produz indivíduos diferentes para a produção de bens materiais e para a produção de ideias, cultura” (VIANA, 2013, p. 79-80). Quando se estabelece essa divisão, aqueles que executam o trabalho intelectual, dito “das ideias”, criam as ideologias que explicam a sua existência e o mundo em que habitam, e a ideologia como consciência “crê ser algo além da prática existente, e que representa algo de fato que não têm ligação com a atividade produtora” (MARX; ENGELS, 2007, p. 26). Por

meio dessa crítica, feita principalmente a Bruno Bauer³ e a Feurbach⁴ – Engels e Marx reconhecem o avanço no pensamento deste último, mesmo que o caracterizem como de um “materialismo vulgar” – ambos entendem que a ideologia não existe desvinculada da atividade prática real, ou seja, do trabalho. Se a ideologia dos filósofos alemães está desconectada da prática e do mundo do trabalho, ela é um sistema de falsas ideias, ou de ideias ilusórias, e este caráter pode ser explicado pelo fato de ela não ser simples consciência, mas um sistema de ideias que, embora falsas, possuem mecanismos de convencimento e coerção, e sua produção é realizada “por aqueles que possuem as condições materiais para tal, ou seja, aqueles que estão livres do trabalho manual” (VIANA, 2013, p. 79).

Na esteira da análise de classes, se a classe dominante detém a produção material, e é a atividade material que configura a ideologia, logo a classe dominante domina tanto a produção material quanto a intelectual. O problema aqui está em que as classes no poder, cientes disso, usam de estratégias de coerção para convencer os demais da sociedade a aceitarem a sua ideologia como sendo a ideologia de todos. De certo modo, os dominantes colocam uma roupagem em sua ideologia para que ela sirva a todos, quando, de fato, ela serve apenas às classes dominantes. Em outras palavras, é a questão da construção de hegemonia do grupo dominante sobre o pensamento e a realidade das classes subalternas, tema largamente estudado por Gramsci. Para Marx e Engels, são os ideólogos que fazem este trabalho de convencimento. É preciso, portanto, discutir quem são os ideólogos. Para os dois autores, a princípio, os ideólogos são indivíduos das classes dominantes, pois produzem ideias e pensamentos que são dominantes em sua época histórica:

Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência, e conseqüentemente pensam; na medida em que dominam como classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é evidente que esses indivíduos dominam em todos os sentidos e que têm uma posição dominante, entre outras coisas também

³ Bruno Bauer (1809-1882) foi um filósofo alemão, contemporâneo a Marx. Membro dos “jovens hegelianos”, grupo de estudantes que se identificavam com o hegelianismo de direita. Considerado por Marx como um filósofo idealista, aparece nas obras *A ideologia alemã* e *A sagrada família*.

⁴ Ludwig Andreas Feuerbach (1804-1872) foi um filósofo alemão reconhecido pelo ateísmo e pela influência que o seu pensamento exerce sobre Karl Marx. Ao criticar o materialismo vulgar de Feurbach, Engels e Marx encontram fundamentos para criar o conceito de materialismo histórico.

como seres pensantes, como produtores de ideias que regulamentam a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época; suas ideias são portanto as ideias dominantes de sua época. (MARX; ENGELS, 2007, p. 48-49)

O ideólogo, destarte, é um indivíduo oriundo das classes dominantes, e sua atividade de produção de ideias, ou melhor, de sistemas explicativos de ideias, determina as ideias e as concepções de mundo de uma época e de um local históricos. Os ideólogos organizam assim a cultura e a produção de ideias da sociedade em que vivem – de forma muito semelhante ao intelectual em Gramsci, que tem como uma de suas funções a organização da cultura. Gramsci, porém, muito provavelmente, não conheceu *A ideologia alemã*. A interpretação que ele tem de ideologia não é de uma “consciência invertida do mundo real” de Marx, ou de uma “falsa consciência” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 399), como aparece no último Engels. Sua interpretação parte da passagem do prefácio de 1859 da *Crítica da economia política*, para despontar na ideia de que os homens tomam consciência de seus problemas e os levam a cabo no terreno das ideologias, tal como Gramsci afirma no seguinte trecho: “Enquanto são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é validade ‘psicológica’: elas ‘organizam’ as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc.” (GRAMSCI, 1999, v. 1, C7, §19, p. 237). Desse modo, a ideologia no sentido gramsciano apresenta uma conotação positiva, que movimenta os grupos sociais em direção ao ato político, guiando-os na busca de soluções para os seus problemas. Aqui, por ora, utiliza-se o conceito de ideologia no sentido encontrado em Marx, enquanto a concepção gramsciana será trabalhada no capítulo 3.

Ainda em Marx, existe também uma divisão do trabalho no interior da classe que domina:

[...] a divisão do trabalho [...] se manifesta também na classe dominante sob a forma de divisão entre trabalho intelectual e o trabalho material, de tal modo que teremos duas categorias de indivíduos dentro dessa mesma classe. Uns serão os pensadores dessa classe (os ideólogos ativos, que teorizam e fazem da elaboração da ilusão que essa classe tem de si mesma sua substância principal), ao passo que os outros terão uma atitude mais passiva e mais receptiva em face desses pensamentos e dessas ilusões, porque eles são na realidade membros ativos dessa classe e têm menos

tempo para alimentar ilusões e ideias sobre suas próprias pessoas. (MARX; ENGELS, 2007, p. 49)

Assim, o ideólogo é um trabalhador especializado na atividade intelectual, produtor de ideias para dar substância e identidade às classes dominantes, podendo ser um filósofo, jurista, cientista, etc. Uma ressalva é importante: existe, em *A ideologia alemã*, certa imprecisão no que tange ao conceito de ideólogo, pois embora os autores delimitem a origem de classe dominante do ideólogo, não explicam qual seria a posição dos demais ideólogos, aqueles que não pertencem às classes no poder. Apesar disso, Viana (2013, p. 82) afirma, baseado em outros textos de Marx, que o termo “ideólogo” pode ser aplicado a qualquer indivíduo, “[...] independentemente de classe, que produz um sistema de pensamento ilusório, uma ideologia”. É preciso salientar que *A ideologia alemã* foi escrita em 1845-1846, “[...] numa Alemanha de capitalismo retardatário, e com uma classe intelectual ainda em desenvolvimento e fortemente subordinada à classe dominante [...]” (VIANA, 2013, p. 81), o que significa que a especialização desses ideólogos não era tão desenvolvida, diferentemente da Inglaterra, por exemplo, na qual as forças produtivas já eram mais desenvolvidas, ou seja, estavam num estágio mais avançado do capitalismo, produzindo especialistas em larga escala para atender às demandas industriais. Mais ao fim do século XIX, com a formação de instituições, como as universidades modernas; a fragmentação da herança cultural da humanidade, separadas as ciências naturais da filosofia; e também a institucionalização desses saberes em nível superior de ensino, é que se forma uma classe intelectual mais bem consolidada na Alemanha do fim do XIX, na Europa e alhures, como nos Estados Unidos e no Brasil.

Para Marx e Engels, o ideólogo é, como afirmado acima, um indivíduo que produz ideias, um sistema de pensamento ilusório, muitas vezes vinculado à classe dominante. Em outras obras, os dois autores apresentam o ideólogo como indivíduo submetido à divisão do trabalho, como é o caso da seguinte passagem de *O capital*:

O homem do saber e o trabalhador produtivo estão amplamente separados um do outro, e a ciência, em vez de nas mãos do trabalhador aumentar suas próprias forças produtivas para ele mesmo, colocou-se contra ele em quase toda parte [...]. O conhecimento torna-se um instrumento capaz de ser separado do trabalho e oposto a ele. (MARX, 1988, p. 271)

Marx e Engels contribuem, desse modo, para a compreensão dos ideólogos e, indiretamente, dos intelectuais. À medida em que mostram que a produção dos ideólogos é sua ideologia, isto é, um sistema de pensamento ilusório, os autores adentram o campo da crítica à intelectualidade, pois é esta que vai, aos poucos, “[...] tomando o lugar dos ideólogos burgueses e assumindo o seu papel, passando a ser uma classe auxiliar da burguesia, como o próprio Marx começa a vislumbrar em suas obras posteriores” (VIANA, 2013, p. 82).

No que tange à própria função do intelectual, ou melhor, àquilo que ele deveria ser, Marx enxerga os intelectuais como indivíduos que devem superar a simples contemplação do mundo (esta é a crítica principal em *A ideologia alemã*) e devem passar a agir no mundo, de modo a transformá-lo pela via prática, não apenas contemplativa. Eis a célebre passagem na qual Marx e Engels sugerem essa função sintética – ação e pensamento, intelectual e revolucionária – do filósofo: “os filósofos só *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de *transformá-lo*” (MARX; ENGELS, 2007, p. 103)

A contemplação do mundo não é suficiente para entender a realidade. À contemplação deve-se juntar a atividade prática, tanto para compreendê-la quanto para transformá-la. Ora, Marx e Engels entendem o conceito de *práxis* como um processo dialético, unitário, que articula pensamento e ação. O trabalhador não deve – ou ao menos não deveria – ser um especialista; pelo contrário, Marx faz a crítica a essa especialização, pois ela traz a infeliz consequência da divisão do trabalho, a qual prejudica o homem e o limita ao campo produtivo somente. A *práxis* unificadora, isto é, a ação – trabalho manual, atividade revolucionária – aliada ao pensamento, que consiste em trabalho intelectual, reflexão, - deve ser o princípio norteador para a formação humana. A aproximação de apenas um dos extremos causa a alienação do homem em relação ao mundo. Concluindo, Marx “[...] mostrava com seu envolvimento nas lutas operárias que estava despontando um outro tipo de intelectual: um ser, ao mesmo tempo, cientista, crítico e revolucionário” (SEMERARO, 2015, p. 130). O intelectual deve ser a unidade indissolúvel entre a crítica e a prática, efetivando assim a transformação social, a *práxis* revolucionária.

Desta forma, a teoria revolucionária de Karl Marx e Friedrich Engels visa à transformação da sociedade e não a sua simples contemplação, como acontece com o materialismo vulgar de Feurbach. O objetivo de Marx e Engels é a transformação da realidade concreta: os intelectuais não podiam se esconder atrás da pseudo-neutralidade científica, impelidos que estavam, na visão de Marx, a tomar partido das situações históricas. Para tanto, não se devem separar teoria e prática, ou melhor, elas são *inseparáveis* segundo o pensamento dialético. É preciso que ambas estejam unificadas, sejam relacionadas dialeticamente na existência dos indivíduos. Sendo assim, “[...] não é possível explicar a teoria sem analisar a realidade que a produz e nem é possível compreender a realidade sem a teoria que a explica” (VIANA, 2013, p. 89-90). Enfim, Marx e Engels adentram a temática dos intelectuais por meio da crítica à ideologia e a seus ideólogos, os quais podem ser entendidos também como “representantes literários, cientistas, filósofos, etc”. Gramsci, discípulo dos fundadores da filosofia da práxis, segue caminho semelhante, levando o tema dos intelectuais a um nível mais elevado de crítica.

1.3 Gramsci e o conceito de intelectual

Apesar de Gramsci ter passado grande parte da vida em cárcere, estava atento às discussões sobre o tema dos intelectuais, e decidiu ele mesmo escrever algo a respeito. Já antes de seus *Cadernos*, escreveu carta à sua cunhada, Tatiana, falando sobre o tormento pelo qual passava, da necessidade de escrever uma obra *für ewig*, isto é, algo que dure para sempre, algum legado que pudesse ser deixado para a posteridade. Segundo a carta de 19 de março de 1927:

Em suma, segundo um plano preestabelecido, gostaria de me ocupar intensa e sistematicamente de alguns temas que me absorvessem e centralizassem minha vida interior. Pensei em quatro temas até agora, e já isto é um indicador de que não consigo me concentrar. São eles: 1) uma pesquisa sobre a formação do espírito público na Itália no século passado; em outras palavras, uma pesquisa sobre os intelectuais italianos, suas origens, seus agrupamentos segundo as correntes culturais, seus diversos modos de pensar, etc., etc [...]. (GRAMSCI, 2005, v. 2, p. 128)

Ainda na mesma carta, Gramsci pergunta se Tania se recorda de seu último texto, sobre a Itália Meridional e sobre a importância de Benedetto Croce. Isso significa que antes do período carcerário Gramsci já se preocupava com a questão dos intelectuais, pois havia escrito longo ensaio sobre a atuação desses na questão camponesa do Sul italiano, texto intitulado *A questão meridional*, em que revela que os intelectuais da Itália Meridional, tais como Benedetto Croce, Giustino Fortunato e outros, se originam de uma camada muito importante no Sul:

[...] o burguês rural, ou seja, o pequeno proprietário de terras, que não é camponês, que não trabalha a terra, que ficaria envergonhado se fosse agricultor, mas que pretende obter da pouca terra que tem, ou arrendada ou explorada em meação, o que precisa para viver com certa folga, para mandar os filhos ou à Universidade ou ao seminário, para proporcionar às filhas um dote que lhes permita casar-se com um funcionário estatal militar ou civil. (GRAMSCI, 2004, v. 2, p. 424-425)

Para Gramsci, portanto, a necessidade de produzir uma pesquisa *für ewig* se inicia com sua análise da questão meridional, pois é justamente nesse afastamento dos intelectuais em relação aos camponeses, bem como na aversão dos primeiros aos segundos, que se intensifica o problema da pobreza italiana do Sul. O camponês meridional se liga ao proprietário rural através do intelectual: é este quem fornece o elo entre o camponês e a administração geral. Se o intelectual não simpatiza com a situação camponesa, fará sua ação organizativa coincidir apenas com os objetivos do proprietário rural. Assim, o tipo de intelectual que predomina na Itália meridional é aquele que tem “profunda aversão ao camponês trabalhador, e também certa hipocrisia e refinada arte de enganar e domesticar as massas camponesas” (GRAMSCI, 2004, v. 2, p. 425). Desse modo, a luta camponesa se vê defasada, pois inexiste nos intelectuais do Sul qualquer representação dos ideais camponeses.

Gramsci inicia seu texto sobre os intelectuais, dizendo que ele não teria um caráter sociológico, mas deveria ser uma série de ensaios de história da cultura, *Kulturgeschichte*, e de história da ciência política (GRAMSCI, 2001, v. 2, C12, §1, p. 17). Apresenta uma indagação sobre as características dos intelectuais, sinaliza o quão complexo é o tema, aponta a não existência de uma única forma de intelectual, de uma única categoria. Gramsci deu ao conceito de intelectual uma importância que até

então não se havia encontrado em nenhum pensador marxista de sua época. Seus escritos carcerários sobre o tema vão muito além da simples definição do conceito: todo o esforço de Gramsci em defini-lo está pautado na preocupação com a formação das classes subalternas e o papel – tanto político quanto pedagógico – que os intelectuais desenvolvem nesse processo. Esse esforço também é caracterizado pelo olhar gramsciano sobre o período histórico no qual o autor viveu, com a ascensão do fascismo e a influência que os elaboradores de tal doutrina exerceram sobre a sociedade italiana da época. Gramsci tentou entender como os intelectuais atuam na formação cultural da sociedade e do Estado, dentro dos mais diversos grupos, sejam eles fascistas, comunistas, liberais, religiosos, etc.

Em Gramsci, não se observa aquela figura do intelectual erudito, com saber acumulado e retórica impecável, oriundo das universidades e dos círculos da “alta cultura”, ainda que o autor reconheça a existência desse tipo de intelectual. O enfoque gramsciano sobre o termo está muito mais relacionado ao tipo de atividade exercida por cada um e principalmente às relações sociais que determinado tipo de atividade desencadeia para o indivíduo, legando-lhe uma posição social dentro da indústria ou do local de trabalho. Referindo-se aos critérios normalmente empregados para distinguir os intelectuais e os não intelectuais, Gramsci (2001, v. 2, C12, §1, p. 18) afirma que o erro metodológico no qual muitos estudiosos desse tema incorreram parece ter sido o de buscar esse critério em algo “intrínseco às atividades intelectuais”, quando, na verdade, deviam buscá-lo “no conjunto de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que a personificam) se encontram no conjunto geral das relações sociais”. Aqui está o principal ponto de distinção entre Gramsci e os demais autores citados anteriormente, notadamente Benda e Croce. O metalúrgico, por exemplo, não é especificamente caracterizado por seu trabalho manual, mas pelas condições objetivas em que trabalha e pelo lugar que ocupa nas relações sociais de que participa. A natureza de seu trabalho não é determinada meramente por seu caráter predominantemente manual, mas também e fundamentalmente pelas relações sociais que caracterizam sua posição dentro da indústria. Não é, pois, a natureza da atividade que é sempre intelectual, “[...] mas a sua colocação no âmbito das relações sociais; e isso acarretará uma valorização também da formação para as profissões mais ou menos intelectuais, ou mais ou menos manuais [...]” (MANACORDA, 2013, p. 170). O intelectual é, portanto, o indivíduo de carne e osso, o vizinho, o homem

que está sentado no ônibus esperando seu momento de descer, que no cotidiano de seu trabalho influencia pessoas, mesmo que não seja ele um intelectual no sentido acadêmico do termo, e sua contribuição se faz presente, ainda que de forma sutil e gradual.

Como se dão, então, essas atividades intelectuais? Sobre elas, Gramsci escreve que não existe trabalho puramente físico. Em qualquer atividade, mesmo na mais mecânica e degradada, há sempre um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora (GRAMSCI, 2001, v. 2, C12, §1, p. 18). Não se pode excluir a atividade intelectual, reflexiva, das ideias, da atividade motora, nervosa, muscular. Ou, nas palavras de Gramsci, “não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (p. 53). O operário é um intelectual tanto quanto o político: a diferença entre ambos – além do papel exercido nas relações sociais – está no tipo de esforço predominantemente empregado por cada um, isto é, enquanto o primeiro exerce mais um esforço de tipo físico-motor, o segundo exerce um esforço mais cerebral-reflexivo. O trabalhador não possui a função intelectual que detém o político, porém nem por isso sua atividade deixa de ter um componente criativo, reflexivo, oriundo do ambiente social no qual se encontra, e que suscita nele uma concepção de mundo. Todos desenvolvem certa atividade intelectual, ainda que minimamente, pois todos possuem uma concepção de mundo, uma linha consciente de conduta moral e contribuem assim para alterar ou conservar outras concepções de mundo, ou seja, contribuem para suscitar novas maneiras de pensar (p. 53).

Em Gramsci, observa-se essa divisão, já colocada acima por Marx e Engels. Contudo, para o autor sardo, nenhum dos dois tipos de trabalho deixa de ter o componente reflexivo, a concepção de mundo, de modo que toda atividade é uma atividade intelectual em certa medida. Todas essas atividades contribuem para organizar a sociedade, nutri-la dos diferentes tipos de especialistas necessários para a organização da cultura, da economia e da política. Segundo Beired (1998, p. 124), as atividades intelectuais:

[...] são aquelas relativas à organização da sociedade. O conceito gramsciano de intelectual privilegia a *função organizativa* na medida em

que entende que a atividade intelectual diz respeito à organização tanto da cultura quanto de outras dimensões da vida em sociedade.

Sendo assim, o intelectual de Gramsci se caracteriza muito mais pela sua função de engendramento da sociedade, pelo lugar social que ocupa, pelas relações sociais que estabelece, do que pela erudição ou saber acumulado. Gramsci ainda divide as atividades intelectuais segundo diferentes graus: existem intelectuais no alto grau, criadores de ciências, artes, filosofias, etc., que renovam o saber já acumulado através de pesquisa e investigação; e existem intelectuais no baixo grau, divulgadores da riqueza intelectual já existente, preocupados em socializar os saberes conhecidos. Esses intelectuais Gramsci denomina de “modestos administradores” (GRAMSCI, 2001, v. 2, C12, §1, p. 21). Embora Gramsci faça essa diferenciação em alto e baixo grau de intelectuais, não se deve entender com isso que um tipo de intelectual tenha mais valor que outro. O intelectual de tipo divulgador é tão ou mais importante até do que o de tipo criador, pois está encarregado com as diferentes camadas da sociedade os saberes já acumulados. Essa socialização se dá por meio da divulgação do material ideológico, através das escolas e de revistas, jornais, periódicos e círculos de cultura. A própria vida de Gramsci, levando-se em conta a experiência dos periódicos e dos Conselhos de Fábrica, denota essa preocupação de divulgar a cultura existente. Deve-se salientar que essa interpretação do termo inclui como intelectuais também aqueles de pouca ou até nenhuma instrução formal, isto é, aqueles que obtiveram um saber oriundo de outras fontes, não daquelas instituições tradicionais, como escolas e universidades, por exemplo, mas por outros meios, já citados acima.

Seria possível dizer então que todos são intelectuais em alguma medida? Para Gramsci, pelo exposto, a resposta é um sim necessário. A rigor, não existem não intelectuais, ou melhor, todos são intelectuais, ainda que nem todos exerçam na sociedade essa função específica (GRAMSCI, 2001, v. 2, C12, §1, p. 18). Segundo Gramsci (2001, v. 2, C12, §3, p. 52):

Quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência, na realidade, somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isto significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque

não existem não-intelectuais.

Intelectuais são, pois, todos aqueles que desenvolvem alguma atividade reflexivo-motora, que, inseridos dentro de um círculo social, influenciam, através dessa atividade, outros intelectuais, organizando assim as funções produtivas da sociedade nas suas mais diversas instâncias de produção. Também segundo Silva (2010, p. 90), na verdade, “[...] intelectual é todo sujeito histórico-crítico, que influi de alguma maneira, no trato com outros sujeitos na sociedade, propagando ou combatendo uma visão de mundo”. Assim, para Gramsci, “[...] um intelectual é sempre um político, não importa se tenha clareza ou não de duas posições; elas repercutem no processo educativo da sociedade e atuam para conservar ou superar determinadas relações de hegemonia” (p. 163). Mesmo os intelectuais que “[...] não têm consciência clara das consequências políticas de seu trabalho intelectual, estes sujeitos não desempenham uma função inocente” (idem); ao contrário, podem ser instrumentalizados em nome dos interesses das classes dominantes.

No léxico gramsciano, intelectuais são também, e principalmente por este motivo, todos aqueles que apresentam uma concepção de mundo, uma filosofia, pois

[...] todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “ filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 2001, v. 2, C12, §3, p. 53)

Gramsci explica que as funções dos intelectuais são “organizativas e conectivas” (GRAMSCI, 2001, v. 2, C12, §1, p. 21), ou seja, sua função é organizar a sociedade produtiva, o Estado, a sociedade civil, etc. Trata-se de enxergá-las “[...] segundo formas a cada vez peculiares e historicamente determinadas, nos processos de produção de hegemonia” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 426). Essas funções podem se alterar, dependendo do grupo social ao qual o intelectual está conectado, ao qual ele serve como agente organizativo. No caso do grupo dominante, Gramsci (2001, v. 2, C12, §1, p. 21) apresenta os intelectuais como os “[...] prepostos deste grupo para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do grupo político”, salientando duas funções específicas: 1) a de garantir o consenso “espontâneo” que as

grandes massas dão a ele no que tange à organização da vida social, consenso este que se faz segundo o prestígio e a confiança que o grupo dominante galgou historicamente por ocasião de sua posição no mundo da produção; 2) a de garantir a coerção que assegure a disciplina dos grupos sociais que não consentem com os grupos no poder – neste caso, o consenso espontâneo desaparece, e os intelectuais servem como agentes do aparelho coercitivo do Estado, a fim de preservar a ordem social em momentos de crise no comando e na direção. A relação entre intelectuais e Estado será mais bem desenvolvida adiante, no capítulo 2.

Se todos são intelectuais, Gramsci destaca dois tipos específicos: o “intelectual tradicional” e o “intelectual orgânico”. Os intelectuais tradicionais são aqueles que, mesmo representando certo grupo que os elegeu como intelectuais, se colocam acima de seus representados, como autônomos e independentes. O intelectual tradicional pode ter sido, outrora, um intelectual orgânico de um período histórico antecedente, porém no presente ele não o é mais, tornando-se um intelectual tradicional, posto que veio de uma categoria remanescente da estrutura econômica anterior e representa sua continuidade histórica. Gramsci remonta à origem dos intelectuais tradicionais no mundo clássico, mais precisamente ao período final do Império Romano e ao desenvolvimento da Igreja Católica, que absorveu, durante muitos séculos, grande parte das atividades intelectuais, exercendo sua hegemonia cultural e aplicando penalidades para aqueles que se opunham a tal hegemonia. Um exemplo de intelectual tradicional seria a categoria dos eclesiásticos, que desde a Idade Média detinham o monopólio cultural, ou seja, dominavam a ideologia religiosa, a filosofia e as ciências. Tais eclesiásticos podiam ser igualados à aristocracia, pois usufruíam de privilégios semelhantes, como o uso da propriedade feudal. Compartilhavam seus conhecimentos com os subalternos apenas parcialmente, pois pouco dialogavam com as camadas populares, o que dificultava a possibilidade de uma reforma intelectual de massa. Segundo Semeraro (2015, p. 134), os intelectuais tradicionais:

[...] ficavam empalhados dentro de um mundo antiquado, permaneciam fechados em abstratos exercícios cerebrais, eruditos e enciclopédicos até, mas alheios às questões centrais da própria história. Fora do próprio tempo, os intelectuais tradicionais consideravam-se independentes, acima das classes e das vicissitudes do mundo, cultivavam uma aura de superioridade com seu saber livresco. A sua “neutralidade” e o seu distanciamento, na verdade, os tornavam incapazes de compreender o conjunto do sistema da produção e das lutas hegemônicas, onde fervia o jogo decisivo do poder econômico e político.

Embora o intelectual tradicional forneça alguma homogeneidade às ideias das classes no poder, ele não vive a situação prática dessas camadas, e é aqui que se evidencia um grande problema, que, de acordo com Gramsci, consiste no fato de ele acreditar que pode ser um intelectual e destacar-se do povo-nação, isto é, sem sentir “as paixões elementares do povo”. Não havendo este nexos, que Gramsci (1999, v. 1, C11, §64, p. 222) chama de “conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação”, a relação entre ambas as partes se torna burocrática e formal, e os intelectuais transformam-se, portanto, em intelectuais tradicionais, uma casta independente, cristalizada em formas históricas passadas, e alienada às paixões e às necessidades históricas dos grupos sociais em formação.

Gramsci critica a ideia de que o intelectual está destacado das classes sociais, como se fosse autônomo e independente delas. Esta posição é idealista, pois para ele todos “[...] pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de agir e de pensar” (GRAMSCI, 1999, v. 1, C11, §12, p. 94). Para o autor italiano, o trabalho intelectual é inerente ao homem, é parte constituinte dele, é uma das formas pelas quais o ser humano modifica a natureza e constrói sua existência, e essa atividade está sempre ligada a determinado grupo social, pois “somos sempre homens-massa ou homens-coletivos” (GRAMSCI, 1999, v. 1, C11, §12, p. 94). Nesse sentido, Gramsci diverge dos posicionamentos de autores como Benda, Mannheim, Ortega y Gasset e Croce.

Já o intelectual orgânico surge concomitantemente ao nascimento de um determinado grupo ou classe social, classe essa vinculada a uma “[...] função essencial no mundo da produção econômica” e que “[...] cria para si grupos de intelectuais, que a representam, que lhes dá homogeneidade e consciência de sua própria função (GRAMSCI, 2001, v. 2, C12, §1, p. 15). O intelectual orgânico age em prol do grupo que representa, buscando criar a coesão social em torno das ideias e da concepção de mundo desse grupo. Ele “[...] é capaz de elaborar, de modo crítico e equilibrado, suas atividades manuais e físicas com sua atividade intelectual” (SILVA, 2010, p. 90), e, diferentemente do intelectual tradicional, não se coloca acima da classe que representa, como o faz o intelectual tradicional, pois necessita estar em contato com ela para a efetivação de sua função organizativa; sua função é dar a esta classe “homogeneidade e consciência da própria função”, tanto no plano econômico,

quanto no social e no político. Quando surge, por exemplo, o empresário capitalista, ele “[...] cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política”, entre outros intelectuais que atuarão na organização de uma “nova cultura, de um novo direito, etc., etc” (GRAMSCI, 2001, v. 2, C12, §1, p. 15).

Por esse raciocínio, um intelectual organicamente ligado às camadas populares seria aquele que se encarregasse de ajudá-las a elaborar e a tornar coerentes os princípios e os problemas que elas encontram em sua atividade prática. Se existe adesão orgânica dos intelectuais ao povo-nação, se os intelectuais não apenas “sabem”, mas também “sentem” a paixão das camadas populares, então ocorre uma relação genuína de representação. Há no intelectual orgânico um elemento político: é a vontade de fazer as ideias se tornarem prática social. Essa passagem das “ideias” para o “material” está fundamentada nas *Teses sobre Feurbach*, a saber, “[...] os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de transformá-lo” (MARX; ENGELS, 2007, p. 102), das quais Gramsci se utiliza para dizer que a filosofia “[...] deve se tornar política para tornar-se verdadeira, para continuar a ser filosofia, que a ‘tranquila teoria’ deve ser ‘realizada praticamente’, deve fazer-se ‘realidade efetiva’ ” (GRAMSCI, 1999, v. 1, C11, §49, p. 189). A atividade do intelectual orgânico consiste, portanto, em realizar a teoria na prática social – em suma, atuar na formação da consciência e da homogeneidade da classe que representa (BEIRED, 1998, p. 127). O intelectual orgânico não é apenas aquele que garante o consenso, como se fosse o portador de uma verdade, da boa nova que guiará a humanidade. Na verdade, como para Gramsci (1999, v. 1, C7, §19, p. 237), a ideologia não “é pura aparência, inútil; estúpida”, visto que as ideologias “organizam as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição” (p. 237), segue-se que o intelectual orgânico:

[...] não pode ser reconduzível [...] à mera vontade-capacidade de produzir consenso, mas toma corpo e adquire significado em uma peculiar função “conectivo-organizativa”: o consenso não é um efeito que se acresce, mas está incorporado em formas sempre diferentes e que se renovam, naquela função de fundo. (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 431)

A questão política dos intelectuais é bastante tratada também no Caderno 11, no qual se apresenta conectada com o nexos teoria-prática. Os intelectuais orgânicos são necessários para ajudar no processo de socialização do conhecimento e de

formação das massas, auxiliando-as a se tornarem dirigentes, pois suscitam novas maneiras de pensar, criando e difundindo concepções de mundo coerentes e críticas. Contudo, uma classe não se torna classe “para si” sem organização, e “não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes” (GRAMSCI, 1999, v. 1, C11, §12, p. 104), de maneira que a “exigência do contato entre intelectuais e simples não é concebida para reduzir ou limitar a atividade científico-intelectual” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 427). Ao contrário, ambos os grupos ganham com essa relação recíproca, pois na dialética intelectuais-massa, os intelectuais também se desenvolvem qualitativamente e quantitativamente: seu movimento de amplitude está ligado à massa dos simples, “[...] que se eleva a níveis superiores de cultura e amplia simultaneamente o seu círculo de influência, com a passagem de indivíduos, ou mesmo de grupos mais ou menos importantes, para o estrato dos intelectuais especializados” (GRAMSCI, 1999, v. 1, C11, §12, p. 105).

Existem, ainda, outros “tipos” de intelectuais que, na verdade, podem ser vistos como emanções dos conceitos de intelectual tradicional e orgânico, tais como os intelectuais urbanos e rurais. Esta classificação aparece em Gramsci como uma tentativa de entender o processo de industrialização do norte da Itália, por um lado, e o caráter fundiário e camponês do sul italiano, por outro. A própria Sardenha era, na época de Gramsci, extremamente agrária, e o autor percebe essa distinção qualitativa, tema já desenvolvido em *A questão meridional*. Os intelectuais de tipo urbano desenvolvem-se devido ao processo de industrialização, “[...] estão ligados a indústria de tal modo que não apresentam autonomia de construção e elaboração, apenas no sentido de execução, mas sem escolha real” (SILVA, 2010, p. 91). Gramsci (2001, v. 2, C12, §1, p. 22) afirma:

Os intelectuais de tipo urbano cresceram junto com a indústria e são ligados às suas vicissitudes. A sua função pode ser comparada à dos oficiais subalternos no exército: não possuem nenhuma iniciativa autônoma na elaboração dos planos de construção; colocam em relação, articulando-a, a massa instrumental com o empresário, elaboram a execução imediata do plano de produção estabelecido pelo estado maior da indústria, controlando suas fases executivas elementares.

Os intelectuais rurais são, em sua maioria, intelectuais tradicionais e têm importante função social, pois fazem a intermediação entre os camponeses e as

questões burocráticas; além disso, os intelectuais rurais (padres, tabeliões, professores) possuem um padrão de vida superior em relação ao camponês e representam para este um modelo de aspiração, de melhoramento de sua condição. O camponês crê que ao menos um de seus filhos possa “se tornar intelectual (sobretudo padre) [...] elevando o nível social da família e facilitando sua vida econômica [...]” (GRAMSCI, 2001, v. 2, C12, §1, p. 23).

Por fim, existe ainda a distinção entre intelectual cosmopolita e intelectual nacional. A categoria de intelectual cosmopolita designa aquele intelectual cuja atividade está voltada para fora de sua nação, isto é, para a construção e a divulgação de ideias que influenciam outros países, por vezes até mais que a própria nação. Essa categoria tem suas raízes num processo histórico bastante antigo, que, conforme diz Gramsci, remonta ao fim do Império Romano e à criação da Igreja Católica. Esses intelectuais eclesiásticos tinham a função de organizadores de uma cultura universal, divulgavam a cultura católica e o latim, que era por excelência uma língua que poucos usavam. O período do Renascimento Cultural talvez seja o de maior “cosmopolitismo” para os intelectuais italianos. Nesse momento a Itália exportou intelectuais para toda a Europa, e esta bebeu do saber produzido pelos italianos: Dante Alighieri, Giordano Bruno, Galileu Galilei, Da Vinci, Michelangelo, Maquiavel, entre outros, são exemplos de intelectuais que tiveram grande influência. Todavia, algumas de suas obras foram proibidas, incluídas no *Index Librorum Prohibitorum*, devido à força da Contra-Reforma na Itália. Assim, a Igreja preservou seu monopólio científico e filosófico, ao menos nesse período. Não é ocasional o fato de Cristóvão Colombo buscar financiamento espanhol para sua grande empreitada marítima de circunavegar o planeta e chegar ao Japão: a Igreja e a Contra-Reforma podaram os germes intelectuais italianos, que floresceram muito mais em outros países do que no próprio seio italiano, salvo, talvez, as cidades republicanas do Norte, como Florença e Gênova, nas quais havia ricos mecenas⁵ que patrocinavam os estudos e as obras dos intelectuais. Segundo Gramsci, a Contrarreforma minou as chances da Itália de desenvolver as ciências, contribuindo assim para uma “desnacionalização dos

⁵ Mecenas podia ser uma pessoa ou família rica que financiava os estudos e trabalhos dos artistas da época. Muitos príncipes e reis, e mesmo a Igreja, foram mecenas de importantes artistas, aos quais eram encomendados quadros, esculturas e livros em homenagem aos seus patrocinadores. O teto da Capela Sistina, afresco feito por Michelangelo, é um exemplo da prática do mecenato utilizada pela Igreja Católica.

intelectuais”:

Desenvolvimento da ciência nos países protestantes e onde a Igreja era menos imediatamente forte do que na Itália. A Igreja teria contribuído para a desnacionalização dos intelectuais italianos de duas maneiras: positivamente, enquanto organismo universal que preparava pessoal para todo o mundo católico; e, negativamente, obrigando os intelectuais que não queriam se submeter à disciplina da Contra-Reforma a emigrarem. (GRAMSCI, 2001, v. 2, C6, §152, p. 146)

O problema dos intelectuais cosmopolitas italianos é que eles não constituíam um elemento “nacional-popular”, ou seja, eles apresentavam um “caráter imigratório pessoal e desagregado, que não refluí sobre a base nacional para potenciá-la, mas, ao contrário, concorre para impossibilitar a constituição de uma sólida base nacional” (GRAMSCI, 2001, v. 2, C12, §1, p. 26-27). Sua atividade intelectual, de organização da cultura, não era recebida pelo elemento nacional, pelo povo-nação, e por consequência a formação cultural das camadas populares era desagregada, restrita, pois “os doutos italianos, com exceção dos poetas e dos artistas em geral, escreviam para a Europa cristã e não para a Itália, eram uma concentração de intelectuais cosmopolitas e não nacionais” (GRAMSCI, 2001, v. 2, C3, §76, p. 81). Existia, é claro, a cultura popular comum: esta não era simples reflexo da exclusão cultural promovida pela aristocracia e pela Igreja. O maior exemplo talvez seja *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri⁶, obra escrita e publicada em dialeto toscano, de tradição oral, muito mais acessível ao povo. Gramsci (2001, v. 2, C3, §87, p. 85) explica que o desenvolvimento do direito canônico nas universidades italianas, a importância que ele assumiu na economia dos Estados, bem como o desenvolvimento do direito romano adaptado, contribuíram para o nascimento e estratificação dos intelectuais cosmopolitas.

De fato, desde a Alta Idade Média, o direito canônico foi umas das primeiras disciplinas a fazerem parte do currículo das escolas e, mais tarde, das universidades italianas, ao lado de outras disciplinas “humanistas”, isto é, que tinham inspiração nos ideais humanistas, de busca do homem como centro de todas as coisas, do entendimento da razão humana e resgate da cultura greco-romana. Para Gramsci, as escolas eclesiásticas do fim do Império romano, “dedicadas ao ensino e ao estudo dos dogmas de fé, e ao mesmo tempo do direito canônico, foram inúmeras, não só na

⁶ Dante Alighieri (1265-1321) foi escritor, poeta e político florentino, autor de *A Divina Comédia*, obra célebre que o transformou no “*il sommo poeta italiano*” (o grande poeta italiano).

Itália como em todos os países que se tornaram cristãos e católicos” (GRAMSCI, 2001, v. 2, C3, §87, p. 87). Já no período da Baixa Idade Média, os ducados e os Estados italianos investiam grandes quantias nas universidades; destas, as mais antigas, como Bolonha, Padova e Salerno, são datadas de antes de 1250 – Bolonha chegou a investir até 20 mil ducados em determinado período –, e o direito canônico, ao lado do civil e da medicina, eram as primeiras disciplinas a serem ensinadas (BURCKHARDT, 1991). Procurava-se formar catedráticos que mais tarde lecionassem nessas universidades. Eles levavam vidas errantes, sendo pagos por períodos curtos, muitas vezes de um semestre apenas, o que gerava competições entre as universidades e entre os próprios professores. Tal espírito de rivalidade contribuiu, em alguma medida, para a estratificação dos intelectuais cosmopolitas, pois aprendiam e lecionavam para formar intelectuais que atuassem para a Europa, fora da realidade italiana.

Ademais, a influência da Igreja nas decisões territoriais dos principados italianos e a constante rivalidade destes serviram, de certa forma, para aprofundar ainda mais o caráter cosmopolita dos intelectuais. Os estados pontifícios estiveram sempre em guerra com os demais estados vizinhos, o que impossibilitou que a Itália se tornasse um Estado unificado, com língua e povo próprios. Assim, os diversos intelectuais oriundos da Itália estavam ou a serviço da Igreja, ou de algum estado italiano, ou até mesmo de estrangeiros, como a França ou a Espanha, as quais se aproveitavam dos antagonismos italianos para conquistar territórios para si. Essa dispersão dos intelectuais os fez pensar sua atividade voltada para aquele Estado que os contratava, de modo que a construção de um elemento nacional-popular, ou seja, de uma unificação do território, da cultura e língua italianas, não lograsse êxito, pelo menos até o fim do século XIX. Os intelectuais formavam-se nas grandes universidades dos Estados italianos para depois servirem ao mundo, emigrando para outros países, daí sua função cosmopolita. Burckhardt (1991, p. 160) faz uma crítica assertiva sobre a unidade de outros povos em comparação com os italianos:

Para a Itália, a existência e as condições de vida do Estado pontifício constituíram, de uma forma geral, um obstáculo à unidade, de cuja remoção jamais se pôde ter esperança. Se, não obstante, a pátria comum é vez por outra enfaticamente cogitada no intercâmbio político do século XV, isso se dá, na maioria das vezes, com o propósito de ferir um outro Estado qualquer, igualmente italiano. Os apelos realmente sérios, profundamente dolorosos ao sentimento nacional só se deixam ouvir

novamente no século XVI, quando já era tarde demais, quando franceses e espanhóis haviam já invadido o país. Do patriotismo local, pode-se talvez dizer que representa aquele sentimento, sem, contudo, substituí-lo.

Contrário à função cosmopolita, está o intelectual nacional-popular, que seria aquele capaz de uma “ida ao povo”, isto é, de sair dos estratos da alta cultura para se dedicar à formação da nação. Para se efetivar esse caráter nacional-popular, é necessário que o intelectual sinta as paixões do povo, compreendendo-as e construindo sua atividade prática tendo como mote tais paixões. Como já mencionado, é no Caderno 11 que Gramsci aborda esse sentimento nacional-popular, ao argumentar que o intelectual não pode exercer sua atividade “sem sentir as paixões elementares do povo” e que “não se faz política-história sem esta paixão, isto é, sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação” (GRAMSCI, 1999, v. 1, C11, §67, p. 222), de modo que não pode haver uma verdadeira reforma intelectual de massa sem esse nexos intelectuais-povo. Mais uma vez, esta posição de Gramsci diverge de todas as teorias nas quais os intelectuais aparecem como camada destacada da sociedade, observadas anteriormente em Benda, Mannheim, Ortega y Gasset e Croce.

No Caderno 12, Gramsci distingue ainda entre “sentimento nacional” popular e “sentimento nacional”, pois, enquanto este é apenas “subjetivo”, ou seja, não está ligado à realidade, o primeiro é de fato uma preocupação legítima com os interesses do povo:

Sentimento nacional, não popular-nacional (cf. notas dispersas), isto é, um sentimento puramente “subjetivo”, não ligado à realidade, a fatores, a instituições objetivas. Trata-se ainda, portanto, de um sentimento de “intelectuais”, que sentem a continuidade de sua categoria e de sua história, única categoria que teve uma história ininterrupta. (GRAMSCI, 2001, v. 2, C12, §94, p. 143)

Na visão de Gramsci (1999, v. 1, C 11, §67, p. 222), esse “sentir” está intrinsecamente ligado à condição de intelectual nacional-popular; sem tal sentimento, não ocorre adesão orgânica entre intelectuais e povo:

Se a relação entre intelectuais e povo-nação, entre dirigentes e dirigidos, entre governantes e governados, é dada graças a uma adesão orgânica, na qual o sentimento-paixão torna-se compreensão e, desta forma, saber (não de uma maneira mecânica, mas vivida), só então a relação é de representação, ocorrendo a troca de elementos individuais entre

governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos, isto é, realiza-se a vida do conjunto, a única que é força social; cria-se o “bloco histórico”.

É possível aproximar a categoria de intelectual nacional popular daquele que Gramsci chama, no Caderno 10, de “filósofo democrático”, isto é, aquele que é consciente “[...] de que a sua personalidade não se limita à sua individualidade física, mas é uma relação social ativa de modificação do ambiente cultural” (GRAMSCI, 1999, v. 1, C10, §44 p. 400). Democrático, pois está em contato com o povo e retira dessa interação os problemas nos quais vai trabalhar, a fim de resolvê-los e organizar a sociedade. Gramsci estava convencido, assim como Marx antes dele, de que “[...] as classes desapropriadas e os povos saqueados possuíam a ‘inteligência objetiva’, o ponto de vista mais concreto e radical proveniente da violência sofrida, do trabalho alienado [...]” (SEMERARO, 2015, p. 131) e, a partir dessa realidade crua e sofrida, e da adesão orgânica dos intelectuais, seria possível elaborar novas estratégias políticas para a emancipação dos povos subjugados pela sociedade burguesa. Gramsci valoriza o saber popular, sendo ele mesmo um intelectual oriundo das classes populares, que “defende a socialização do conhecimento e recria a função dos intelectuais conectando-os com as lutas políticas dos ‘subalternos’ ” (SEMERARO, 2015, p. 133).

Na esteira dessas reflexões, podem-se antecipar alguns caminhos pelos quais o professor se configuraria como um intelectual orgânico a serviço das camadas populares.

O primeiro apontamento parte da relação recíproca entre professor e aluno. O professor precisa buscar se aproximar-se de seus alunos, do ambiente em que eles vivem, de modo a entender e aprender os conhecimentos que eles levam para a sala de aula. Através da crítica desses conhecimentos, aliada ao conhecimento que o professor carrega, o aluno poderá superar suas dificuldades e, para além de uma educação que visa passar nas provas, terá um ensinamento que poderá ajudá-lo a compreender também os problemas de sua práxis cotidiana. Gramsci escreve sobre a necessidade de partir dessa “experiência filosófica” do aluno, ou seja, do conhecimento que ele já tem, advindo de seu cotidiano:

No ensino da filosofia dedicado não a informar historicamente o aluno sobre o desenvolvimento da filosofia passada, mas a formá-lo culturalmente, para ajudá-lo a elaborar criticamente o próprio pensamento e assim participar de uma comunidade ideológica e cultural, é necessário partir do que o aluno já conhece, da sua experiência filosófica (após lhe ter

demonstrado que ele tem uma tal experiência, que é um “filósofo” sem o saber). (GRAMSCI, 1999, v. 1, C 11, §13, p. 119)

Nesse processo de partir do que o aluno já sabe, o professor também aprende, pois toma ciência de saberes que não estão nos livros, nem na universidade que frequentou – um saber prático, do cotidiano de seu aluno. Assim, existe uma relação dialética entre ambos, uma reciprocidade entre professor e aluno. Para realizar essa tarefa, o professor precisa partir do senso comum e da religião desse estudante para, depois, chegar aos sistemas filosóficos elaborados pelos intelectuais:

E, já que se pressupõe uma certa média intelectual e cultural nos alunos, que provavelmente não tiveram ainda mais do que informações soltas e fragmentárias, carecendo de qualquer preparação metodológica e crítica, não é possível deixar de partir do “senso comum”, em primeiro lugar, da religião, em segundo, e, só numa terceira etapa, dos sistemas filosóficos elaborados pelos grupos intelectuais tradicionais. (GRAMSCI, 1999, v. 1, C 11, §13, p. 119)

Portanto, o professor precisa “sentir” esses elementos oriundos do saber do aluno. Deve-se estabelecer uma relação orgânica entre o professor e o ambiente que ele pretender modificar - escola, estudantes, sociedade, família, Igreja, bairro – e, para tanto, o professor precisa colher os problemas e conhecimentos de dentro desses espaços e articulá-los com o saber escolar. Contudo, como alerta Silveira (2018, p. 5), essa tarefa nem sempre é fácil:

É verdade que evidenciar a relação entre a matéria ensinada e a vida do aluno nem sempre será fácil. Mas essa matéria também não precisa ser apresentada como pura abstração e totalmente desvinculada de sua realidade. Na medida do possível, pode-se buscar articular os conteúdos ensinados com problemas cotidianos do ambiente cultural do aluno, analisar esses problemas à luz desses conteúdos, a fim de tornar o processo educativo mais significativo.

Para que essa relação ocorra, o professor deve se desprender do autoritarismo, do pedantismo, da posição de intelectual no alto de sua de “torre de marfim” – em suma, deve se livrar de um tipo de educação bancária (FREIRE, 2016, p. 79), segundo a qual ele é detentor de todo saber, enquanto o aluno é apenas recipiente vazio a ser preenchido. É preciso instaurar na sala de aula um ambiente de “[...] liberdade de pensamento e de expressão das opiniões e dos questionamentos, de respeito mútuo, de disposição para ouvir e colaborar uns com os outros” (p. 79) com o

objetivo de construir autonomia e pensamento crítico.

O segundo apontamento diz respeito ao problema do ambiente como educador. Na época de Gramsci, muitas pedagogias novas surgiram, as quais criticavam a ideia de um ensino demasiado diretivo e promoviam a ideia de que o estudante deve ser deixado mais livre, autônomo, de modo a captar do ambiente o aprendizado que melhor se adéqua ao seu perfil. Essas pedagogias de origem rousseauiana, numa crítica ao método jesuítico de educação, advogam que o professor deve ter o mínimo de ação durante o processo educativo, pois, se for por demais diretivo, pode cercear a criatividade e a iniciativa do aluno, tirando-lhe a autonomia e prejudicando seu aprendizado. Para Gramsci, esse “espontaneísmo pedagógico” pode ser extremamente problemático, pois, se o ambiente educa, deixar o aluno à mercê dele, sem qualquer tipo de orientação de um mestre, pode ser mais prejudicial do que benéfico. Ser diretivo não implica negar a autonomia do aluno, mas sim orientá-lo a percorrer os caminhos que o levarão à autonomia. As pedagogias novas deram um grande passo na crítica ao jesuitismo pedagógico, mas também deram lugar a curiosas involuções, como é o caso de certa concepção da “espontaneidade”:

[...] quase se chega a imaginar que o cérebro do menino é um novelo que o professor ajuda a desenovelar. Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; e a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem “atual” à sua época. (GRAMSCI, 2001, v. 2, C12, §123, p. 62)

A educação é uma luta contra os instintos e contra o ambiente, e é preciso ensinar o estudante a dominá-lo, não só na escola, mas em outros espaços também. Segundo Gramsci (1999, v. 1, C10, §44, p. 399), as relações pedagógicas entre professor e aluno ocorrem muito além da escola:

Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais.

Se a relação pedagógica existe em qualquer ambiente social em que vivemos, é preciso tomar cuidado com duas leituras a partir deste problema: a leitura idealista e a mecanicista (SILVEIRA, 2017, p. 292). A primeira parte do pressuposto de que seria possível negar o ambiente como educador, visto que o estudante está sendo guiado por um professor, por uma escola, por um programa pedagógico que o instrui no que é correto e certo para o seu aprendizado. A segunda leitura, alinhada ao materialismo vulgar, parte da hipótese de que, se o ambiente educa, então é impossível para o estudante sair da sua influência: por mais que tenha uma boa educação, o ambiente prevalece. Autores como Althusser se alinham a essa leitura, segundo a qual a educação moderna, de origem burguesa, jamais pode libertar o estudante, filho das classes operárias, dos grilhões produtivos. A educação burguesa educa esse aluno para transformá-lo em mais um indivíduo a serviço da burguesia, e nada se pode fazer.

Para Gramsci, ambos os posicionamentos estão equivocados. No que tange ao idealismo, ele afirma que o ambiente é, sim, educador, pois o homem “transforma-se continuamente com as relações sociais” (GRAMSCI, 1999, v. 1, C 7, §35 p. 245), sofre mudanças conforme o ambiente em que vive, de modo que não se pode negar seu caráter educativo. Por outro lado, visando a refutar o materialismo vulgar, Gramsci argumenta que, apesar da grande influência do ambiente sobre nós, é possível reagir, exercer a liberdade para enfrentar essa influência. Mas adverte sobre esta liberdade:

Mas a existência das condições objetivas —ou possibilidade, ou liberdade — ainda não é suficiente: é necessário “conhecê-las” e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. O homem, neste sentido, é vontade concreta, isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam esta vontade. (GRAMSCI, 1999, v. 1, C 10, §48, p. 406)

Para saber utilizar essas condições subjetivas, essa liberdade, é necessário que o professor ensine aos seus alunos os mecanismos que lhes permitam dominar o ambiente em que vivem, para que se tornem “vontade concreta”. Não apenas os conteúdos escolares, dispostos na LDB ou nos PCN, mas a atitude crítica e questionadora, que critique os preconceitos existentes na sociedade – racismo, homofobia, xenofobia, preconceitos de classe, etc. –, também presentes na escola,

para que assim o estudante transcenda o ambiente em que vive. Ora, o aluno jamais estará completamente livre do ambiente, pois vive com ele e nele, em uma relação dialética. Mas exatamente por isso, seu sucesso durante o aprendizado será maior e mais significativo, quando superar as amarras ideológicas e sociais que o prendem. Desse modo, se torna concreta a teoria gramsciana de que todos são intelectuais: o aluno atua na sociedade como um intelectual para educar outros, transformando e sendo transformado pelo ambiente, agindo como professor e como aluno, sempre renovando sua concepção de mundo. Por isso, a crítica e a superação do espontaneísmo pedagógico é uma das condições para o professor se tornar um intelectual das camadas populares.

Esses apontamentos iniciais ainda não são suficientes para deslindar o problema do professor como intelectual orgânico das camadas populares. Muitos outros elementos podem ser buscados nos *Cadernos do cárcere* e nas *Cartas*, e em outros escritos de juventude, como os artigos de *Il Grido del Popolo*, *Ordine Nuovo*, entre outros. Mas já existem aqui, embrionariamente, elementos para se pensar o professor como intelectual orgânico.

Concluindo, até aqui foram elencados alguns aspectos, e outros tantos poderiam ser incluídos. O tema dos intelectuais é significativo para Gramsci pois a sociedade capitalista colocou a questão dos intelectuais no centro da política. Houve, de fato, um aumento no número de pessoas com altos níveis de educação, com um acréscimo de habilidades intelectuais e de organização, e surgiram disso novas divisões de trabalho, tanto físico quanto mental. Gramsci percebeu que, a partir do fim do século XIX, a esfera econômica se transformou: as relações sociais de produção se tornaram mais complexas, com um aumento de indústrias, cartéis, companhias, partidos de massa, sindicatos, grupos que organizam a economia. Tais desenvolvimentos levaram a um aumento no número de pessoas com habilidades organizativas para cuidar dessas organizações. O tecido social e político tornou-se mais complexo, e novos intelectuais precisavam ocupar esses postos de poder.

Assim, o papel do Estado também mudou: sua área de atuação alcançou novos setores. A expansão do sufrágio, a regulamentação estatal sobre a economia, promovida em vários países (New Deal na América, fascismo na Itália e nazismo na Alemanha, a NEP na Rússia), a introdução de reformas sociais com a política do Estado keynesiano – todas essas medidas minaram a ideia do estado liberal não

intervencionista. O número de servidores públicos e profissionais de política, educação e trabalhadores sociais, engenheiros e cientistas, planejadores urbanos e arquitetos, tudo isso aumentou (SASSOON, 2000). O crescimento no número de pessoas com habilidades especializadas é um reflexo, para Gramsci, de dois fenômenos: primeiro, aumento do conhecimento e da especialização através de uma rede de educação que abrange um público maior (como foi o caso da escola burguesa, que retirou da Igreja o monopólio sobre a educação e transformou esta em um elemento laico) e, segundo, ampliação do acesso ao conhecimento para a população como um todo, através dos aparelhos privados de hegemonia (além das escolas, os partidos, sindicatos, jornais, etc.). Desse modo, a especialização está associada à socialização do saber e à organização da sociedade, ainda que nos moldes de uma economia capitalista, ou seja, escolas diferentes para classes sociais diferentes. Como disse Gramsci (2001, v. 1, C 12, §1, p. 19), tanto mais complexos serão uma civilização e seu Estado, quanto “mais extensa for a ‘área’ escolar e quanto mais numerosos foram os ‘graus’ ‘verticais’ da escola”.

No início do século XX, os Estados fizeram concessões aos governados e passaram a atender algumas de suas reivindicações (sem, contudo, realizar uma verdadeira reforma política e social), produzindo diversos tipos de intelectuais que ocuparam cargos importantes na política, na economia e na cultura. Agora, o indivíduo especializado, o intelectual, fazia a ponte entre a sociedade civil e o Estado. De certa forma, a especialização e o aumento do número de intelectuais era um indício de que as sociedades estavam caminhando para um modelo mais democrático, pois novos intelectuais surgiram, muitos oriundos das classes subalternas, os quais ocupavam novos cargos de poder e direção na sociedade. Estes novos intelectuais podiam representar, no âmbito da política e da cultura, grupos subalternos que antes não se sentiam representados pelos antigos intelectuais tradicionais, aproximando os grupos subalternos de suas reivindicações políticas e proporcionando, futuramente, a tomada do Estado. Por isso é que Gramsci diz que é preciso um “novo tipo de intelectual”. O intelectual tradicional, no alto de sua “torre de marfim”, não cabia mais nesse mundo. Era necessário um novo tipo, que, segundo Gramsci (2001, v. 1, C12, §3, p. 53), devia “[...] ter uma inserção ativa na vida prática”. “A relação entre indivíduo e Estado portanto é mediada por uma teia de relações que não apenas atravessa as instituições do Estado mesmo, como também atravessa os serviços do

Estado em expansão” (SASSOON, 2000, p. 22-23).

O Estado, então, passou a produzir novos tipos de intelectuais orgânicos para agregar aos seus encargos, para auxiliá-lo na construção e na manutenção da hegemonia dominante. Gramsci percebeu que as funções organizativas dessa categoria orgânica de intelectuais estavam presentes, seja na “[...] estrutura maciça das democracias modernas” (GRAMSCI, 2014, v. 3, C 13, §7 p. 24), seja “[...] no sistema social democrático-burocrático” (GRAMSCI, 2001, v. 2, C 12, §1, p. 22), e que tais funções percorrem a teia da produção dos saberes, especializações, competências e das instituições, sempre relacionadas às formas do Estado integral e da construção da hegemonia. Aqui, Gramsci (1999, v. 1, C 10, Introdução, p. 283) está preocupado com “[...] a função dos grandes intelectuais na vida dos Estados, para o momento da hegemonia e do consenso como forma necessária do bloco histórico concreto”. Agora, é necessário entender o papel dos intelectuais dentro do Estado, isto é, entender *onde* eles atuam e a serviço *de quem*. No que diz respeito ao professor como intelectual, tema central desta dissertação, cabe examinar o papel que ele exerce dentro da escola, e esta dentro da sociedade. Para compreender melhor essa questão da relação entre professor, escola, Estado e hegemonia, cabe recordar brevemente o que Gramsci entende pelos dois últimos conceitos, os quais serão explicitados no capítulo seguinte.

2. DA MERIDIONAL SARDENHA À COSMOPOLITA TURIM: CONSTRUINDO OS CONCEITOS DE HEGEMONIA E DE ESTADO

Neste capítulo, os conceitos de hegemonia e Estado integral – também se usa o termo “ampliado” – foram analisados para esclarecer em que medida é possível construir uma nova hegemonia dentro dos parâmetros burgueses de educação. Sobre o primeiro conceito, buscou-se mapeá-lo desde a juventude do autor, no texto *Ensaio sobre a questão meridional*, em que Gramsci faz uma análise da criação do Estado moderno italiano e suas consequências para o Norte (industrializado e rico) e o Sul (agrário e pobre) italianos. Buscou-se também a articulação com o conceito de hegemonia de Lênin, com quem Gramsci manteve contato quando viajou à Rússia. Sobre o Estado ampliado, fez-se um retorno a Hegel e Marx, para investigar como Gramsci tirou suas conclusões sobre esses conceitos a partir dos dois autores alemães. Hegel coloca o Estado burguês como o estágio de desenvolvimento máximo da cultura burguesa, de maneira que “todo gênero humano será burguês”, e apresenta o Estado como educador da sociedade civil: os indivíduos são ensinados pelas leis e cultura, convencidos pelo consenso, a tornar-se cidadãos do Estado burguês. Para Marx, o Estado hegeliano é uma ferramenta coercitiva de controle de classe, que busca a construção de um tipo de sociedade não condizente com os anseios da classe proletária. Buscando fundamentos em ambos, Gramsci desenvolve o conceito de “Estado ampliado” como a junção entre sociedade política e sociedade civil, este último sendo o espaço de luta hegemônica do qual a classe operária deve se apropriar, a fim de construir sua hegemonia e se tornar dirigente. Por fim, procurou-se identificar a possibilidade metodológica da escola como espaço de luta hegemônica dentro da sociedade civil e a maneira como ela permite a atuação do professor como intelectual a serviço das camadas populares.

2.1. O caminho até o conceito de Hegemonia: a questão Meridional e o legado de Lênin

A noção de hegemonia em Gramsci é de extrema importância para a compreensão do papel intelectual do professor dentro da escola. Tal conceito constitui “[...] um espectro extremamente amplo de significados em um âmbito de contextos

que vai de economia à literatura, da religião até a antropologia, da psicologia até a linguística” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 365), e pode-se acrescentar, do mesmo modo, do campo da educação ao campo da política. Segundo Gramsci (1999, v. 1, C 10, §44, p. 399):

Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais.

A hegemonia é, pois, pedagógica, isto é, ela é *ensinada* a alguém, garantida através do consenso, tanto num âmbito escolar quanto num âmbito político, como a atuação de um Estado governando as massas. Daí a relação intrínseca entre hegemonia e educação no pensamento de Gramsci: a partir do momento em que se educa para a hegemonia, cria-se o consenso entre os governados, e estes legitimam as diretrizes daqueles que estão no comando do governo, conscientemente ou não. Assim, educar alguém em conformidade com um conjunto de ideias, hierarquizar o conhecimento, escolhendo o que ensinar, principalmente o que *não* ensinar, é, nas palavras de Ferreira (1986, p. 9), o que se pode chamar de “ação hegemônica”, entendendo hegemonia como “a supremacia de uma concepção de mundo sobre outra, ou, traduzindo na linguagem da apreciação do comportamento cotidiano, a supremacia de uma conduta sobre outra”.

Deve-se remontar a origem do conceito de hegemonia ao período pré-carcerário, na época em que Gramsci se dedicava a escrever artigos em periódicos. Para isto, são fundamentais o ensaio intitulado *A questão meridional*, escrito antes do cárcere, e uma carta, que Gramsci escreveu ao Comitê Central do Partido Comunista na União Soviética no ano de 1926, em nome da Executiva do Partido Comunista Italiano, tratando “[...] das divergências surgidas entre a maioria agrupada em torno de Stalin e de Bukhárin, por um lado, e, por outro, a minoria liderada por Trotski e por Zinoviev” (COUTINHO, 1999, p. 69). A carta tem como objetivo solicitar aos dirigentes do Comitê Central não levarem as divergências políticas até o ponto da ruptura, pois isso poderia ocasionar a perda de prestígio que a URSS e o PCUS tinham angariado durante os nove anos de governo soviético desde a Revolução Russa. Gramsci se alinhava à maioria, todavia temia que sua vitória pudesse prejudicar os avanços conseguidos até então. E a história mostrou que os seus medos

estavam corretos: “os métodos da ‘*stravittoria*’, que chegaram até os ignominiosos processos dos anos 1930, tornaram-se a regra nas disputas entre os bolcheviques durante os anos do terror stalinista” (COUTINHO, 1999, p. 70).

Para além do teor de aconselhamento, a carta apresenta a preocupação com a questão da hegemonia. A classe operária no poder devia preparar as suas bases ideológicas sob o consenso das massas proletárias e do campesinato – aqui vemos a preocupação com os proletários do campo, que aparecerá com mais força em *A questão meridional* –, e não apenas se restringir à ação direta, coercitiva, à tomada do poder *tout court*, como havia acontecido na Rússia revolucionária, pois, embora a Rússia fosse uma sociedade na qual havia menor complexidade política e, por isso mesmo a estratégia de “guerra de movimento” teve êxito, Gramsci (2004, v. 2, p. 294) salientara na referida carta que o proletariado não deveria subestimar a questão hegemônica: “[...] mesmo depois do acesso ao poder, ela deve continuar a ser *dirigente* (se já o era antes) ou lutar para sê-lo (se ainda não o era)”. Gramsci percebeu que na Itália a conquista da hegemonia precedia a conquista do poder, e que o fascismo era muito competente neste quesito, pois estava utilizando os meios de comunicação e propaganda para construir a hegemonia sobre as massas trabalhadoras. Vale a pena citar um trecho da carta ao Comitê para elucidar a questão da ação fascista na Itália:

Caros companheiros: é extremamente significativo que num país como a Itália, onde a organização estatal e partidária do fascismo consegue sufocar toda manifestação expressiva de vida autônoma das grandes massas operárias e camponesas, é significativo que os jornais fascistas, sobretudo os de província, estejam repletos de artigos tecnicamente bem feitos do ponto de vista da propaganda, com um mínimo de demagogia e de atitudes injuriosas, nos quais se tenta demonstrar, com um esforço evidente de objetividade, que [...] o Estado dos soviets está seguramente se transformando num puro Estado capitalista, e que, portanto, no duelo mundial entre fascismo e bolchevismo, o fascismo triunfará. (GRAMSCI, 2004, v. 2, p. 294)

Gramsci faz contundente observação sobre o esforço fascista de construir a hegemonia sobre as massas proletárias, ao se utilizar de jornais “repletos de artigos tecnicamente bem feitos do ponto de vista da propaganda”, a fim de diminuir os avanços do socialismo soviético. E continua:

Esta campanha, se, por um lado, demonstra quanto ainda é grande a simpatia que a República dos Sovietes desfruta entre as grandes massas do

povo italiano (que, em algumas regiões, há seis anos não recebe mais que uma escassa literatura partidária ilegal), demonstra também, por outro, como o fascismo, que conhece muito bem a real situação interna italiana e apreendeu a lidar com as massas, busca utilizar a atitude política do bloco das oposições para quebrar definitivamente a firme aversão dos trabalhadores ao governo de Mussolini e para gerar no mínimo um estado de espírito no qual o fascismo apareça, pelo menos, como uma inelutável necessidade histórica, apesar da crueldade e dos males que o acompanham. (GRAMSCI, 2004, v. 2, p. 294)

A campanha fascista tinha por objetivo “quebrar definitivamente a firme aversão dos trabalhadores ao governo de Mussolini”, fazendo com que o fascismo se tornasse uma “inelutável necessidade histórica”, a única saída para a crise italiana do pós-guerra. Desse modo, o fascismo estava construindo o caminho para se tornar *dirigente*; uma vez realizada essa fase pedagógica de construção do consenso, bastava assumir o poder de fato. Ainda na carta, uma última citação é bem-vinda, na qual o termo hegemonia aparece de maneira explícita:

De resto, todos os problemas inerentes à hegemonia do proletariado se apresentarão entre nós sob uma forma mais complexa e aguda do que na própria Rússia, já que a densidade da população rural da Itália é muito maior; já que nossos camponeses têm uma riquíssima tradição organizativa e sempre conseguiram fazer com que seu peso específico de massa se fizesse sentir de modo sensível na vida política nacional; já que entre nós o aparelho organizativo eclesiástico tem dois mil anos de tradição e se especializou na propaganda e na organização dos camponeses de um modo que não tem igual em outros países. (GRAMSCI, 2004, v. 2, p. 294)

Neste trecho, Gramsci explica como a tarefa de construir a hegemonia proletária na Itália era difícil e bem mais complexa do que nas sociedades ditas “orientais”, seja porque “a densidade da população rural da Itália é muito maior”, seja porque “o aparelho eclesiástico tem dois mil anos de tradição e se especializou na propaganda e na organização dos camponeses”. Gramsci percebia que o fascismo estava fazendo o trabalho de construção de sua hegemonia muito bem feito, enquanto o proletariado estava, aos poucos, aderindo a uma ideologia que apenas na aparência servia aos interesses dos trabalhadores.

Ainda antes do período carcerário, o conceito de hegemonia aparece também no *Ensaio sobre a questão meridional*, agora fortemente ligado à questão agrária e do campesinato. Qual a crítica de Gramsci neste ensaio? Ele sempre atribuiu grande importância ao problema do Sul italiano, visto que ele próprio, como sardo, sofreu na

pela as chagas da pobreza e da desigualdade social existente naquela região, principalmente na Itália insular. Durante o movimento de reunificação nacional conhecido como *Risorgimento*, realizado em meados do século XIX por uma burguesia moderada débil, aliada aos interesses dos latifundiários do Sul e comandada pela monarquia piemontesa, boa parte do campesinato meridional foi excluído do processo político-econômico. Não obstante, enquanto o Norte industrializado recebia concessões econômicas e grande parte da mão de obra barata advinda do Sul (principalmente da Sardenha), o Sul italiano, majoritariamente camponês, servia como uma espécie de “colônia de exploração” da burguesia industrializada nortenha. A Sardenha sentia a fome e o desemprego consequentes da “revolução passiva”, qual seja, o *Risorgimento*, que não incluiu as camadas mais pobres no processo de criação do Estado italiano modernizado, ou melhor, colocou-os à margem do processo.

Dado que o *Risorgimento* foi essa “revolução pelo alto”, que não integrou o campesinato ao processo de modernização econômica e política, o resultado imediato foi a questão meridional. Essa situação favorecia não só os burgueses do Norte, mas também os latifundiários do Sul, protegidos pelo Estado contra medidas radicais no que tange à propriedade privada. Além disso,

[...] grandes margens de lucro desfrutadas pela burguesia nortista, graças ao protecionismo e ao volumoso exército industrial de reserva, *favoreciam tentativas de “cooptação” transformista de alguns setores operários, que se expressavam politicamente no reformismo*. Com isso, um setor privilegiado da classe operária – uma “aristocracia operária” – terminava por contribuir para consolidar o bloco industrial-agrário que dominava o país e era responsável direto pelas miserabilíssimas condições de vida do campesinato do Sul. (COUTINHO, 1999, p. 67, grifos meus)

Ora, o que estava acontecendo era que a hegemonia burguesa estava angariando setores do operariado para compor suas frentes, ou seja, o operariado estava aceitando como sua uma ideologia que não servia de fato à sua classe, mas sim à burguesia italiana: a hegemonia burguesa estava se consolidando entre os seus adversários operários. A consequência imediata desta ação hegemônica foi a criação de um acirramento entre os operários do Norte e os camponeses e os operários do Sul. Isso resultou em uma ideologia preconceituosa do proletariado do Norte, que sofria a influência das escolas, dos jornais e da tradição burguesa. Segundo Gramsci (2004, v. 2, p. 409):

É conhecida a ideologia que foi difundida capilarmente pelos propagandistas da burguesia entre as massas do Norte: o Sul é a bola de chumbo que impede progressos mais rápidos para o desenvolvimento civil da Itália; os sulistas são seres biologicamente inferiores, semibárbaros ou bárbaros completos, por destino natural; se o Sul é atrasado, a culpa não é do sistema capitalista [...] mas da natureza, que fez os sulistas poltrões, incapazes, criminosos, bárbaros, temperando esta sorte madrastra com a explosão puramente individual de grandes gênios, que são como as palmeiras solitárias num deserto árido e estéril.

Essa apaixonada e triste descrição demonstra como Gramsci, sendo um sulista, e mais ainda, um sardo, conhecia a raiva e o preconceito que o proletariado do Norte sentia em relação ao Sul. Soma-se a essa disputa entre Norte e Sul o caráter amorfo e desagregado dos camponeses meridionais que “estão em perpétua fermentação; mas, enquanto massa, são incapazes de dar uma expressão centralizada às suas aspirações e necessidades” (GRAMSCI, 2004, v. 2, p. 423). Como resolver essa questão? Para Gramsci, o proletariado do Norte, um pouco mais emancipado da influência burguesa, devia “superar alguns preconceitos e vencer determinados egoísmos que podem subsistir e subsistem na classe operária enquanto tal” (p. 415) e guiar os camponeses e os intelectuais do Sul em direção à emancipação político-econômica. Desse modo, a aliança entre proletários e camponeses era uma condição de vitória para ambos os grupos e para a classe trabalhadora como um todo:

O proletariado pode se tornar classe dirigente e dominante na medida em que consegue criar um sistema de alianças de classe que lhe permita mobilizar contra o capitalismo e o Estado burguês a maioria da população trabalhadora. (GRAMSCI, 2004, v. 2, p. 408)

Fazendo da questão meridional sua pauta política, a classe operária se desvencilhou da hegemonia burguesa e se tornou *classe nacional*, pois unificou os operários do Norte e os camponeses do Sul sob uma única bandeira, construindo assim sua própria hegemonia sobre a maioria trabalhadora. Segundo Coutinho (1999, p. 68):

Condição para conquistar a hegemonia é que o proletariado abandone a mentalidade corporativista, que se expressa no reformismo, deixando de defender apenas seus interesses imediatos, grupais, convertendo-se assim em *classe nacional*: em classe que assume e faz suas todas as reivindicações das camadas trabalhadoras e, em particular, no caso concreto da Itália de então, das massas camponesas tradicionais.

Vê-se, desse modo, o esforço de Gramsci em desenvolver o conceito de

hegemonia nos seus últimos anos de liberdade, o qual, adiante, no período carcerário, ganharia ainda mais força teórica. Embora ele desenvolva melhor este conceito nos *Cadernos*, a ideia de hegemonia como articulação entre domínio e direção já aparecia em 1926 em seus artigos jornalísticos e no ensaio *A questão meridional*.

O conceito de hegemonia aparece em vários cadernos carcerários. No caderno 7, quando Gramsci atribui a origem do conceito a Lênin (Ilitch), ao comentar sobre o proletariado alemão ser o herdeiro da filosofia clássica alemã, escreve: “Em outro local, assinalei a importância filosófica do conceito e da realidade da hegemonia, devido a Ilitch. A hegemonia realizada significa a crítica real de uma filosofia, sua real dialética” (GRAMSCI, 1999, v. 1, C 7, §33, p. 242). O caminho percorrido por Lênin teve grande influência no pensamento do autor sardo, porém Gramsci dá um verdadeiro salto qualitativo em relação a Lênin. Buci-Glucksmann apresenta as semelhanças entre Lênin e Gramsci já no momento em que este escreve para o *L'Ordine Nuovo*, em 1924. Os autores concordam: 1) que a hegemonia é uma direção de classe, que move a classe operária a se tornar força política, formando um partido de vanguarda; 2) que essa direção também implica, quando necessário, uma política de aliança de classe, de interesses em comum e a longo prazo, e não apenas conjecturais; 3) que a hegemonia se ganha na “luta política, mas também ideológica” (BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p. 233).

Contudo, as formulações dos dois autores não podem ser simplesmente igualadas, visto que ambos se inseriam em contextos diferentes, em sociedades distintas: enquanto Lênin viu o proletariado conquistar a hegemonia por meio da tomada do Estado na Rússia, Gramsci percebeu que para a Itália não bastaria apenas a força e a dominação, mas seria preciso também a direção e o consenso, num nexo dialético para alcançar a sociedade socialista. Para esse fim, Gramsci salientou alguns pontos: 1) o caráter econômico de um Estado é tão importante quanto o caráter político, o que o leva a conceber o Estado como uma junção entre sociedade política e sociedade civil (o conceito de Estado será mais bem desenvolvido nas próximas páginas); 2) a retomada da noção de partido faz com que Gramsci legitime o peso dos intelectuais na construção da hegemonia; 3) são importantes os grupos aliados como apoio à classe operária na construção de sua hegemonia. Portelli (2002, p. 78): compara o conceito de hegemonia entre Lênin e Gramsci, salientando o caráter puramente político de Lênin

O conceito gramsciano de hegemonia está, pois, bastante próximo do de Lênin. Entretanto, ambos divergem em um ponto capital: a preeminência da direção cultural e ideológica. Lênin, em seus escritos sobre a hegemonia, insiste sobre seu aspecto puramente político; o problema essencial para ele é a derrubada, pela violência, do aparelho do Estado; a sociedade política é o objetivo e, para atingi-lo, uma prévia hegemonia política é necessária; hegemonia política, porque a sociedade política é mais importante, em suas preocupações estratégicas, do que a civil; assim, desta ele só retém o aspecto político. E com maior razão na medida em que, como vimos, a sociedade civil é muito débil na Rússia.

Apesar das afirmações de Portelli, é preciso considerar que, ao operar a hegemonia em dois tipos de sociedade diferentes, exigiam-se procedimentos revolucionários distintos, mas o conceito em si não é diferente, apenas a operação, a estratégia de luta. Na Rússia czarista, o governo se fazia muito mais pela força do que pelo consenso, de modo que a derrubada do aparelho de Estado era uma estratégia bastante válida para a ascensão do proletariado no poder, daí o porquê de Lênin valorizar a sociedade política, sem, contudo, menosprezar a luta por hegemonia no interior da sociedade civil. Já Gramsci percebeu que na Itália a sociedade civil detinha maior complexidade, razão pela qual o autor encaminhou a conceituação do termo “hegemonia” no âmbito cultural e ideológico, isto é, da sociedade civil, numa tentativa de explicar as derrotas populares sofridas pelas lutas proletárias no período do Biênio Vermelho⁷ (1919-1920). Como bem apontou Macciochi (1976, p. 153):

Gramsci aprofunda a noção de poder de classe segundo uma linha teórica, em seu desenvolvimento, mais rica que a de Lenin: ele constata que a força por si só não basta ao exercício do poder, que, pelo contrário, só é possível se, além das relações de força entre as classes antagônicas, a classe dominante obtém o *consenso* “dos grupos sociais que lhe estão próximos ou são seus aliados.

Por esse motivo, Gramsci estava mais preocupado do que Lênin com a sociedade civil, como pondera Portelli (2002, p. 78):

⁷ Momento de intensos conflitos sociais na Itália pós Grande Guerra. Em um contexto de crise econômica, com grande desemprego e instabilidade política, as massas descontentes de trabalhadores fizeram greves, ocuparam as fábricas e coletivizaram as terras. Essa experiência de autogestão e socialização dos meios de produção teve palco principalmente em Turim e Milão, e em áreas agrícolas como a Planície Padana, onde ocorreram conflitos de guerrilha. Em Turim, Gramsci participou ativamente da ocupação das fábricas e escrevia para o *L'Ordine Nuovo* sobre os acontecimentos e os rumos que o movimento operário deveria tomar. Apesar da derrota operária, esse momento marcou profundamente o jovem Gramsci, pois deu as bases para a formulação dos conceitos de hegemonia e guerra de movimento, mais tarde desenvolvidos no ensaio *A questão meridional* e nos *Cadernos do cárcere*. O Biênio Vermelho teve fim com a reação violenta da Marcha sobre Roma, liderada por Benito Mussolini.

Gramsci, ao contrário, situa o terreno essencial da luta contra a classe dirigente na sociedade civil: o grupo que controla é hegemônico e a conquista da sociedade política coroa essa hegemonia, estendendo-a ao conjunto do Estado (sociedade civil mais sociedade política). A hegemonia gramsciana é a primazia da sociedade civil sobre a sociedade política.

É na esteira dessa análise que ele desenvolve o conceito de hegemonia como uma articulação entre força e consenso, entre dominação e direção. Tal articulação aparece numa analogia bastante acurada, o “Centauro maquiavélico”⁸. Segundo Gramsci (2014, C 13, §14, p. 33):

Outro ponto a ser fixado e desenvolvido é o da “dupla perspectiva” na ação política e na vida estatal. Vários graus nos quais se pode apresentar a dupla perspectiva, dos mais elementares aos mais complexos, mas que podem ser reduzidos teoricamente a dois graus fundamentais, correspondentes à natureza dúplice do Centauro maquiavélico, ferina e humana, da força e do consenso, da autoridade e da hegemonia, da violência e da civilidade, do momento individual e daquele universal [...] da agitação e da propaganda, da tática e da estratégia, etc.

Esta passagem ilustra bem a dialética entre força e consenso, que para Gramsci era imprescindível para um grupo político alcançar o poder, tornando-se tanto dominante (no caso da força) como dirigente (no caso do consenso). Gramsci, nas páginas seguintes, critica o posicionamento daqueles que reduziam a “dupla perspectiva” a algo banal ou simplista, priorizando ou a força ou o consenso no momento político. Mas seria possível separar essa dialética na atividade política? De acordo com Bianchi (2008, p. 190):

A imagem do Centauro é forte e serve para destacar a unidade orgânica entre coerção e consenso. É possível separar a metade fera da metade homem sem que ocorra a morte do Centauro? É possível separar a condição de existência do poder político de sua condição de legitimidade? É possível haver coerção sem consenso? Mas tais questões podem induzir a um erro. Nessa concepção unitária, que era de Maquiavel, mas também de Gramsci, não é apenas a coerção que não pode existir sem consenso. Também o consenso não pode existir sem a coerção.

⁸ Segundo Maquiavel, um príncipe devia governar utilizando os dois gêneros de combate: as leis e a força. Ambos os gêneros fazem referência às qualidades ensinadas pelo centauro Quíron aos seus pupilos e futuros heróis gregos. Quíron, metade humano e metade animal, era uma criatura conhecida por sua sabedoria e disciplina, de modo que os grandes heróis, como Aquiles, tomavam lições do centauro quando jovens (MACHIAVELLI, 1971, p. 275 apud BIANCHI, 2011).

Eis porque Gramsci não concebia a hegemonia como “ditadura do proletariado”. Todo o seu esforço de conceituação aponta para a importância da direção ideológica e cultural como primeiro momento, antes, portanto, da direção política ser alcançada. Para Gramsci (1999, v. 1, C 11, §12, p. 103-104), ela tem um sentido duplo, de direção e de coerção, e serve como base primária, antes da chegada ao poder:

A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de “distinção”, de “separação”, de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. É por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos.

Assim, a difusão de uma ideologia em outras classes sociais, que supere o senso comum e seja partilhada por grupos sociais distintos, é um primeiro passo para a tomada do poder e também para sua manutenção. Gramsci entende a necessidade de construção da hegemonia das classes subalternas, pois, à medida que as classes se tornam dirigentes, elas também se apropriam do poder. A tomada do poder é concomitante ao tornar-se dirigente, ambas as coisas se entrelaçam dialeticamente. Em carta à cunhada Tatiana, em 2 de maio de 1932, Gramsci (2005, v. 2, p. 194), esclarece a importância do conceito de hegemonia: “Tornou-se até possível afirmar que o traço essencial da filosofia da práxis mais moderna consiste, precisamente, no conceito histórico-político de ‘hegemonia’ ”.

Gramsci considerava que a formação dos indivíduos deveria se pautar não apenas pela escola – embora ele concebesse uma escola unitária, sob responsabilidade estatal, que abraçasse diferentes classes sociais – mas por um amplo trabalho cultural, que se desenvolveria em diferentes espaços, como em jornais e revistas, partidos, e até no cárcere, como a experiência do próprio Gramsci demonstrou. Como bem apontou Deise Rosálio Silva (2010, p. 47):

A hegemonia seria o objetivo maior a ser alcançado com a educação e o artifício necessário para a obtenção de uma nova construção política e

social. Apenas com a obtenção da hegemonia a classe trabalhadora se tornaria dirigente e a consolidação de uma nova ordem estaria pautada.

Como seria então o caminho percorrido por uma classe que almeja ser dominante? Ela necessitará da força (dominação) e do consenso (dirigente). É importante que esse grupo dominante saiba o momento correto de fazer concessões àqueles grupos sobre os quais exerce hegemonia, dando a impressão de estar realizando os anseios e os objetivos políticos dos subalternos. Caso contrário, se os dominantes não fazem sacrifícios de ordem econômico-corporativa, a hegemonia vai aos poucos se desfazendo, o consenso se enfraquece e a dialética força-consenso deixa de existir; o Centauro maquiavélico perece. É importante ressaltar que essas concessões feitas a um grupo também servem para as relações políticas dentro da própria classe operária, visto que nem sempre os agentes políticos estão de acordo. Para Gramsci (2014, v. 3, C 13, §18, p. 49):

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica.

O grupo dominante, através da ação organizativa dos intelectuais, se utiliza do que Gramsci chama de “aparelho de coerção estatal” (GRAMSCI, 2001, v. 2, C 12, §1, p. 21) para assegurar “a disciplina dos grupos que não consentem” (p. 21). Para obter o consenso e ser dirigente, os intelectuais do grupo dominante se utilizam dos “aparelhos privados de hegemonia”, tais como jornais, associações e revistas, para garantir a conquista da opinião pública. O consentimento da opinião pública é de extrema importância, pois sem ela o grupo dominante não assenta sua hegemonia, não é dirigente, apenas governa pela força. Para Gramsci (2014, v. 3, C 7, §83, p. 269), a opinião pública está estreitamente ligada à hegemonia política, pois é o ponto de encontro entre o consenso e a força. Segundo Gramsci (p. 269):

A opinião pública é o conteúdo político da vontade política pública, que poderia ser discordante: por isto, existe luta pelo monopólio dos órgãos da opinião pública – jornais, partidos, Parlamento –, de modo que uma só força modele a opinião e, portanto, a vontade política nacional,

desagregando os que discordam numa nuvem de poeira individual e inorgânica.

Assim, a função dos intelectuais, os prepostos do grupo dominante, é compor os órgãos da opinião pública – jornais, sindicatos, partidos, escolas, coletivos culturais, *sites* de internet, universidades, até mesmo o Parlamento – e construir a hegemonia do grupo dominante a partir deles. Isto é o que Gramsci chama de “guerra de posição”: os intelectuais ocupam os postos de difusão de ideias, com o objetivo de conquistar a hegemonia a partir do consenso da população.

Desse modo, segundo Gramsci (2014, v. 3, C 13, §37, p. 96):

O exercício “normal” da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações -, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados.

Gramsci (2014, v. 3, C 13, §23, p. 61) alerta para o fato de que esse equilíbrio nem sempre é constante e pode desencadear uma “crise de hegemonia” ou “crise de autoridade” que ocorre quando a classe dominante fracassa “em algum grande empreendimento político para o qual pediu ou impôs pela força o consenso das grandes massas” (p. 61) e se utiliza da força excessiva, se a hegemonia não estiver bem fundamentada na cabeça das grandes massas. A esta situação Gramsci acrescenta o elemento “corrupção-fraude” (que é a característica de certas situações de difícil exercício da função hegemônica, apresentando o emprego da força excessivos perigos) [...]” (GRAMSCI, 2014, v. 3, C 13, §37, p. 97). A “crise de hegemonia” pode também ocorrer quando as grandes massas tomam consciência de sua situação política e se revoltam contra a classe dominante, passando “da passividade política para uma certa atividade e apresentam reivindicações que, em seu conjunto desorganizado, constituem uma revolução” (p. 97). Segue-se à “crise de hegemonia” uma ação mais ou menos organizada das grandes massas de confrontar os grupos no poder, pois estes não mais detêm o consenso; contudo, tentam obtê-lo por meio da força – o uso excessivo da força já denota a crise hegemônica –, enquanto as grandes massas tentam se livrar de seus “grilhões ideológicos”, cujo sucesso libertador

dependerá da coesão de ideias dentro desses grupos e de tais grupos apresentarem um conjunto de intelectuais que servem como seus prepostos. Segundo Gramsci (2014, v. 3, C 3, §34, p. 187):

O aspecto da crise moderna que se lamenta como “onda de materialismo” está ligado ao que se chama de “crise de autoridade”. Se a classe dominante perde o consenso, ou seja, não é mais “dirigente”, mas unicamente “dominante”, detentora da pura força coercitiva, isto significa exatamente que as grandes massas se destacaram das ideologias tradicionais, não acreditam mais no que antes acreditavam, etc. A crise consiste justamente no fato de que o velho morre e o novo não pode nascer: neste interregno, verificam-se os fenômenos patológicos mais variados”.

O termo “fenômenos patológicos” ao qual Gramsci se refere faz alusão, muito provavelmente, ao contexto político da Itália pós-guerra vivenciado por ele, em que o país, numa crise sem precedentes, necessitava de uma saída, e a válvula de escape encontrada foi o regime fascista de Mussolini. Após o fracasso do Biênio Vermelho (1919-1920) e a Marcha sobre Roma, Gramsci percebeu que, embora as classes trabalhadoras tivessem força e energia para transformar sua realidade, seu componente ideológico ainda era deveras fragmentado e, conseqüentemente, não foi o bastante para fazer com que os grupos subalternos saíssem da “fase econômico-corporativa para elevar-se à fase de hegemonia político-cultural na sociedade civil e se tornar dominante na sociedade política” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 366). Diante da situação de crise, a classe dominante

[...] tem um numeroso pessoal treinado, muda homens e programas e retoma o controle que lhe fugia com uma rapidez maior do que a que se verifica entre as classes subalternas; faz talvez sacrifícios, expõe-se a um futuro obscuro com promessas demagógicas, mas mantém o poder, reforça-o momentaneamente e dele se serve para esmagar o adversário e desbaratar seus dirigentes, que não podem ser muito numerosos nem adequadamente treinados. (GRAMSCI, 2014, v. 3, C 13, §23, p. 61)

O resultado final é que a crise não encontra uma solução orgânica, mas sim “um chefe carismático, isto significa que existe um equilíbrio estático [...] que nenhum grupo, nem o conservador nem o progressista, dispõe da força necessária para vencer e que até o grupo conservador tem necessidade de um senhor” (GRAMSCI, 2014, v. 3, C 13, §23, p. 61). Em outras palavras, com a perda do consenso e o enfraquecimento da hegemonia, vem a ditadura. O líder carismático a

quem Gramsci se refere é Mussolini, o que denota que tais leituras políticas advêm da situação em que se encontrava a Itália. Pode-se ver como a filosofia de Gramsci é uma filosofia da práxis no sentido de estar conectada à realidade política, à vida em si.

A ditadura rege a sociedade pela coerção, pela força. A esse respeito escreve Silva (2010, p. 48):

Na ditadura o poder está nas mãos de um grupo não necessariamente hegemônico e é pela coerção e violência que ele se estabelece. Não ocorre a internalização dos valores da classe que detém o poder pelo senso comum. A ideologia da classe subalterna é censurada e os meios e espaços de difusão dessas ideias e valores são reprimidos. A liberdade de opinião é negada. Os meios de comunicação de massa e os aparelhos ideológicos do Estado só difundem o que representa seus interesses. A voz popular é calada.

Sendo assim, para que determinado grupo social não caia em ditadura – e se cair, a hegemonia existirá, centrada mais na coerção do que no consenso –, é necessário que ele realize um trabalho constante de construção e manutenção da hegemonia dominante, ocupando os espaços políticos nos quais se pode garantir o consenso entre os governados, tais como o Estado e a sociedade civil. Gramsci voltou sua atenção para o Estado e a sociedade civil, como instrumentos das classes dominantes para exercício de sua hegemonia, pois havia percebido que essas duas instâncias superestruturais sofreram mudanças em seu modo de funcionamento, quando da passagem do século XIX para o XX. Trata-se da passagem de um Estado mais coercitivo para um outro, baseado na hegemonia, isto é, na elaboração do consenso entre os governados. Essa mudança, embora não tivesse ocorrido na mesma velocidade em todos os Estados – como Gramsci observou, ao se debruçar sobre a questão Ocidente-Oriente – se deu porque grupos subalternos estavam lutando por mais direitos e maior participação política. O final do século XIX e início do século XX passaram pelo avanço dos sindicatos, do direito ao voto feminino, da redução da jornada de trabalho, do fim da escravidão em boa parte do globo – como no caso do Brasil e nos EUA, entre outros. Os grupos marginalizados estavam se organizando e conseguindo suas reivindicações a duras lutas, apesar das ações coercitivas dos Estados. Estes, então, perceberam que a sociedade civil se desenvolvera, tornara-se mais autônoma, pois foi por meio dela que os grupos subalternos se organizaram, ocupando escolas, sindicatos, imprensa, universidades, coletivos culturais e toda sorte de ambientes nos quais a luta hegemônica se dava, de modo que era necessária, dentro

do antigo Estado baseado tanto coerção policial/militar – o fascismo criou um aparato militar eficiente nesse sentido – quanto na legislativa, uma nova organização, que compusesse um Estado pautado na construção da ideologia e do consenso entre os cidadãos, a fim de preservar os privilégios da classe no poder. Gramsci percebeu todo esse movimento e iria formular um novo conceito de Estado, agora apoiado mais no consenso do que na força.

2. 2 Desvendando o mecanismo do Estado: Hegel, Marx e Gramsci

Existe uma leitura da obra de Gramsci, feita por Norberto Bobbio. Nela, Gramsci seria o teórico das superestruturas, o “profeta da sociedade civil ‘organizada’ e um defensor da conquista de espaços” (BIANCHI, 2008, p. 173). Para Bobbio, a sociedade civil em Marx se identifica com a estrutura, a economia, a base material, enquanto em Gramsci ela se identifica com a superestrutura, a cultura, o mundo das ideias, de maneira que “[...] estando a sociedade civil no âmbito da superestrutura para Gramsci, Bobbio acredita que ele desloca a primazia da infraestrutura para a superestrutura; e esse aspecto o distinguiria de Marx” (SILVA, 2010, p. 56). Assim, para Bobbio, Gramsci foi o teórico das superestruturas. Essa visão reducionista de Bobbio, conceitos de Estado e sociedade civil, descaracteriza a dialética existente no pensamento de Gramsci, pois acaba por cindir a “unidade entre estrutura e superestrutura, sociedade política e sociedade civil, ditadura e hegemonia” (SILVA, 2010, p. 56). Para superar essas falsas dicotomias, é necessário observar o caráter assistemático da obra gramsciana e buscar as fontes usadas por ele. É importante salientar que boa parte das notas dedicadas ao estudo do Estado se deram no período mais tardio da vida de Gramsci, um momento de saúde debilitada, causa de sua queda de produção filosófica, o que justifica que uma grande quantidade das notas sobre Estado seja de notas B: isto é, de redação única, sem revisão e/ou acréscimo.

A reflexão sobre o conceito de Estado intrigava o jovem Gramsci desde os tempos do *L'Ordine Nuovo*, em 1919, porém tomou corpo somente durante os anos do cárcere, visando responder à seguinte pergunta: por que foi possível a Revolução de Outubro na Rússia, enquanto no Ocidente, no contexto italiano, ela não obteve êxito? Gramsci desenvolveu sua teoria do “Estado integral” tendo como fonte de

inspiração essa pergunta, pois a compreensão de seu próprio presente – a derrota da classe trabalhadora durante o Biênio Vermelho e a ascensão fascista – dependia dessa resposta. Assim, no Caderno 7, datado de 1930-1931, nota §16, Gramsci (2014, v. 3, C 7, §16, p. 266) diz:

No Oriente, o Estado era tudo, a sociedade civil era primitiva e gelatinosa; no Ocidente, havia entre o Estado e a sociedade civil uma justa relação e, ao oscilar o Estado, podia-se imediatamente reconhecer uma robusta estrutura da sociedade civil. O Estado era apenas uma trincheira avançada, por trás da qual se situava uma robusta cadeia de fortalezas e casamatas.

No antigo império russo, no Oriente, a sociedade civil não era desenvolvida, ao menos não o suficiente para acompanhar os desdobramentos e as oscilações do Estado, isto é, a sociedade civil recebia as mudanças políticas sem grande reação. O Estado abarcava boa parte dos serviços e dirigia a sociedade. Já na Itália, no Ocidente, o Estado e a sociedade civil acompanhavam o mesmo nível de desenvolvimento, de modo, que quando o Estado decidisse por algo, era preciso buscar o consenso da sociedade civil, através de mecanismos como a opinião pública e a imprensa. A sociedade civil ocidental era robusta, avançada, tomava parte nas tramas estatais. Por isso, no Oriente, a simples fórmula do Estado como coerção já assegurava que as mudanças políticas e econômicas tomassem corpo: assim foi durante os anos do império czarista, assim foi também durante a Revolução de Outubro, na qual os bolcheviques tomaram à força o Estado. No Ocidente, o Estado devia ser mais inteligente, pois também o era a sua sociedade civil.

Embora essa nota seja o ponto de partida para compreender a possibilidade de Revolução no Ocidente, ela não é a primeira das notas sobre o Estado. Seguindo a ordem cronológica dos escritos carcerários, o primeiro apontamento sobre o Estado encontra-se no Caderno 1, intitulado *Hegel e o associacionismo*. É a primeira nota na qual se encontra um entendimento de Estado que compreende também os organismos da sociedade civil:

A doutrina de Hegel sobre os partidos e as associações como trama “privada” do Estado [...]. Governo com o consenso dos governados, mas com o consenso organizado, não genérico e vago tal como se afirma no momento das eleições: o Estado tem e pede o consenso, mas também “educa” este consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente. (GRAMSCI, 2014, v. 3, C 1, §47, p. 121)

O enunciado acima causou polêmica no campo de estudos gramscianos, pois muitos estudiosos – notadamente Bobbio e Texier - chegaram a dizer que o conceito de sociedade civil gramsciano teria derivado de Hegel, e não de Marx. Na verdade, Gramsci bebeu de ambas as fontes, embora tenha extraído de Marx sua conclusão *final* sobre a sociedade civil. É fundamental uma breve incursão nas obras de Hegel para desvendar tal polêmica e esclarecer a origem do conceito de sociedade civil em Gramsci.

Segundo Hegel (1997), em seu livro *Princípios da filosofia do direito*, a sociedade civil é o conjunto de associações de caráter privado – foi dali que Gramsci retirou seu arcabouço teórico para a citação anterior –, ou seja, a sociedade civil é o momento em que os impulsos egoístas e pessoais de cada um se sobrepõem ao interesse coletivo. A vontade arbitrária de cada indivíduo é característica formadora da sociedade civil: “A pessoa concreta, que é para si mesmo um fim particular, como totalidade de carências e como mescla de necessidade natural e de vontade arbitrária, constitui o primeiro fundamento da sociedade civil” (HEGEL, 1997, p. 169).

Contudo, a sociedade civil de Hegel não é apenas o momento de carências e de vontades arbitrárias: refere-se também “à análise do Estado, isto é, ao conjunto dos instrumentos jurídicos dos quais o Estado se utiliza para regulamentar as relações econômicas e as relações entre as classes” (SOARES, 1992, p. 59). Assim, a sociedade civil é também um tipo de Estado, que Hegel chama de “Estado extrínseco” ou “Estado de carência”. A sociedade civil seria um mediador entre as pessoas e o momento máximo do Espírito Universal, que é o Estado por excelência. É em direção ao Estado que caminha a sociedade civil, de modo a ser aglutinada por ele, resolvendo, no processo, a passagem do indivíduo particular para o coletivo universal:

Perante o direito privado, o interesse particular, a família e a sociedade civil, o Estado é, por um lado, necessidade externa e poder superior; subordinam-se-lhe as leis e os interesses daqueles domínios, mas, por outro lado, é para eles fim imanente, tendo a sua força na unidade do seu último universal e dos interesses particulares do indivíduo; esta unidade exprime-se em terem aqueles domínios deveres para com o Estado na medida em que também têm direitos (HEGEL, 1997, p. 212)

Desse modo, a sociedade civil é o momento intermediário entre a família (particular) e o Estado (universal). Embora a sociedade civil seja movida por

interesses individuais, seu fim último será a realização do universal. Para isso ocorrer, é necessário que o indivíduo “[...] abandone a busca por fins meramente privados e dirija sua vontade para a liberdade geral, que não visa a nenhum fim particular” (SOARES, 1992, p. 57). Entretanto, o indivíduo não renuncia à sua vontade de maneira espontânea, visto que faz parte do povo, o qual “não sabe o que quer”, pois “saber o que se quer e, ainda mais, saber o que a vontade em si e para si, a razão, quer, só pode ser fruto de um profundo conhecimento e de uma intuição que, precisamente, o povo não possui” (HEGEL, 1997, p. 249-250). Para que o indivíduo faça parte do Estado, deve ele ser educado de modo que sua vontade se torne liberdade geral, participando assim do universal. O momento final desse aprendizado é chamado por Hegel de “Estado ético”.

De que modo o Estado educa a sociedade civil? Através do direito em forma de lei. O direito se torna o meio pelo qual o indivíduo se incorpora ao Estado, deixando suas vontades particulares em prol do universal, integrando assim a esfera estatal. Portanto, “[...] o direito que chega à existência na forma de leis positivas, como conteúdo, se efetiva também por meio da aplicação e estabelece, então, relações com a matéria fornecida pelas situações, espécies de propriedades e de contratos da sociedade civil” (HEGEL, 1997, p. 185). Hegel viveu o momento da passagem da antiga aristocracia feudal para o estado burguês. Viu a burguesia chegar ao poder e destronar os antigos privilégios feudais da aristocracia francesa. Todo o esforço hegeliano em *Princípios da filosofia do direito* tem como objetivo fundamentar a pretensão da burguesia rumo ao poder e sua manutenção. Assim, o Estado ético de Hegel seria o processo de educar o povo para que ele se liberte de seus grilhões particularistas e se torne agente do Estado; em outras palavras, o que Hegel propõe é “uma razão legitimadora do Estado que assume uma dupla função: manter a liberdade particular dos membros da sociedade civil e, ao mesmo tempo, dar à pressuposta ideia de liberdade uma dimensão de universalidade” (SOARES, 1992, p. 66).

Essa identidade entre o âmbito civil e o âmbito político é criticada por Marx em *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Marx inicia sua crítica afirmando que o ponto de encontro entre a sociedade civil e a sociedade política, como o próprio Hegel afirma, está na Idade Média, pois “[...] lá, os estamentos da sociedade civil em geral e os estamentos em sentido político eram idênticos” (MARX, 2010x, p. 89). Ora, o que

Hegel faz, ao explicar o conceito do Estado burguês moderno, é *separar* as duas instâncias, priorizando o Estado como o momento do universal, o fim último, para onde caminha a sociedade civil desorganizada. Contudo, Hegel admite que as duas instâncias (civil e política) se *identificam* no momento do “Estado ético”. Está posta a contradição em Hegel, que Marx desvenda e diz que Hegel não quer a *separação* entre sociedade civil e Estado político, visto que

ele faz do elemento estatal expressão da separação, mas, ao mesmo tempo, esse elemento deve ser o representante de uma identidade que não existe. Hegel *conhece a separação da sociedade civil e do Estado político, mas ele quer que no interior do Estado seja expressa a sua própria unidade*, e, em verdade, isso deve ser realizado de maneira que os estamentos da sociedade civil constituam, ao mesmo tempo, como tais, o elemento estatal da sociedade legislativa. (MARX, 2010c, p. 91, grifos meus)

Marx demonstra a contradição existente em Hegel. Este coloca a sociedade civil como elemento que aos poucos integrará o Estado, dando a ela a participação nas decisões políticas dentro da sociedade legislativa. Na verdade, Hegel quer “[...] rebaixar as classes ao papel de simples materiais que a esfera política modela e constrói de acordo com a sua necessidade” (SOARES, 1992, p. 67). O Estado burguês, alicerçado sobre a propriedade privada, usa de órgãos repressivos – polícia, legislação, tribunais - para assegurar os interesses das classes dominantes, aquelas que compõem o Estado. Se todo cidadão se tornasse funcionário do Estado, tal qual Hegel afirma ao dizer que “todo gênero humano será burguês”, a sociedade civil “[...] estaria formulando sua existência política como sendo a sua verdadeira existência” e, assim, o resultado seria que, “[...] se todos fossem legisladores, a sociedade civil renunciaria a si mesma, seria suprimida” (p. 69). Sobre o fato de todo cidadão se tornar funcionário do Estado, comenta Marx (2010, p. 69), fazendo uma analogia com a religião:

Essa possibilidade de cada cidadão se tornar servidor público [...] é de natureza muito superficial e dualística. Todo católico tem a possibilidade de se tornar padre (isto é, de separar-se dos leigos, do mundo). Com isso, o clero, como potência externa, opõe-se menos ao católico? Que cada um tenha a possibilidade de adquirir o direito de uma outra esfera, demonstra apenas que sua própria esfera não é a realidade desse direito.

Com a supressão da sociedade civil, sua parte contrária, a sociedade política, também desapareceria, pois todos os cidadãos se tornariam políticos, portanto não haveria mais a necessidade do aparelho estatal, ou seja, não haveria a necessidade de mediação entre a vida civil e a vida política. Assim, Marx opõe à visão hegeliana de Estado universal uma visão particularista dele e aponta um Estado que surge a partir dos conflitos entre os interesses de classe, um Estado que coloca os interesses da burguesia empoderada como se fossem interesses gerais de toda a sociedade (SOARES, 1992, p. 70). Desse modo, tem-se que o Estado é uma comunidade ilusória, pois “por baixo das aparências ideológicas de que necessariamente se reveste, está sempre vinculado à classe dominante e constitui o seu órgão de dominação” (MARX, 2007, p. XXXI). Entra em cena a formulação marxista de “Estado restrito”, “expressão do domínio de um determinado modo de produção (SOARES, 1992, p. 73). Assim como Hegel, Marx também percebe que o direito é importante instrumento do aparelho estatal, porém em Marx (2007, p. 74, grifos meus) o direito aparece como ferramenta para a classe dominante fazer valer seus interesses:

Sendo o Estado, portanto, a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem uma forma política. Daí *a ilusão de que a lei repousa na vontade, e, mais ainda, em uma vontade livre*, destacada da sua base concreta. Da mesma maneira, o direito, por sua vez, reduz-se à lei.

A contradição entre a vida civil e a vida política não pode ser superada no Estado, pois este surgiu como expressão dos interesses da classe burguesa. Além disso, Marx também esclarece que a contínua organização da sociedade civil, sua politização, implicaria seu desaparecimento, levando consigo o Estado. Como, então, superar essa contradição? Marx não viveu para ver as grandes transformações sociais, econômicas e políticas do final do século XIX e do início do XX, levadas a cabo pela organização dos grupos subalternos da sociedade civil. “Nessa nova situação histórica em que a sociedade civil começa a ‘transitar’ do econômico para o político, o exercício do poder por parte dos grupos dominantes já não pode se efetivar sem o consenso dos governados” (SOARES, 1992, p. 77). Aqui entra Gramsci, que toma

como referência o “Estado restrito” de Marx, ao mesmo tempo em que dialoga com a concepção hegeliana do “Estado ético”.

Partindo da nota 47 do Caderno 1, já citada aqui, Gramsci explica que a doutrina hegeliana dos partidos e associações como trama privada do Estado derivou historicamente das experiências políticas oriundas da Revolução Francesa. Como filósofo desse momento revolucionário, no qual a burguesia ascende ao poder, Hegel formula uma concepção filosófica de Estado que corresponde a esse período. Um Estado burguês que, para lutar contra a antiga sociedade feudal estamental, precisou estabelecer normas que colocassem em prática seu programa econômico, e encontrou nos tribunais e na escola os meios para tanto. Sendo assim, quando um Estado pretende criar um novo tipo de sociedade, ou seja, pretende criar certos costumes e tradições, ou fazer desaparecer outras, “o direito será o instrumento para esta finalidade (ao lado da escola e de outras instituições e atividades) e deve ser elaborado para ficar conforme a tal finalidade, ser maximamente eficaz e produtor de resultados positivos” (GRAMSCI, 2014, v. 3, C 13, §11, p. 28). É o que Gramsci (2014, v. 3, C 6, §84, p. 243, grifos meus) chamou de “problema jurídico”:

Este problema contém *in nuce* todo “o problema jurídico”, isto é, o problema de assimilar todo o grupo à fração mais avançada do grupo: é um problema de educação das massas, se sua “conformação” segundo as exigências do fim a alcançar. Esta é precisamente a função do direito no Estado e na sociedade; através do “direito”, o Estado torna “homogêneo” o grupo dominante e *tende a criar um conformismo social que seja útil à linha de desenvolvimento do grupo dirigente.*

Concluindo, para criar esse conformismo social útil à ascensão e à perpetuação do grupo dirigente, utiliza-se do direito, da escola, da propaganda, enfim, de mecanismos que garantem o consenso da sociedade em torno dos ideais daquele grupo no poder ou que almeja o domínio. Gramsci percebeu a necessidade de conformação, de consenso dos governados para dar legitimidade aos governantes, elemento de grande valia para uma nova abordagem do conceito de Estado.

2.3 Estado: sociedade civil + sociedade política

Gramsci começou a desvendar o papel do Estado, mostrando que esse *necessita* da “conformação” de seus governados, ou seja, precisa educá-los para alcançar determinados fins. Se o Estado “[...] é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados” (GRAMSCI, 2014, v. 3, C 15, §10, p. 335), esse consenso criado pela ação educativa do Estado é exercido por meio da sociedade civil, composta por instituições denominadas por Gramsci de “aparelhos privados de hegemonia” (GRAMSCI, 2014, v. 3, C 6, §137, p. 258), tais como: as igrejas, os sindicatos, os partidos, os meios de comunicação de massa e as escolas. Dentro de cada um desses aparelhos se encontrava uma gama de intelectuais das mais diversas áreas, que “ensinavam” esse consenso, seja de maneira irrefletida, seja de maneira consciente. Mesmo os intelectuais que não consentiam acabam por cumprir essa função educativa, frutos, eles mesmos, de um consenso irrefletido. Aqui, a sociedade civil aparecia como um local de construção do consenso, de hegemonia. Gramsci percebeu, a partir deste ponto, a extrema importância da sociedade civil e de seus organismos privados para a conquista e para a manutenção do poder. É o problema que todo grupo dirigente enfrenta, qual seja, o “de assimilar todo o grupo à fração mais avançada do grupo: é um problema de educação das massas, de sua “conformação” segundo as exigências do fim a alcançar” (p. 243).

Desse modo, Gramsci (2014, v. 3, C 8, §179, p. 288) considera, tal qual Hegel, o Estado como “educador”, que por sua vez também é “ético”:

[...] todo Estado é ético na medida em que uma de suas funções mais importantes é elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. (GRAMSCI, 2014, v. 3, C 8, §179, p. 288)

Gramsci explica que a sociedade civil deve ser entendida “[...] no sentido de hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade, como conteúdo ético do Estado” (GRAMSCI, 2014, v. 3, C 6, §24, p. 228). Assim, Gramsci

formula um significado totalmente novo para a teoria estatal, que ele extrai da indicação hegeliana sobre a trama privada do Estado. A sociedade civil se organiza “[...] tanto como forma de resistir à repressão do grupo dominante [...] quanto como espaço onde os grupos dominantes buscam vencer a resistência dos outros grupos sociais” (SOARES, 1992, p. 80-81). O “Estado ético” não mais se utiliza apenas dos tribunais e do direito para governar, mas também busca o governo com o consentimento voluntário da sociedade civil, por meio da ação organizativa dos intelectuais. A especificidade da sociedade civil está, portanto, em ser ela o momento da *hegemonia*, que seria “o complemento da teoria do Estado-restrito, isto é, a concepção correspondente ao período ditatorial que caracteriza a fundação de qualquer Estado de novo tipo” (p. 83).

Desse modo, o conceito de hegemonia complementa o conceito marxista de “Estado restrito” ou, nas palavras de Gramsci, “econômico-corporativo”. O desenvolvimento histórico do Estado, levado a cabo pela classe burguesa, não conseguiu eliminar a instância repressiva, porém o modo de governar se alterou, agora necessitando do consenso das classes subalternas, devido à pressão delas e das instituições da sociedade civil por maior participação política. A grande contribuição de Gramsci à teoria do Estado é concebê-lo como órgão repressor e construtor de consenso.

Assim, na nota 88 do Caderno 13, intitulada “Estado gerdame – guarda noturno”, Gramsci apresenta o Estado como junção entre sociedade civil e sociedade política: a primeira abriga os aparelhos privados de hegemonia e tem o dever de garantir o consenso, enquanto a segunda abriga o Estado em sentido mais estrito, ou seja, o aparelho jurídico-político, coercitivo. Portanto, para Gramsci (2014, v. 3, C 6, §88, p. 248) o Estado se forma pela soma de sociedade política + sociedade civil:

Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma reapresentação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção).

Por essa passagem Gramsci explica que existe certa confusão em torno do conceito de Estado, pois este seria identificado, de maneira ingênua, com governo.

Também em uma carta a Tatiana, de 7 de setembro de 1931, ele escreve algo semelhante, ao relatar à cunhada sobre seu estudo dos intelectuais e do Estado:

Este estudo leva também a certas determinações do conceito de Estado, que comumente é entendido como Sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para amoldar a massa popular ao tipo de produção e à economia de dado momento) e não como um equilíbrio da Sociedade política com a Sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a sociedade nacional inteira exercida através das chamadas organizações privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc.) (GRAMSCI, 2005, p. 224)

Este equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil é uma ampliação do conceito de Estado. No Caderno 12, Gramsci (2001, v. 2, C 12, §1, p. 20-21) esclarece que essas duas instâncias são, na verdade, “dois grandes ‘planos’ superestruturais”:

Por enquanto, podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”.

Escrita em 1932, a nota do parágrafo 1 do Caderno 12 é significativa, pois define de modo bastante claro as duas instâncias superestruturais, mostrando o caráter de amadurecimento das reflexões gramscianas em relação às notas citadas no início deste capítulo, que datam de 1930 e 1931. Nela, *sociedade política* aparece como o Estado de fato e que exerce o papel de “‘domínio direto’ ou de comando, expressa no Estado e no governo ‘jurídico’”; assim, o conceito de sociedade política, em seu sentido restrito, corresponde “ao aparelho governamental encarregado da administração direta e do exercício legal da coerção sobre aqueles que não consentem nem ativa nem passivamente” (BIANCHI, 2008, p. 177-178). É por meio da “sociedade política que as classes exercem sempre *ditadura*, ou, mais precisamente, uma *dominação* mediante *coerção*” (COUTINHO, 1999, p. 127-128, grifos do autor), utilizando-se de aparelhos repressivos como o direito, a burocracia, a polícia e os militares.

Já a *sociedade civil* se define “[...] pelo conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’” e tem a “função de ‘hegemonia’ que o grupo

dominante exerce na sociedade” (GRAMSCI, 2001, v. 2, C 12, §1, p. 20-21). Não se usa aqui o termo “privado” como antagônico ao Estado. Na verdade, Gramsci fala, por exemplo, de sindicatos, que são um braço do Estado para regular o trabalho, porém atuam no seio da sociedade civil, de modo a garantir os direitos trabalhistas, por isso são chamados de “organismos vulgarmente privados”. Nesses organismos, existentes no seio da sociedade civil, atuam os intelectuais, organizando os grupos sociais em torno das ideias dominantes, ou melhor, do grupo fundamental que esses intelectuais representam. Constroem-se ideologias e sistemas de pensamento que fundamentam a hegemonia. Para Bianchi (2008, p. 182), a sociedade civil aparece com dois sentidos: no primeiro, a sociedade civil “[...] está associada às formas de exercício e afirmação da supremacia de uma classe sobre o conjunto da sociedade”, sendo ela parte de um programa que possibilita “[...] a instauração de uma nova ordem social e política”; no segundo, “[...] frequentemente apresentado entre aspas, destaca-se a capacidade de iniciativa econômica que o Estado possui no capitalismo contemporâneo”.

Se o Estado de Gramsci é composto pela soma da sociedade civil e da sociedade política, é porque o filósofo percebeu que a classe que o controlava já não podia mais governar somente pela coerção, isto é, sem o consentimento da sociedade civil. Era preciso usar de convencimento e criar o consenso entre os governados, para que as ações do Estado pudessem realizar-se. O Estado necessita do consenso das massas para perpetuar a ordem vigente, e precisa organizá-lo de modo que a ideologia do grupo dirigente se torne também a do grupo subalterno. Por isso, o Estado busca educar esse consenso, trabalhando “[...] pela formação de uma vontade coletiva, de uma unidade intelectual e moral, e pela edificação e estruturação do corpo social completo, a fim de que os objetivos e as ideias das classes dominantes sejam tomados como valores universais” (MACCIOCHI, 1976, p. 152). Assim:

Governo com o consenso dos governados, mas com o consenso organizado, não genérico e vago tal como se afirma no momento das eleições: o Estado tem e pede o consenso, mas também “educa” este consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados, deixados à iniciativa da classe dirigente. (GRAMSCI, 2014, v. 3, C 1, §47, p. 121)

Mesmo um governo oligárquico e reacionário necessita manipular o nível

cultural e moral das massas, a fim de evitar problemas futuros, pois nenhum governo “[...] pode descartar a hipótese de uma crise econômica nem especialmente descartar a hipótese de ser obrigado a fazer uma guerra” (GRAMSCI, 2014, v. 3, C 6, §75, p. 237). Visto que “toda crise significa uma queda do padrão de vida popular” (p. 237), segue-se que o Estado que melhor preparar sua população sentirá em menor medida os efeitos negativos de uma crise futura. Por isso Gramsci considera que a elevação cultural e material do povo deve ser um princípio de todo o governo, não somente como um princípio humanitário ou democrático, mas também para que o governo se mantenha no poder. Tal princípio deve apoiar-se nas estruturas hegemônicas da sociedade civil, educando a massa.

Outra pista que Gramsci fornece para indicar que a sociedade civil é espaço de construção da hegemonia encontra-se no Caderno 6, nota §81, cujo título por si só é bastante sugestivo: *Hegemonia (sociedade civil) e divisão dos poderes*. Nela, Gramsci explica que a divisão dos poderes adveio da luta histórica entre sociedade política e sociedade civil, “com certo equilíbrio instável entre as classes, determinado pelo fato de que certas categorias de intelectuais (a serviço direto do Estado, especialmente burocracia civil e militar) ainda estão muito ligadas às velhas classes dominantes” (GRAMSCI, 2014, v. 3, C 6, §81, p. 238). Os intelectuais, mais uma vez, aparecem como funcionários da burocracia estatal: alguns lutando para a democratização do poder, outros se aliando às velhas classes dominantes para a manutenção do monopólio de poder. Estes últimos fazem parte de uma burocracia, que é “a cristalização do pessoal dirigente, que exerce o poder coercitivo e que, num determinado ponto, se transforma em casta” (p. 239). Portanto, para Gramsci, os intelectuais estão no centro da trama política, no cerne da questão estatal e do poder. Agem na sociedade política de modo coercitivo, e na sociedade civil atuam na construção do consenso, da hegemonia. Mas será que Gramsci separa estas duas instâncias de modo tão direto, legando a uma a função de coerção e à outra, a do consenso? Elas não se misturam?

Segundo Coutinho, coerção e consenso existem em qualquer tipo de Estado, mas um Estado será mais hegemônico-consensual na medida em que a sociedade civil possuir mais autonomia em relação ao Estado, ainda que seja uma autonomia relativa. Dependerá também do grau de socialização da política entre as classes sociais e do modo como se configura a disputa pela supremacia entre elas. Ele diz:

As duas funções – hegemonia e dominação, consenso e coerção, direção e hegemonia – existem em qualquer forma de Estado; mas o fato de que um Estado seja mais hegemônico-consensual e menos “ditatorial” ou vice-versa, depende da autonomia relativa das esferas superestruturais, da predominância de uma ou de outra, predominância e autonomia que, por sua vez, dependem não apenas do grau de socialização da política alcançado pela sociedade em questão, mas também da correlação de forças entre as classes sociais que disputam entre si a *supremacia*. (COUTINHO, 1999, p. 130-131, grifos do autor)

A autonomia relativa da sociedade civil nas sociedades capitalistas avançadas se dá pelo fato de que nelas houve uma maior socialização da política, ou seja, a base da dominação, através da conquista do consenso ativo e organizado, “[...] renovou determinadas objetivações ou instituições sociais, que passaram a funcionar como portadores materiais específicos (com estrutura e legalidade próprias) das relações sociais de hegemonia” (COUTINHO, 1999, p. 128), legando à sociedade civil um funcionamento próprio, lugar de mediação entre a estrutura econômica e o Estado-coerção. Assim, para Coutinho a sociedade civil relativamente autônoma é o local da hegemonia, do consenso, enquanto a sociedade política é o espaço da violência e da coerção.

Na visão de Bianchi, a autonomia material da sociedade civil em relação ao Estado (COUTINHO, 1999, p. 128) é de difícil sustentação. A fórmula algébrica consenso-coerção usada por Coutinho perde seu verdadeiro sentido, pois “[...] se uma ampliação da sociedade civil implica um esvaziamento das funções coercitivas do Estado, isso só pode ocorrer porque uma anula a outra” (p. 186). Ele diz ainda que o próprio exercício de hegemonia era entendido por Gramsci “como uma combinação entre coerção e consenso, mesmo nos regimes políticos nos quais imperavam as formas democráticas-liberais” (p. 186). Assim, a sociedade civil não seria apenas o momento do consenso, seria também o momento de coerção. Logo, a sociedade civil e a sociedade política formam dois planos que devem ser vistos como separados, contudo apenas do ponto de vista *metodológico*. Daí a complexidade do conceito de Estado gramsciano, que autores como Liguori (2007, p. 15) enfatizam residir na união entre força e consenso:

A complexidade do papel do Estado (“integral”) reside no fato de reunir força e consenso num nexó dialético, de unidade-distinção, no qual, em geral, no “Ocidente”, o elemento do consenso é o que predomina, sem que evidentemente a “força” desapareça. Tal como o demonstram até mesmo

os casos extremos do fascismo e do nazismo.

Essa unidade-distinção entre sociedade civil e sociedade política, encontra respaldo na nota §18 do Caderno 13, sobre o “Economicismo”:

A formulação do movimento do livre câmbio baseia-se num erro teórico cuja origem prática não é difícil de identificar, ou seja, baseia-se na distinção entre sociedade política e sociedade civil, que de distinção metodológica é transformada e apresentada como distinção orgânica. (GRAMSCI, 2014, v. 3, C 13, §18, p. 47)

O movimento do livre câmbio, corrente liberal que Gramsci criticava, baseou-se na distinção entre sociedade civil e sociedade política, transformando-a em *distinção orgânica*, quando para Gramsci ela é apenas metodológica. É aqui que se encontra o erro do economicismo, pois, segundo Gramsci, Estado e sociedade civil são uma e mesma coisa, pois, no Caderno 13 Gramsci diz que “sociedade civil e Estado se identificam na realidade dos fatos” (GRAMSCI, 2014, v. 3, C 13, §18, p. 47). A separação não “[...] ontológica” entre essas duas instâncias, bem como a não separação entre “[...] os diversos níveis da realidade histórico-social (economia, política e cultura) não se torna, porém, ausência de distinção” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 261).

Por isso, sociedade civil e sociedade política estão dialeticamente unidas no que Gramsci chama de “Estado integral”, sendo esta uma das maiores contribuições gramscianas à teoria do Estado. O ato de governar não se restringe à sociedade política, exemplificada em instâncias como os três poderes e/ou ministérios; tampouco a sociedade civil, com suas escolas, sindicatos, partidos, igrejas, etc., governa de maneira isolada. Ambas as instâncias (sociedade política e sociedade civil) governam em conjunto, dialeticamente. Tal leitura visava enfrentar as posições instrumentalistas sobre o Estado, que o consideravam como mero instrumento nas mãos da burguesia e que, para se alcançar o poder, bastava tomar o Estado, o que negava qualquer necessidade de intervenção política das massas.

Buci-Gluksmann utilizou a expressão “Estado ampliado” para se referir ao “Estado integral” de Gramsci, compreendendo o novo papel do Estado no século XX, no campo econômico e no campo político. Essa expressão pode ser deduzida de uma passagem do Caderno 6, na qual Gramsci se refere ao “Estado em sentido orgânico e

mais amplo (Estado propriamente dito e sociedade civil)” (GRAMSCI, 2014, v. 3, C 6, §88, p. 248). Para Buci-Gluksmann (1980, p. 127),

em um sentido, estreito, o Estado se identifica com o governo, com o aparelho de ditadura de classe, na medida em que ele possui funções coercitivas e econômicas. A *dominação* de classe se exerce através do aparelho de Estado no sentido clássico (exército, polícia, administração, burocracia). Mas essa função coercitiva é inseparável de um certo papel adaptativo-educativo do Estado, que procura realizar uma adequação entre aparelho produtivo e moralidade das massas populares.

A forma pela qual o Estado aparece na teoria gramsciana, de instância coercitiva e consensual, toma, na nota 14 do Caderno 13, a fórmula do “Centauro maquiavélico”. Nela, Gramsci argumenta que a ação política e a vida estatal devem ter uma dupla perspectiva, sendo o “Centauro maquiavélico” uma alegoria de natureza dúplice, “[...] ferina e humana, da força e do consenso, da autoridade e da hegemonia, da violência e da civilidade, do momento individual e daquele universal (da ‘Igreja’ e do ‘Estado’)” (GRAMSCI, 2014, v. 3, C 13, §14, p. 33). O Estado, atuando segundo esta perspectiva, se aproxima do Príncipe de Maquiavel, este que deve atuar usando tanto da força quanto da astúcia. Assim, deve também o Estado atuar da mesma maneira, afirmando sua própria existência, através da coerção e da força (características manifestas no uso de forças armadas e da polícia para intervir em rebeliões e guerras com outras nações) e também do consenso e da astúcia (construindo a ideologia do grupo fundamental e educando essa ideologia através dos aparelhos privados de hegemonia). É importante ressaltar que o Caderno 13 se constitui de notas sobre o Estado e sobre a figura e obra de Maquiavel. Sendo assim muito do que o autor sardo escreve sobre a teoria estatal teve como base as ideias desse cientista político e filósofo.

Nesse sentido, assim como o Príncipe não podia – não deveria, ao menos – governar apenas usando a força ou a astúcia, também o Estado, se quer tornar-se hegemônica, precisa governar usando ambos, coerção e consenso. O Centauro maquiavélico é uma concepção unitária do Estado: não se pode separar a parte ferina da parte humana, elas coexistem na mesma figura mitológica, de modo que a morte de uma das características trará também a decadência da outra. O consenso não pode existir sem a coerção, tampouco esta pode existir sem aquele. O Centauro maquiavélico encontra sua expressão sistematizada na nota §155 do Caderno 6,

“Passado e Presente. Política e arte militar”, em que Gramsci (2014, v. 3, C 6, §155, p. 261) diz, quase usando uma fórmula algébrica: “Na política, o erro acontece por uma inexata compreensão do que é o Estado (no significado integral: ditadura + hegemonia)”. Por fim, o Estado “[...] se apresenta na linguagem e na cultura das épocas determinadas, isto é, como sociedade civil e como sociedade política, como ‘autogoverno’ e como ‘governo dos funcionários’” (GRAMSCI, 2014, v. 3, C 8, §131, p. 284).

Tendo alcançado a fórmula acabada do Estado como união dialética entre sociedade política e sociedade civil, como ditadura e hegemonia, Gramsci tentou resolver a questão da passagem de um Estado econômico-corporativo – momento político em que “[...] sente-se a unidade homogênea do grupo profissional e o dever de organizá-la, mas não ainda a unidade do grupo social mais amplo” (GRAMSCI, 2014, v. 3, C 13, §17, p. 41) – para o Estado ético-político. Este consiste não só na unidade dos fins políticos e econômicos, mas sobretudo na

[...] unidade intelectual e moral, pondo todas as questões em torno das quais ferve a luta não no plano corporativo, mas num plano “universal”, criando assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados. (GRAMSCI, 2014, v. 3, C 13, §17, p. 42)

O Estado ético-político também pode ser caracterizado como uma etapa na história de uma sociedade na qual existe maior autonomia da sociedade civil em relação à sociedade política, quando os indivíduos se sentem como governantes e suas demandas estão sendo levadas a cabo pelos dirigentes do poder. Um grupo dirigente que dialogue com as massas, trabalhando com elas e para elas, impulsionando seus projetos políticos, e que “[...] ponha a si mesmo como passível de assimilar toda a sociedade e, ao mesmo tempo, seja realmente capaz de exprimir este processo, leva à perfeição esta concepção de Estado e do direito” (GRAMSCI, 2014, v. 3, C 8, §2, p. 275). Tal grupo sente cada vez menos a necessidade de utilizar os meios repressivos do poder, de modo que a sociedade política perde sua força paulatinamente, “[...] a ponto de conceber o fim do Estado e do direito, tornados inúteis por terem esgotado sua missão e sido absorvidos pela sociedade civil” (p. 275). Em vista disso, um grupo dominante que coordena seus interesses com os dos grupos subalternos, de modo a superar os “equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo

fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto” (GRAMSCI, 2014, v. 3, C 13, §17, p. 42) criará as bases para a superação do estreito interesse econômico-corporativo.

Na nota §7 do Caderno 13, intitulada “Questão do homem coletivo ou do conformismo social”, Gramsci (2014, v. 3, C 13, §7, p. 23) escreve que é “[...] tarefa educativa e formativa do Estado [...] criar novos e mais elevados tipos de civilização”, adequando “[...] a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção”, e, desse modo, elaborar “novos tipos de humanidade”. Tarefa educativa e formativa: em uma palavra, hegemônica. Essa passagem encontra um complemento importante no Caderno especial 10, nota 44, na qual Gramsci esclarece que “[...] toda relação de hegemonia é, necessariamente, uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 1999, v. 1, C 10, §44, p. 399). Para que o indivíduo singular passe para o estado “homem coletivo”, para que se forme uma “personalidade histórica” (BIANCHI, 2008, p. 192), é necessária essa ação educativa, hegemônica do Estado, que se manifesta na relação entre dirigentes e dirigidos, ou governantes e governados; em resumo, entre intelectuais e não intelectuais. Se é por meio da ação educativa que os intelectuais constroem a hegemonia, como essa relação entre intelectuais e povo, entre educadores e estudantes, ocorre dentro da escola, âmbito educacional por excelência?

Dentre os aparelhos privados de hegemonia, a escola, sobretudo a pública, tem sido o grande foco dos estudos pedagógicos. Essa escola, que também era estatal, gratuita e universal, e que surgiu na Época Moderna, foi criada pela burguesia, durante a Revolução Francesa – para tomar esse caso como exemplo –, no período da Assembleia Constituinte (1789-91) (LOPES, 2008, p. 69-73), e visava à criação de uma nova hegemonia social – a hegemonia burguesa. E tinha o professor como encarregado – o preposto – de ajudar a construí-la e consolidá-la. Mas será que a escola permite apenas esse tipo de intervenção política do professor, comprometido – mais ou menos conscientemente – com a classe dirigente, ou poderia ser ele também um intelectual orgânico das camadas populares? Para avançar nesta questão, cabe analisar o papel histórico e a função da escola, segundo Gramsci, a fim de entender como funciona esse espaço em que atua o professor como intelectual.

A escola, por ser uma instituição localizada no interior da sociedade civil, em geral oferece o tipo de ensino que as camadas dominantes julgam efetivo para a perpetuação da ordem vigente. Boa parte delas, sobretudo as públicas, apresenta dificuldades no que tange a uma elevação da capacidade intelectual e crítica de seus alunos. Mesmo que proclame esse objetivo, as condições materiais – como a falta de merenda ou as salas superlotadas – e ideológicas, como o fato de a escola estar voltada para o atendimento dos interesses da classe dominante, o tornam bastante difícil de ser alcançado. Assim, a escola promovida pelo Estado se encontra distante do tipo de escola humanista ou unitária, que, segundo Gramsci, “[...] deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa” (GRAMSCI, 2001, v. 2, C 12, §2, p. 36).

Com efeito, a escola cumpre o papel de oferecer às camadas populares a instrução e a educação necessárias à reprodução de sua condição subalterna, legitimando e fortalecendo a hegemonia do grupo dominante. Assim, além de não ser um instrumento de equalização social, ela trabalha no sentido oposto: como instrumento de marginalização, visto que aprofunda as desigualdades e “converte os trabalhadores em marginais [...] em relação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar à margem dele) todos aqueles que ingressam no sistema de ensino” (SAVIANI, 2012, p. 27). Evidencia-se, assim, a função hegemônica desenvolvida pela escola, a qual se constituiu, na formulação gramsciana, como “aparelho privado de hegemonia”, cujo papel é perpetuar a hegemonia política e cultural das classes dominantes, na medida em que eleva apenas uma parte da população a um nível cultural e moral correspondente ao desenvolvimento das forças produtivas (GRAMSCI, 2014, v. 3, C 13, §179, p. 288).

Ora, considerando que os principais agentes dessa ação hegemônica exercida pela escola são os professores, as considerações aqui trazidas poderiam levar a concluir que eles são meros agentes da hegemonia burguesa e atuam a serviço da reprodução da sociedade capitalista. Contudo, tal conclusão implicaria pensar de maneira mecânica a relação entre estrutura e superestrutura, o que não condiz com o pensamento gramsciano⁹. Com efeito, para Gramsci, a estrutura não determina de

⁹ Gramsci foi um crítico arguto das leituras do marxismo que consideravam a superestrutura como mero reflexo da estrutura econômica, leituras essas caracterizadas como de um “marxismo vulgar”.

modo absoluto a superestrutura, pois há uma “[...] necessária reciprocidade entre estrutura e superestrutura (reciprocidade que é exatamente o processo dialético real” (GRAMSCI, 1999, v. 1, C 8, §182, p. 250-251). A superestrutura, portanto, pode incidir sobre a estrutura econômica e social, determinando-a também em alguma medida. Por conseguinte, a escola, sendo uma instituição da superestrutura, não é unicamente reflexo da estrutura. Ela é também espaço de luta pela superação da estrutura, sobretudo considerando que as contradições existentes na sociedade como um todo se refletem no interior dessa instituição. E, se como diz Marx, é no terreno das superestruturas que os homens tomam consciência de si e dos conflitos que vivenciam e os levam até o fim (GRAMSCI, 1999, v. 1, C 10, §41, p. 389), então a escola pode ser também um local de resistência, de explicitação dessas contradições e de busca da sua superação, sobretudo se o professor organizar seu trabalho de acordo com as necessidades filosóficas e práticas de seus alunos, conjugando o ambiente escolar com o ambiente social deles, como apontou Nosella (2004, p. 173):

Para Gramsci, enquanto a escola for administrada por esse Estado representante dos segmentos sociais mais retrógrados, não há saída a não ser pelo professor individualmente em nível de seu “trabalho vivente”, ou seja, enquanto está consciente da contraposição cultural entre o universo escolar e o universo social e, por esta consciência, dá suas aulas em conformidade com a cultura superior representada pelos alunos (filhos dos trabalhadores).

Atuando em prol desse objetivo, o professor pode auxiliar os alunos a se tornarem não apenas trabalhadores, mas também dirigentes, senhores de si mesmos e conscientemente críticos da realidade em que vivem, aproximando-se assim – os professores – da condição de intelectuais orgânicos das camadas populares. Esse tema, porém, será mais detidamente abordado no capítulo seguinte.

A escola, portanto, pode ser um local de construção de uma maturidade intelectual e prática dos alunos, ajudando-os a alcançar uma concepção de mundo orgânica e crítica, na qual prática e teoria se unifiquem dialeticamente, unindo assim escola e vida (FORTUNATO, 2009, p. 9471). Além disso, vale lembrar que as escolas públicas são espaço de aprendizado por excelência, ainda que em condições por vezes precárias, visto que “é nelas que se reúnem obrigatória e diariamente, cinco

Para ele, as duas instâncias estabelecem entre si uma relação de determinação recíproca, isto é, relacionam-se dialeticamente, ainda que a estrutura determine em última instância a superestrutura.

dias por semana, ao longo de vários anos, centenas de milhares de crianças e jovens” (SILVEIRA, 2015, p. 572), em geral oriundos das camadas populares. Trata-se, portanto, de um terreno fértil para o trabalho de formação cultural de massa a ser desenvolvido pelo intelectual professor.

3. O PROFESSOR COMO INTELLECTUAL ORGÂNICO DAS CAMADAS POPULARES

Neste capítulo, propõe-se responder à pergunta-problema desta pesquisa, qual seja: se o professor pode exercer a função de intelectual orgânico das camadas populares, e, se sim, como pode fazê-lo. Para tanto, partiu-se da função do professor como intelectual, feita no capítulo 1, e da possibilidade da escola como espaço de luta hegemônica, já elucidada no capítulo 2 e aprofundada aqui. Após isso, passa-se para a discussão do tema seguindo alguns apontamentos teóricos: 1) os conteúdos a serem ensinados em sala de aula, os quais devem ser apropriados pelos estudantes; 2) a pesquisa sobre a dialética existente na relação entre professor e aluno; 3) o papel do professor em relação à disciplina e à liberdade no momento educativo; 4) por fim, o ambiente social como possível educador e a transformação, em bom senso crítico, do senso comum advindo desse ambiente.

3.1 O professor já é um intelectual, pois possui uma concepção de mundo que suscita novas maneiras de pensar

Remontando ao capítulo 1, o professor, seja dentro ou fora da sala de aula, já é um intelectual, na medida em que: 1) desenvolve uma atividade reflexivo-motora; 2) apresenta uma concepção de mundo, suscitando novas maneiras de pensar e agir, que podem tanto conservar quanto alterar a concepção de mundo de seus alunos e contribuir para manter uma velha hegemonia, ou para construir uma nova.

Para se tornar um intelectual orgânico das camadas populares, ele necessita da adesão orgânica ao grupo social que quer representar; no caso, os alunos da escola pública. Em outras palavras, ele precisa sentir as paixões desses alunos. Como fazer isso? Dentro da sala de aula, através do diálogo com os estudantes, mas também fora dela, durante os intervalos e os momentos extraclasse, como passeios, gincanas e todos os espaços em que ocorre o processo educativo. Para além da escola, também existem espaços nos quais o professor pode sentir os anseios de seus estudantes: igrejas, parques, associações culturais, cinemas, teatros, partidos e sindicatos, locais

dos quais participam também os pais e os familiares desses estudantes. O contato com os familiares contribui em grande parte para que haja essa adesão orgânica do professor em relação aos seus estudantes, visto que é a partir dos pais, dos avós, dos tios, etc., em grande parte, que formam suas concepções de mundo.

A participação política do professor em sentido mais amplo, em especial, como membro de um partido político ou de um sindicato também corrobora a sua atuação como um intelectual orgânico das camadas populares, pois pela vivência desses espaços, ele estará em contato com as concepções de mundo das camadas subalternas, retirando delas os problemas com os quais trabalhará na sala de aula, suscitando novas maneiras de pensar e agir no mundo.

3.2 A escola como espaço de luta hegemônica

É preciso considerar que o professor é um sujeito histórico que surge conjuntamente ao advento da escola moderna. Portanto, investigar em que condições ele pode se converter em um intelectual orgânico das camadas populares requer também compreender a concepção gramsciana de escola, a fim de saber em que nível a escola permite essa adesão orgânica entre professores e alunos.

A escola pública surgiu como aparelho privado de hegemonia a serviço da burguesia¹⁰. Tomando como referência o período revolucionário francês e, principalmente, após este, a consolidação de Napoleão Bonaparte no poder, a escola aparece como baluarte da instrução e da educação, acompanhada muitas vezes dos adjetivos “laica”, “gratuita”, “universal”, às vezes “obrigatória”. Nesse meio, o professor surge como o intelectual responsável pela perpetuação dos ideais dessa classe: seu objetivo era construir a hegemonia burguesa que, naquele período, visava a criticar e derrubar para sempre o absolutismo e suas ideias retrógradas e contrárias à revolução.

¹⁰ Para maior esclarecimento sobre a gênese da escola pública burguesa, ver o texto de Eliane Marta Santos Teixeira Lopes (2008), *Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*.

Apesar da derrota de Bonaparte, a indústria e o modo de vida burguês se espalharam pela Europa, graças também a esses aparelhos privados de hegemonia, sendo a escola um dos mais significativos, por ser um espaço de formação por excelência. Contudo, surgiu nesse cenário outra camada social, antagônica à burguesia: o proletariado. Expropriado pela burguesia, frequentava as escolas burguesas, nas quais os professores praticavam o tipo de ensino que a burguesia da época considerava adequada para perpetuar sua visão de mundo, ocasionando a desigualdade social entre dominantes e subalternos. O professor da escola pública, portanto, emergiu historicamente como um intelectual orgânico da burguesia, como um preposto do grupo dominante daquele momento histórico, cuja função era dar corpo ao novo tipo social que se formava, ou seja, a burguesia. Esta criou a escola burguesa e, com ela, uma série de intelectuais a seu serviço, como argumentou Gramsci (2001, v. 2, C 12, §1, p. 15) a respeito dos novos grupos sociais que visavam à hegemonia:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político.

Assim, evidenciou-se o papel da escola como aparelho privado de hegemonia, disposta a perpetuar a hegemonia política e cultural burguesa, angariando para seus quadros de intelectuais parcelas significativas da classe operária, na medida em que elevou uma parte da população a um nível cultural e moral correspondente ao desenvolvimento das forças produtivas (GRAMSCI, 2014, v. 3, C 13, §179, p. 288), tendo o professor como um intelectual, um preposto a serviço dos ideais burgueses, que garantia o consenso espontâneo das massas trabalhadoras (GRAMSCI, 2001, v. 2, C 12, §1, p. 21).

Considerados desse modo, seria possível concluir, à primeira vista, que os professores são meros agentes da hegemonia burguesa e que a escola, aparelho de hegemonia onde eles atuam, não lhes permitiria exercer a função de intelectuais orgânicos das camadas populares. Porém, como visto no fim do segundo capítulo, essa visão implicaria uma leitura mecanicista da relação entre estrutura e superestrutura, o que não condiz com o pensamento de Gramsci. Para ele, a estrutura econômica não determina em absoluto a superestrutura; pelo contrário, existe uma

“necessária reciprocidade entre estrutura e superestrutura (reciprocidade que é exatamente o processo dialético real)” (GRAMSCI, 1999, v. 1, C 8, §182, p. 250-251). Desse modo, sendo a escola um elemento da superestrutura, não é mero reflexo da estrutura econômica burguesa, mas espaço de luta, de contradições, que permite, portanto, uma reação das forças subalternas à hegemonia dominante. Além disso, “se os homens adquirem consciência de sua posição social e de seus objetivos no terreno das superestruturas, isto significa que entre estrutura e superestrutura existe um nexo necessário e vital” (GRAMSCI, 1999, v. 1, C 10, §41, p. 389). Esta passagem de Gramsci está fundamentada no prefácio à *Contribuição à crítica da economia política*, de Karl Marx (2008).

Ora, se a escola se encontra no terreno superestrutural no qual há contradições, então ela é também um espaço de luta contra-hegemônica, ou melhor, um espaço de construção da hegemonia das camadas populares. Reconhecida esta possibilidade teórica da escola como espaço de luta hegemônica, dá-se o primeiro passo para se pensar a possibilidade do professor ser um intelectual orgânico das camadas populares. O próximo passo é investigar como isso pode ocorrer na prática, isto é, que exigências a condição de intelectual orgânico das massas acarreta para a prática pedagógica.

3.3 Os subalternos precisam se apropriar daquilo que os dominantes já dominam

O professor que se pretende um intelectual orgânico dos subalternos jamais deve abdicar de ensinar os conteúdos culturais historicamente acumulados pela humanidade e que se encontram organizados nos currículos escolares. Muito ao contrário, ele deve criar condições para que os subalternos, representados pelos estudantes das escolas públicas, se apropriem desses conteúdos – que, em geral, são privilegiadamente apropriados pelas camadas dominantes –, de modo a diminuir o abismo cultural entre esses grupos sociais. Ademais, o professor necessita, em alguns momentos, ir além do que está proposto nos currículos escolares, já que alguns destes não envolvem todos os conhecimentos historicamente acumulados: por exemplo, uma escola de perfil tecnicista muito provavelmente não prevê em seu currículo o ensino de Sociologia ou Filosofia, visto que esses saberes não serão necessários para o aluno que futuramente trabalhará com maquinário pesado ou novas tecnologias.

É claro que o processo pedagógico em um colégio público de periferia, por exemplo, é distinto daquele de um colégio particular de bairro nobre. No colégio público, geralmente, os estudantes são de classes sociais mais baixas, suas escolas têm menos recursos, eles estão muitas vezes exaustos (visto que muitos trabalham de dia e estudam à noite), as salas são superlotadas, além de uma série de outros problemas não existentes nas escolas particulares frequentadas pelos filhos das elites econômicas. Estas dispõem, geralmente, de mais capital investido, têm mais recursos, como, por exemplo, equipamentos midiáticos – salas de áudio e vídeo adequadas, internet –; aulas específicas como história da arte, atualidades; aulas de várias línguas; salas com menor número de alunos. E os alunos, por não precisarem trabalhar, dedicam-se (ou pelo menos podem se dedicar) exclusivamente aos estudos.

Diante dessas contradições, o professor precisa se dar conta de que os conteúdos não poderão ser ensinados aos estudantes da escola pública da mesma forma que o são nas escolas particulares, pois os ambientes escolares são distintos. Ele deve, portanto, pensar tais conteúdos segundo a lógica do cotidiano daquele aluno, levando em conta as dificuldades existentes. Deve, ainda, atentar para o fato de que os conhecimentos não são imutáveis e estáticos ao longo do tempo, mas são históricos e determinados pelas condições materiais de cada sociedade, em espaço e tempo determinados, como afirma Saviani (2012, p. 74)¹¹:

[...] é preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade. Assim, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos.

A escola burguesa preparava conteúdos que julgava necessários para que os estudantes pudessem atuar em sociedade visando à hegemonia dominante, pois quem preparava esses conteúdos eram os próprios burgueses, que excluía a história dos subalternos. Com o passar dos anos, esses saberes se modificaram, ao passo que a sociedade se tornou mais complexa e novos atores sociais ocuparam o papel de criação e difusão de saberes. Isso vale também para as classes populares, que galgaram, desde a reabertura política pós-ditadura militar, espaços políticos e de

¹¹ Sobre os conteúdos escolares e sua historização, optou-se por utilizar algumas ideias da Pedagogia Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani (2008), pelo fato deste autor ter embasado sua teoria pedagógica nas formulações de Antonio Gramsci sobre a Escola Unitária.

prestígio dentro da sociedade civil e inseriram novos conteúdos nos currículos escolares, que diziam respeito aos grupos historicamente marginalizados, como por exemplo, a história da escravidão, da África, da América, das mulheres, dos LGBTQs, dos operários, dos indígenas, etc.

De início, portanto, a escola burguesa era excludente ou, quando incluía os filhos dos trabalhadores, os convencia a aderir a certos ideais correspondentes a sua hegemonia, através de conteúdos específicos, e não lhes ensinava tudo que era necessário para a sua emancipação cultural. Posteriormente, porém, ela se tornou, também, local de inclusão das classes subalternas, pois na medida em que agentes oriundos dessas classes (professores, alunos, diretores, coordenadores, etc.) ocuparam o espaço escolar, eles modificaram as relações sociais e de aprendizagem dentro dela, alterando a simples reprodução do modo de vida capitalista, para um tipo de aprendizado que condiz com os anseios das classes populares. Afinal, não se pode esquecer que os seres humanos,

[...] agentes sociais produzidos pelas circunstâncias e pela educação são, eles mesmos, os que modificam aquelas circunstâncias e a própria educação. Além disto, a educação, mediadora de relações sociais, não é tão somente o lugar onde domina a ideologia hegemônica porque, ela mesma, não é mediadora de relações sociais homogêneas, mas antagônicas. (SANFELICE, 1986, p. 90)

Assim, mesmo com essas características, é importante, contudo, fazer uma ressalva à escola burguesa: não se trata de destruí-la nem de apagar seus conteúdos, nem tampouco de afirmar que esses conteúdos favorecem e interessam apenas às classes dominantes. É inegável a contribuição da escola como instrumento de participação cultural e política das classes mais baixas. Os conteúdos, os saberes, as habilidades que a burguesia quer desenvolver em seus filhos também são essenciais e indispensáveis aos trabalhadores. Por isso, matérias como História, Filosofia, Matemática, Português, Arte, etc. e suas habilidades, tais como as operações básicas, as formas de expressão, a interpretação de texto, o uso de pensamento lógico e abstrato, entre outras, precisam ser ensinadas aos filhos das classes trabalhadoras, pelo professor e pela escola. Se assim for feito, contribui-se para a liberação das classes populares, pois

[...] o desconhecimento de tais técnicas coloca o operário numa posição

extremamente desigual frente aos que o exploram, e o operário sabe muito bem disto. É preciso, além disso, usar a escola para dar ao trabalhador os conhecimentos técnico-científicos necessários ao controle técnico e social do processo de produção, dar-lhes os instrumentos para que possa não só elaborar, mas explicitar seu saber, liberar sua consciência de classe e defender seus interesses específicos, assim como propiciar-lhe as condições para uma maior participação sócio-política e uma compreensão mais profunda da cultura que é coletivamente produzida por toda a sociedade. (COELHO, 1989, p. 45-46)

O professor deve ensinar tanto os saberes tradicionais, ou seja, aqueles ensinados nas escolas – principalmente porque esses saberes já são dominados pelos filhos das elites – quanto aqueles criados por integrantes das classes populares. Embora a educação formal tenha surgido, inicialmente, para a reproduzir o modo de produção capitalista e perpetuar a divisão de classes, ela também serve para combater esse estado de coisas em que se encontra a sociedade. Mesmo porque, como afirma Sanfelice (1986, p. 92),

O capitalismo, em verdade, já não pode recusar a educação formal às classes subalternas e não só por causa das suas próprias necessidades, mas também porque as classes subalternas estão conquistando a Sala de Aula para si. Preciso então reconhecer que o mesmo saber ler, escrever, fazer as quatro operações e outros conhecimentos sistematicamente transmitidos em Sala de Aula – comprometidos com as exigências da divisão social do trabalho – são também os conhecimentos necessários para um desmascaramento das atuais relações sociais e para as análises científicas que vão se opondo às concepções arcaicas da realidade. Não é possível, ao capitalismo, visando neutralizar a explicitação dos interesses das classes subalternas, inviabilizar de forma permanente o ensino de conhecimentos válidos também para elas.

Deste modo, a contribuição do professor será tanto mais eficaz quanto mais ele for capaz de entender os vínculos entre o saber de seus alunos e os saberes historicamente acumulados pelas escolas, universidades, etc. A instrumentalização que os alunos fazem dos saberes adquiridos se desenvolverá como decorrência da “problematização da prática social atingindo o momento catártico que concorrerá no nível da especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos enquanto agentes sociais” (SAVIANI, 2012, p. 89). O momento catártico indica “[...] a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1999, v. 1, C 10, §6, p. 314), ou seja, é o momento em que os seres humanos assimilam as

contradições econômicas que a estrutura impõe sobre suas vidas, tomam consciência delas, problematizando seu papel no mundo, e elaboram, a partir da crítica de sua prática social, uma concepção de mundo mais elevada, coerente e que visa à superação da ordem das coisas.

Na maioria dos colégios brasileiros, sejam eles estaduais ou particulares, ainda perdura o tipo de escola tradicional jesuítica, que impôs, durante quase todo o período colonial, em forma de catequese, um ensino mecânico, colonizador e hierárquico, o qual, além de ser elitista, porque excluía das escolas as crianças pobres, as indígenas e as africanas, também visava apagar a história desses povos, pois suprimiu do currículo sua cultura e suas tradições (SAVIANI, 2013, p. 56). Segundo Saviani, esse tipo de educação fundamentada no *Radio studiorum*¹², tinha uma concepção pedagógica que

[...] caracterizava-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural. (SAVIANI, 2010, p. 58)

Nesse tipo de pedagogia, o professor era o centro do conhecimento, responsável pela aprendizagem dos conteúdos por ele transmitidos e, portanto, o protagonista da ação educativa, enquanto os alunos eram tidos como meros recipientes passivos nos quais se depositavam os conhecimentos. Mais de 300 anos depois, essa educação “jesuítica” perdura, ainda que disfarçada sob a efígie de uma educação laica, técnica e profissional. Paulo Freire (2016, p. 81), em *Pedagogia do oprimido*, define essa relação entre professor e aluno como uma “educação bancária”:

Na visão bancária da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

Um professor que se pretende um intelectual das classes populares não pode

¹² Plano geral de estudos formulado pela Companhia de Jesus para ser aplicado no Brasil, promulgado oficialmente em 8 de janeiro de 1599.

fundar seu ensino em bases de uma educação bancária, mas deve elaborar outro tipo de relação entre professor e aluno, que reconheça neste um ser pensante e ativo no processo de aprendizagem.

3.4 O princípio da reciprocidade na relação professor-aluno

A socialização viva e problematizadora dos saberes não pode ocorrer sem uma relação entre professor e aluno que seja mais democrática. Para Gramsci, essa relação deve pautar-se na reciprocidade do aprendizado, de modo que ambos se constituam mutuamente em educador e educando. Em suma, uma relação que se caracteriza pela dialética existente entre mestre e aprendiz. Ele diz: “[...] a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor” (GRAMSCI, 1999, v. 1, C 10, §44, p. 399). O saber do aluno, isto é, suas experiências de vida, suas leituras de mundo, sua opinião acerca dos grandes temas da atualidade, enfim, tudo isso deve ser levado em consideração no processo pedagógico. O professor precisa estar ciente desses saberes que o aluno leva à escola, para que possa planejar sua ação educativa tendo como base essa experiência já acumulada pelo educando, de modo que o processo de aprendizagem seja articulado com a vida e a realidade desse estudante.

Ao educar o aluno, o professor também educa a si mesmo, fazendo-se, portanto, aluno do educando, o que se pode chamar, no léxico gramsciano, de filósofo democrático, “isto é, do filósofo consciente de que a sua personalidade não se limita à sua individualidade física, mas é uma relação social ativa de modificação do ambiente cultural” (GRAMSCI, 1999, v. 1, C 10, §44, p. 400). O filósofo democrático percebe que suas ideias não são construções unicamente suas, mas resultam da influência do contato com o ambiente cultural em que vive. À medida que o ambiente cultural se altera, também no filósofo as ideias se modificam, e vice-versa. Portanto, essa condição dialética entre filósofo e ambiente cultural exige uma constante autocrítica do filósofo democrático, pois, para ensinar e modificar o ambiente, é preciso aprender com ele. O ambiente funciona como um espécie de professor. Traduzindo para a figura do professor em sala de aula, este também está em contato com o ambiente cultural que quer modificar e pelo qual é modificado, ocasionando em uma autocrítica necessária ao aprimoramento pessoal deste professor e, posteriormente, à modificação

do ambiente em que vive e de seus alunos.

Há, portanto, uma relação dialética entre professor e aluno. O professor precisa atuar na modificação do ambiente em que vive (escola, bairro, sociedade) e das pessoas que o cercam (estudantes, coordenadores, diretores), para assim modificar também a si mesmo. Nas palavras de Gramsci (1999, v. 1, C 10, §44, p. 400):

Quando o “pensador” se contenta com o próprio pensamento, “subjetivamente” livre, isto é, abstratamente livre, é hoje motivo de troca: a unidade entre ciência e vida é precisamente uma unidade ativa, somente nela se realizando a liberdade de pensamento; é uma relação professor-aluno, uma relação entre o filósofo e o ambiente cultural no qual atuar, de onde recolher os problemas que devem ser colocados e resolvidos; isto é, é a relação filosofia-história.

Gramsci considera que entre o intelectual e os simples, o povo, deve haver uma “adesão orgânica”, uma “conexão sentimental”, e não meramente burocrática e formal. O mesmo talvez possa se aplicar à relação professor-aluno, como sugere Silveira: “O professor precisa sentir e conhecer as paixões do aluno ou seja, precisa ser compassivo para com ele para que possa explicá-las a partir do saber que lhe cabe ensinar. Mas para isso precisa abandonar toda e qualquer forma de pedantismo, filisteísmo e sectarismo [...]” (SILVEIRA, 2018, p. 4).

Para que ocorra essa adesão orgânica, o professor precisa estabelecer uma relação íntima com os problemas do educando: conhecer as dificuldades que ele enfrenta, como a de chegar até a escola devido ao alto custo e à precariedade do transporte público; identificar sua concepção religiosa do mundo, que advém da família, e que pode entrar em choque com os ensinamentos escolares; a necessidade de trabalhar para poder auxiliar na manutenção de sua família e, por isso, dispor de menor tempo e disposição para estudar, etc. Tais elementos objetivos e subjetivos não podem deixar de ser considerados pelo professor no processo de planejamento e execução do trabalho pedagógico; ou seja, ele precisa sentir os problemas cotidianos dos estudantes, caso contrário a relação entre eles não será orgânica. Na visão de Gramsci (1999, v. 1, C 11, §67, p. 222), esse “sentir” está intrinsecamente ligado à condição de intelectual nacional-popular¹³; sem tal sentimento, não ocorre adesão orgânica entre intelectuais e povo:

¹³ Sobre o conceito de intelectual nacional-popular, conferir o capítulo 1, p. 49-50.

Se a relação entre intelectuais e povo-nação, entre dirigentes e dirigidos, entre governantes e governados, é dada graças a uma adesão orgânica, na qual o sentimento-paixão torna-se compreensão e, desta forma, saber (não de uma maneira mecânica, mas vivida), só então a relação é de representação, ocorrendo a troca de elementos individuais entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos, isto é, realiza-se a vida do conjunto, a única que é força social; cria-se o “bloco histórico”.

Partindo-se da perspectiva do professor como filósofo democrático, não há espaço para uma relação educativa unilateral, ou seja, na qual o professor é aquele que sabe e ensina, e o aluno apenas obedece e escuta, como um ator secundário. Se o intuito é fazer com que a escola e o professor forneçam aos subalternos as condições para se tornarem governantes, ou, nas palavras de Gramsci, “fazer coincidir governantes e governados” (GRAMSCI, 2001, v. 2, C 12, §2, p. 50), então é preciso que haja, desde o primeiro dia letivo até o último, um ambiente de sala de aula com liberdade de pensamento, de opiniões e de ideias, que favoreça o respeito mútuo entre professores e alunos, de maneira a alcançar, aos poucos, a autonomia do estudante. Contudo, essa autonomia não pode prescindir da orientação do professor; também não pode ser confundida com o espontaneísmo educacional, corrente pedagógica de origem rousseuniana. Mas, então, como um professor comprometido com as camadas populares deve proceder? De um modo mais coercitivo e disciplinador, ou mais livre e espontâneo? O debate sobre o espontaneísmo e o diretivismo é de extrema importância para Gramsci, e aparece tanto nas cartas quanto nos *Cadernos*. A seguir, serão analisadas algumas passagens para ilustrar essa temática e atestar sua relevância para o tema do professor intelectual orgânico das camadas populares.

3.5 Espontaneísmo e diretivismo: a díade liberdade-disciplina

Duas cartas – uma de 28 de julho de 1930 e outra de 25 de agosto de 1930 – são de grande relevância para a discussão desse tema. Na primeira, endereçada à mãe, Gramsci expressa sua preocupação com a educação da sobrinha Mea, que parece muito desajeitada e pueril para a idade. Diz que a sobrinha parece se preocupar muito com as aparências, não tem vida interior, mas apenas os sentimentos elementares como a vaidade, fruto de uma educação muito mimada, sem disciplina. E acrescenta que morreria de vergonha se cometesse tantos erros de ortografia quanto Mea em sua idade. Aconselha a acostamá-la a trabalhar mais a disciplina, ou melhor, a

autodisciplinar-se e restringir um pouco a “vida mundana”, com menos vaidade e mais seriedade.

Já na segunda carta, de 25 de agosto de 1930, Gramsci tece comentários sobre a educação de Mea ao irmão Carlo. Para Gramsci, a vida é uma luta para se adaptar ao ambiente, mas também e especialmente, para dominá-lo e não se deixar esmagar por ele. O ambiente é a escola, a família, os amigos, a rua, a praça, a Igreja, etc. Para educá-la o melhor possível, é necessário conhecer o ambiente social em que ela vive. Caso contrário, ela receberá estímulos desse ambiente de modo mecânico e casual, submetendo-se a ele e prejudicando seu aprendizado. É preciso, portanto, intervir e guiá-la, usando a autoridade que vem do afeto e da convivência familiar, fazendo pressão sobre ela, de modo afetuoso e amoroso, porém inflexivelmente firme e rígido, a fim de que ela domine o ambiente em que vive, e não seja dominada por ele. Por isso, a educação é para Gramsci uma adaptação ao ambiente, mas sobretudo, “[...] uma luta contra esse ambiente, para não permitir que este influa casualmente, mecanicamente” (MANACORDA, 2013, p. 93). E a direção é, nos anos iniciais, essencial para isso, visto que Gramsci (2005, v. 1, p. 439) distingue dois momentos na vida: antes e depois da puberdade.

Antes, a personalidade da criança ainda não se formou e é mais fácil guiá-la e fazê-la adquirir hábitos de ordem, de disciplina, de trabalho: depois da puberdade, a personalidade se forma de modo impetuoso e toda intervenção alheia se torna odiosa, tirânica, insuportável.

De acordo com Gramsci, deve-se ocupar da criança no primeiro período, inculcar nela hábitos de disciplina e de estudo diário, muitas horas ao dia, pois até os 14 anos isso é possível, mas depois não mais. Para as mulheres é ainda pior e mais difícil a situação, porque a puberdade é mais aguda e complexa para elas, ainda mais na vida moderna, com a relativa liberdade das moças, de modo que elas podem se perder com tantos estímulos e problemas. Ao fim desta carta, Gramsci (2005, p. 440) faz uma crítica às gerações mais velhas que se recusam a educar as mais novas de maneira adequada:

Tenho a impressão de que as gerações mais velhas renunciaram a educar as gerações jovens e estas cometem o mesmo erro; o fracasso gritante das velhas gerações se reproduz tal e qual na geração que agora parece dominar. Pense um pouco no que escrevi e reflita se não é necessário educar os educadores!

Ao escrever isto, Gramsci tem em mente a terceira tese sobre Feurbach, segundo a qual:

A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado. (MARX; ENGELS, 2007, p. 100)

Mais adiante, nos *Cadernos*, ele faz comentários sobre a escola moderna e sua espontaneidade, na qual se valoriza “[...] a colaboração amigável entre professor e aluno; a escola ao ar livre: a necessidade de deixar livre, sob a vigilância mas não sob o controle evidente do professor, o desenvolvimento das faculdades espontâneas do estudante” (GRAMSCI, 2001, v. 2, C 12, §123, p. 62). Vê-se que certa espontaneidade tem seus benefícios para o processo educativo, pois tem como característica uma relação mais amigável entre educador e educando. Salienta, ainda, que as ideias de Rousseau, em seu contexto histórico, “[...] são uma violenta reação contra a escola e os métodos pedagógicos dos jesuítas e, enquanto tal, representam um progresso”, mas posteriormente, “formou-se uma espécie de igreja, que paralisou os estudos pedagógicos e deu lugar a curiosas involuções” (GRAMSCI, 2001, v. 2, C 12, §123, p. 62). Entre essas involuções está o modo como essa pedagogia moderna pensou a espontaneidade: “quase se chega a imaginar que o cérebro do menino é um novelo que o professor ajuda a desenovelar” (p. 62). Tal espontaneidade é um problema, pois

na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; e a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem “atual” à sua época. (GRAMSCI, 2001, v. 2, C 12, §123, p. 62)

Se a educação é uma luta contra os instintos, então a espontaneidade deve ceder espaço à disciplina e ao esforço por parte do educando e do educador. Caso contrário, o aluno receberá de maneira acrítica as influências do ambiente. Contudo, para Gramsci (2014, v. 3, C 14, §48, p. 312), a disciplina não é incompatível com a liberdade:

Como deve ser entendida a disciplina, se se entende com esta palavra uma relação continuada e permanente entre governantes e governados que realiza uma vontade coletiva? Certamente, não como acolhimento servil e passivo de ordens, como execução mecânica de uma tarefa (o que, no entanto, também será necessário em determinadas ocasiões, como, por exemplo, no meio de uma ação já decidida e iniciada), mas como uma assimilação consciente e lúcida da diretriz a realizar. Portanto, a disciplina não anula a personalidade em sentido orgânico, mas apenas limita o arbítrio e a impulsividade irresponsável, para não falar da fátua vaidade de sobressair.

Disciplina não significa obediência cega e inflexível, mas sim um freio para os impulsos negativos provenientes de uma mente acrítica e folclórica. Trata-se de usar a disciplina para desenvolver os aspectos racionais, apropriar-se dos conteúdos que são ensinados pelo professor, pois nenhum desses objetivos pode ser alcançado sem esforço e disciplina. Entretanto, deve fazê-lo sem se distanciar dos alunos, sem jamais perder a compaixão por eles. Além disso,

é preciso reconhecer que o estabelecimento de relações amigáveis e afetuosas entre professor e aluno não implica aderir ao espontaneísmo ou ao não diretivismo pedagógicos. Por outro lado, a função diretiva do professor não justifica o distanciamento absoluto entre eles e muito menos o autoritarismo da parte do primeiro. Para Gramsci, autoridade e firmeza podem ser exercidas de modo afetoso e amoroso. (SILVEIRA, 2018, p. 7)

Quando a burguesia, originalmente, buscou construir sua hegemonia por meio da escola, certamente não abdicou de certa dose de disciplina, manifesta, sobretudo, na relação pedagógica entre professor e aluno. Ora, se os subalternos intentam se tornar hegemônicos, devem também utilizar-se da disciplina, ou melhor, se autodisciplinar, porém sem perder a vontade própria e a criatividade. Da mesma forma, se o professor intenta ser um intelectual orgânico dos subalternos, precisa usar da disciplina para incentivar seus alunos a lerem, pesquisarem, pensarem, se organizarem com seus estudos, de maneira diária, a fim de que aprendam efetivamente, principalmente no caso dos estudantes que têm dificuldades financeiras ou de tempo. Trata-se, porém, de uma disciplina de origem democrática:

Portanto, a disciplina não anula a personalidade e a liberdade: a questão da “personalidade e liberdade” se apresenta não em razão da disciplina, mas da “origem do poder que ordena a disciplina”. Se esta origem for “democrática”, ou seja, se a autoridade for uma função técnica especializada e não um “arbítrio” ou uma imposição extrínseca e exterior, a disciplina é um elemento necessário de ordem democrática, de liberdade. (GRAMSCI, 2014, v. 3, C 14, §48, p. 313)

A disciplina, no sentido de respeito à autoridade intelectual de um professor ou mentor, pois se sabe que ele está ali para auxiliar os estudantes a se tornarem mais instruídos, é de fato um elemento de liberdade, é democrática, visto que essa disciplina garantirá ao estudante, no futuro, o conhecimento necessário para libertar-se da ignorância, do preconceito, de uma visão folclórica de mundo. A disciplina, nesse sentido, colabora para a elevação cultural dos estudantes; é, portanto, democrática, na medida em que ajuda a socializar os conhecimentos historicamente acumulados, os quais o professor intenta transmitir aos alunos.

Na realidade, Gramsci buscou uma pedagogia cujo cerne está no ponto equidistante entre o autoritarismo jesuítico e o libertarismo rousseauiano. Formulou uma concepção original de educação, investigando e aproveitando o que há de melhor nas duas concepções, aparentemente opostas, porém dialeticamente analisadas por ele para chegar a uma síntese superadora de ambas. Disciplina e espontaneidade são duas faces do mesmo processo educativo. Se falta espontaneidade, o ensino torna-se jesuítico, não sendo mais do que um tirocínio psicofísico de pouco proveito, limitador da criatividade e, inclusive, da diversão e do prazer que podem advir do estudo. Se falta disciplina, renuncia-se a educar o ser humano e abre-se caminho para um espontaneísmo de tipo rousseauiano, para a idolatria da criança livre, que termina com outro tipo de coerção, esta vinda do ambiente, caótica e danosa ao educando, que o transforma em ser acrítico e conformado à sua condição de subalterno. Por isso, o professor precisa estar atento ao ambiente que cerca e educa seu aluno, e não apenas ao ambiente escolar, pois

de resto, a “escola” (isto é, a atividade educativa direta) é somente uma fração da vida do aluno, o qual entra em contato tanto com a sociedade humana quanto com a *societas rerum*, formando-se critérios a partir dessas fontes “extraescolares” muito mais importantes do que habitualmente se crê. (GRAMSCI, 2001, v. 2, C 1, §123, p. 62).

Esse ambiente influencia o aluno, e este cria um senso comum a partir desse saber acriticamente recebido. Então, de que maneira um professor comprometido com as massas pode modificar essa visão de mundo acrítica? A seguir, uma incursão nos conceitos de senso comum e filosofia gramscianos pode ajudar a elucidar este problema.

3.6 O senso comum e o ambiente como educador

Como o professor pode modificar o senso comum¹⁴ incoerente e folclórico de seus alunos? Estando atento ao ambiente em que eles vivem, pois esse ambiente também exerce sobre eles, e sobre o professor, a função de educador: forma na consciência do estudante um senso comum, muitas vezes desagregado, incoerente, mas que também apresenta elementos de veracidade e de criticidade, baseados na prática cotidiana. Como, para Gramsci, educação é sempre uma luta contra os instintos e contra os elementos folclóricos¹⁵ que o ambiente ensina, instruir o estudante a dominar esse ambiente em que vive, reelaborar criticamente esse senso comum, essa filosofia espontânea, transformando-a em bom senso, também é uma tarefa do professor como intelectual orgânico das camadas populares.

Pode-se encontrar em Gramsci uma definição ampliada de filosofia, contida na afirmação de que “todos os homens são filósofos”. E o são “na medida em que atuam praticamente e nesta sua ação prática está contida implicitamente uma concepção de mundo, uma filosofia” (GRAMSCI, 1999, v. 1, C 10, §17, p. 325). Aqui, portanto, filosofia é uma certa concepção do mundo, uma certa visão que todas as pessoas têm da realidade ao seu redor, e que se efetiva na ação prática de cada um. Além de demonstrar que todos são filósofos, Gramsci esclarece os limites e as características dessa “filosofia espontânea” (GRAMSCI, 1999, v. 1, C 11, §12, p. 93): não crítica, irrefletida e constituída de elementos desagregados, comum a todos, ainda que muitas vezes não se tenha consciência dela. Essa filosofia espontânea se manifesta: na linguagem, pois esta é um conjunto de noções e conceitos determinados, os quais

¹⁴ O conceito de senso comum aparece em vários *Cadernos*, quase sempre relacionado aos conceitos de folclore, ideologia, filosofia e hegemonia, principalmente. Segundo Liguori: “O senso comum parece uma variação do conceito de ideologia, gramscianamente entendida como concepção do mundo. É a concepção do mundo de um estrato social, com frequência caracterizada como momento de recepção passiva se comparada à elaboração ativa do grupo dirigente-intelectual do mesmo grupo social. [...] Em geral, trata-se da ideologia mais difundida e com frequência implícita de um grupo social, de nível mínimo. Por isso, ele se relaciona dialeticamente com a filosofia, isto é, com o segmento alto da ideologia, próprio aos grupos dirigentes dos vários grupos sociais. Da mesma forma, também uma força política que se coloque ao lado dos subalternos deve instaurar com ele uma relação dialética para que ele seja transformado e se transforme, até se alcançar um novo senso comum, necessário no âmbito da luta pela hegemonia (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 723).

¹⁵ Para Gramsci (1999, p. 93), o folclore é um sistema de crenças, superstições, opiniões e modos de ver e de agir, mas sobretudo é um elemento desagregado do senso comum. Embora essa definição pareça negativa, Gramsci não pensava o folclore apenas desta forma, mas também como um elemento criador de “fragmentos positivos, progressivos, inovadores e ativos naquelas camadas da população capazes de exprimir seus próprios intelectuais orgânicos” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 309), de modo a transformar o contexto social de uma época.

permeiam o imaginário do homem mais comum; no senso comum e no bom senso; e na religião popular ou sistema de crenças que cada indivíduo carrega consigo (p. 93).

Para Gramsci, não se trata de deslegitimar a filosofia do senso comum e de enaltecer a filosofia dos intelectuais. Mas essa filosofia espontânea não é suficiente. É necessário criticá-la e instruir o aluno a pensar o mundo para além daquela mentalidade acrítica, superando as falácias ou os equívocos existentes na religião e no senso comum. Dessa superação, pode-se chegar a algo que poderíamos chamar de filosofia propriamente dita, entendida aqui como concepção de mundo crítica e coerente, que apresenta o rigor das filosofias elevadas, todavia sem menosprezar a filosofia espontânea que todos já possuem. Ensinar aos alunos esse rigor filosófico e mostrar suas aplicações e seus desdobramentos para o cotidiano pode aproximá-los de uma concepção elevada de mundo. O professor que pretende elevar culturalmente seus alunos deve valer-se dessa filosofia espontânea, enraizada no senso comum, para pensar maneiras mais eficazes de ensinar os conteúdos, e nesse sentido vislumbrar uma possível alternativa para a sua atuação como intelectual orgânico das camadas populares. Por exemplo, se ensinará sobre história da escravidão e racismo, pode valer-se de relatos de pessoas que, no presente, sofrem opressão por serem; ouvir de seus próprios alunos narrativas pessoais sobre o racismo que já sofreram em vida; e então, a partir desse conhecimento, dessa filosofia espontânea, vinda do cotidiano de seus estudantes, relacioná-la com a história dos povos africanos que vieram escravizados para o Brasil. Se ensinará matemática, pode realizar operações matemáticas com os valores gastos com o transporte público, com o combustível que o estudante de EJA utiliza para abastecer sua moto e se dirigir até a escola todos os dias, e assim por diante. O professor pode problematizar as opiniões dos estudantes sobre temas políticos, religiosos, morais, etc., tomando-as como ponto de partida para a introdução dos conteúdos que possibilitarão instrumentalizá-los para a crítica dessas opiniões e de sua visão de mundo calcada no senso comum. Assim, criticar o senso comum e transformá-lo é uma outra maneira de o professor atuar como um intelectual orgânico das camadas populares.

Gramsci foi um crítico arguto do senso comum e do pensamento das massas e trouxe contribuições significativas para se pensar como elas podem se distanciar da ignorância e do misticismo. No léxico gramsciano “o senso comum não é uma

concepção única, idêntica no tempo e no espaço: é o ‘folclore’ da filosofia e, como o folclore, apresenta-se em inumeráveis formas” (GRAMSCI, 1999, v. 1, C 11, §13, p. 114). Ele é incoerente, desagregado, mas também pode conter elementos de verdade (p. 118), sua forma varia segundo a posição social e cultural dos diversos grupos sociais. Assim, existem vários sentidos comuns, e um professor ou aluno que obteve mais acesso à cultura – frequentou escolas de qualidade, atingiu o ensino superior – detém certo tipo de senso comum diverso daquele, por exemplo, de um camponês, que viveu boa parte da vida no meio rural e não se formou nos mesmos ambientes culturais. Mas, de todo modo, o senso comum é “um agregado caótico de concepções disparatadas e nele se pode encontrar tudo o que se queira” (p. 117). Além disso, Gramsci salientou que o senso comum está muito próximo da concepção religiosa e materialista vulgar de mundo:

Predominam no senso comum os elementos “realistas”, materialistas, isto é, o produto imediato da sensação bruta, o que, de resto, não está em contradição com o elemento religioso, ao contrário; mas estes elementos são “supersticiosos”, acríticos. (GRAMSCI, 1999, v. 1, C 11, §13, p. 115)

A despeito dos problemas envolvendo o senso comum, Gramsci indica dois de seus aspectos positivos: 1) ele está em constante mudança, por ser um devir histórico; 2) ele apresenta elementos de verdade e de fundamentação filosófica e científica. Por ser um devir histórico, ele nunca é estático, ou seja, está sempre se modificando e, por isso, o senso comum de hoje não é o mesmo de 30 anos atrás, quando, por exemplo, a internet ainda era embrionária e o conhecimento estava mais institucionalizado nos espaços oficiais de ensino. Do mesmo modo, ele será diferente daqui a alguns anos, quando novas descobertas científicas e filosóficas forem socializadas entre as massas. Essa característica de “vir a ser” do senso comum abre um horizonte de possibilidades para construir novas concepções de mundo, mais coerentes e críticas. No processo de difusão de uma nova concepção de mundo, três elementos são relevantes: “1) a forma racional em que é exposta; 2) a autoridade intelectual de quem a apresenta; 3) a participação do intelectual na organização do grupo social para o qual ele expõe essa nova concepção de mundo” (GRAMSCI, 1999, v. 1, C 11, §12, p. 108).

O filósofo italiano atenta para o fato de que o argumento logicamente coerente e racional, isto é, o raciocínio bem construído, e a autoridade intelectual têm sua

importância, mas não são os elementos decisivos na formação de um novo senso comum, pois só afetam a pessoa que já se encontra em crise intelectual e já questiona as antigas autoridades intelectuais que acreditava inquestionáveis. O elemento realmente decisivo para o homem comum “é de caráter não racional: é um elemento de fé. Mas de fé em quem e em quê? Sobretudo no grupo social ao qual pertence [...]” (GRAMSCI, 1999, v. 1, C 11, §12, p. 109). O homem do senso comum tem para si certas convicções, normas de conduta, uma filosofia própria, que julga e pondera o que há de bom e de ruim em uma discussão ou ideia, tanto para si quanto para o grupo ao qual pertence. Mesmo que não saiba argumentar eloquentemente diante de um adversário com melhor oratória, sabe que alguém em seu grupo poderia fazê-lo. Quando contrariado, imagina que, se muitos pensam como ele, então não é possível que sua concepção de mundo esteja de todo incorreta.

Isso mostra que as convicções das massas populares são por vezes, frágeis, formadas pela repetição de argumentos e pelo respeito ao argumento de uma autoridade intelectual. Por isso, Gramsci considera que todo movimento cultural que queira substituir o senso comum e criar uma nova concepção de mundo também não deve deixar de repetir sempre os próprios argumentos, pois a “repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular” (GRAMSCI, 1999, v. 1, C 11, §12, p. 110) e “trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornar-se seus ‘espartilhos’” (p. 110). Trata-se de “desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles [...] e rearticulá-los em torno de interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, uma filosofia” (SAVIANI, 2012, p. 3).

Transpondo para a figura do professor, também este não pode se cansar de repetir os próprios argumentos. Na prática, isso significa que ele terá de lidar com muitos alunos que apresentam visões de mundo diferentes das dele, por vezes pautadas em argumentos de autoridade: o aluno pode ter ouvido de um tio ou avô, figura respeitável na família, que a terra é plana ou que Adão e Eva existiram de fato e que tudo se passou exatamente como narrado no livro do Gênesis, por exemplo, o que pode ocasionar embates com as aulas de geografia, biologia e história. Alguns alunos talvez não aceitem o que o educador diz, porém ele deve sempre buscar o diálogo, respeitando a opinião desses estudantes, e mostrar a eles os diferentes pontos

de vista, muni-los de argumentos qualificados e fazê-los aprender inclusive aquilo com que não concordam, mas que é necessário para a formação da consciência crítica. Em outros termos, ele deve dialogar com o modo de vida, a percepção de mundo e a experiência social de seus alunos e, sobretudo, respeitar o conhecimento deles, livrando-se do ar de superioridade que muitas vezes existe, de modo a construir com os alunos um bom senso ou uma concepção de mundo orgânica e elevada.

É preciso salientar que isso não faz do professor um ser “iluminado” nem um doutrinador, mas sim um intelectual, que visa a dar aos estudantes as melhores condições possíveis, dentro das circunstâncias que a escola e a sociedade proporcionam, para que se tornem seres críticos e instruídos nos saberes necessários ao desenvolvimento humano.

Para esse fim, devem-se conciliar os conteúdos tradicionais – matemática, física, história, geografia, filosofia, etc. – com as questões que fazem parte do cotidiano da população em geral, como legalização do aborto, a redução da maioridade penal, o combate ao preconceito racial e à homofobia, o sucateamento das escolas, a legalização das drogas e a diminuição da violência, a participação política, a democracia e os direitos humanos, entre várias outras. E proporcionar o debate crítico e profundo desses temas nas escolas, objetivando livrar o senso comum de seus aspectos anacrônicos, falsos e religiosamente acríticos. Um alerta: esta suposta dicotomia - conteúdos tradicionais e conteúdos “polêmicos” – está sendo usada aqui apenas de modo metodológico: ela não existe na realidade, pois, como já foi mencionado, a apropriação do saber elaborado é condição necessária à libertação dos oprimidos. O que é necessário para o trabalho pedagógico é que tais conteúdos façam sentido para o aluno, por isso o professor deve “partir do que o aluno já conhece, da sua experiência filosófica (após ter demonstrado que ele tem uma tal experiência, que é um ‘filósofo’ sem o saber)” (GRAMSCI, 1999, v. 1, C 11, §12, p. 119). Partir do senso comum pode abrir caminhos para construir uma nova concepção de mundo, como afirmou Sanfelice (1986, p. 93):

Ocorre que na Sala de Aula de hoje, existe sempre a possibilidade da realização de um pedagógico que parta do senso comum não para justificar o conformismo com a ideologia hegemônica, mas para explicitar razões que caminhem na direção histórica de se construir uma nova concepção de mundo, condizente com os interesses da maioria e não com os de uma classe exploradora.

Assim, é possível a construção de uma nova hegemonia, que logre converter-se em bom senso crítico, tolerante às ideias divergentes – condição fundamental de qualquer democracia – e fundamentada nos interesses das classes populares.

A passagem do senso comum para o saber elaborado, científico, coloca duas exigências ao professor: “uma que poderia ser denominada de técnico-profissional e outra ético-política” (SILVEIRA, 2018, p. 7). Segundo Silveira, a primeira diz respeito ao aprimoramento profissional constante, do qual o professor não deve jamais prescindir. Isso significa que ele precisa saber não apenas o que ensinar, ou seja, o conteúdo em si, mas também como ensinar, isto é, a didática a ser usada em sala de aula. Daí a necessidade de cursos de formação continuada, ou mesmo do autodidatismo, em casos em que inexistam tais cursos. A segunda exigência remete a um conjunto de escolhas por parte do professor, tais como

recusar o autoritarismo e o pedantismo; minimizar a distância que naturalmente o separa dos alunos; despojar-se, mesmo que momentaneamente, numa espécie de ironia socrática, de seu próprio saber, para que aflore o saber do educando; derrubar os alambrados que protegem o saber escolar do assédio das massas; renunciar a se tornar guru, para ser mestre, isto é, mistagogo, que desmistifica e esclarece o que parecia misterioso; enfim, aproximar-se do aluno com simplicidade e humildade, mostrando-se disposto a acompanhá-lo *pari passu* no processo de aprendizagem. (SILVEIRA, 2018, p. 7)

Os pontos elencados até aqui circunscrevem a atuação do professor como um intelectual orgânico dentro da escola. Entretanto, é importante ressaltar que ele também o é fora dela. O intelectual orgânico das camadas populares tem um compromisso político com elas, qual seja, o de “garantir que o funcionamento da coletividade ocorra segundo os interesses das classes subalternas, o que é feito por meio de um processo coletivo com uma dimensão educativa que envolve os intelectuais e o povo” (MARTINS, 2011, p. 144). E essa dimensão educativa perpassa outros aparelhos de hegemonia privados, além da escola. Nos espaços extraescolares, através de conversas com os familiares, os habitantes do bairro, nas igrejas, nos eventos culturais, nos sindicatos, nos partidos políticos, etc., o professor intelectual orgânico tem uma função política que é revolucionária: “formular, disseminar e consolidar na dinâmica da vida social uma visão de mundo que seja capaz de se tornar força social com potencial suficiente para promover concretamente a transformação radical do modo de vida” (p. 144). Ora, se o objetivo do professor é promover essa

transformação, disseminando uma visão de mundo a favor das classes subalternas, trabalhando para a sua emancipação, então para que o professor seja intelectual orgânico das camadas populares, ele deve, como condição *sine qua non*, ter o compromisso político com essas camadas.

Concluindo: a partir do que foi exposto até aqui, pode o professor tornar-se um intelectual orgânico das camadas populares? A resposta é: sim.

Em primeiro lugar, ele já é um intelectual na medida em que possui uma concepção de mundo e a compartilha com seus alunos, ao mesmo tempo em que se conecta com as concepções de mundo deles. Essa adesão, não apenas racional, mas também sentimental, entre professor e estudantes, é componente vital para que o primeiro se torne um intelectual orgânico das camadas populares.

Em segundo lugar, é preciso observar que a escola não é apenas um aparelho de hegemonia privado a serviço da burguesia, pois tal visão seria mecanicista e reducionista e ignoraria o caráter dialético da relação entre estrutura e superestrutura, base da filosofia gramsciana. Ao contrário, a escola é também um espaço de luta para as classes populares, por ser plena de contradições sobre as quais o professor pode e deve trabalhar. Ele deve valer-se dessas contradições para pensar sua prática cotidiana, visando à emancipação cultural de seus alunos. Pode trabalhar objetivando a edificação de uma hegemonia dos subalternos, ao auxiliar seus alunos a se tornarem conscientes de si mesmos e críticos da realidade em que vivem.

Em terceiro lugar, o professor precisa dar condições favoráveis para que seus alunos aprendam e se apropriem do conhecimento que as classes dominantes dominam. Para tanto, ele precisa organizar-se, levando em conta as dificuldades que seus alunos têm no dia a dia, e criar meios para socializar o conhecimento historicamente acumulado em articulação com os problemas e os interesses políticos dos estudantes. Deve organizar-se não apenas na sala de aula, mas também fora dela, com inspetores, coordenadores, diretores; e inclusive fora da escola, estando atento à prática social da qual participam ele e seus estudantes.

Em quarto lugar, essa apropriação, por seus alunos, do conhecimento escolar – tanto aquele produzido pelas elites quanto aquele produzido pelos subalternos – será mais efetiva quanto mais recíproca for a relação professor-aluno. Esta deve ter vinculações mútuas: o professor precisa reconhecer no estudante um ser pensante,

crítico, agente do processo educativo, e não mero recipiente onde se depositam os conteúdos; em suma, deve ser uma relação que se caracteriza pela dialética existente entre mestre e aprendiz. Ou seja, na medida em que ensina, o professor também aprende, pois no contato com seus alunos ele adquire conhecimentos da prática diária desses, do seu cotidiano, e à luz desses conhecimentos pode pensar melhor sua própria prática educativa. E, do mesmo modo, à medida que o aluno aprende com o professor, também o ensina por meio de sua própria experiência e conhecimento. Uma relação de colaboração recíproca – isto é, uma relação dialética – entre professor e aluno é, portanto, condição *sine qua non* para se pensar o professor como um intelectual orgânico a serviço dos estudantes das camadas populares.

Em quinto lugar, o professor deve ter em mente a questão da disciplina e da liberdade. Para Gramsci, esses dois conceitos não são incompatíveis, mas sim dialeticamente imbricados. A disciplina entendida não como obediência servil e inquestionável, mas como consciência lúcida que limita o arbítrio e as consequências de uma liberdade sem responsabilidade. A liberdade do aluno precisa existir, certamente. Mas, sem o núcleo positivo da disciplina, que orienta a ação diária e organiza de maneira crítica as ideias, pode tornar-se uma liberdade irresponsável e danosa, tanto para o aluno quanto para as pessoas que o cercam. Por isso, o professor deve guiar sua ação no sentido de disciplinar seus alunos, sem adotar uma disciplina autoritária, mas baseada no afeto, no “[...] acolhimento e respeito recíprocos, a fim de que o vínculo afetivo e pedagógico entre ambos se estabeleça e se consolide, criando uma atmosfera favorável ao ensino e à aprendizagem” (SILVEIRA, 2018, p. 6).

Em sexto lugar, é preciso que o professor reconheça que o ambiente é também um educador, e que seus alunos estão em constante aprendizado, inclusive fora da escola. Por isso, precisa atentar para o fato de que esse ambiente, com todas as suas contradições, ensina a eles um modo de vida e de pensar, isto é, ensina-lhes e lhes oferece uma filosofia do cotidiano. O aluno é um filósofo, mesmo sem o saber, pois tem uma filosofia espontânea, do senso comum. Professor e aluno devem fazer a crítica desse senso comum, articulada com os saberes bem fundamentados aprendidos na sala de aula, a fim de transformar esse senso comum em bom senso crítico, elevado, estruturado. Ademais, o compromisso político com as classes populares, o “sentir” em termos gramscianos, é essencial para esse processo de transformação do senso comum e da realidade.

Essas são, pois, algumas das possíveis alternativas para que o professor se constitua como intelectual orgânico das camadas populares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou investigar o pensamento de Antonio Gramsci acerca da educação e, sobretudo, das figuras do professor, do aluno e da escola.

Debruçar-se sobre a obra de Gramsci não foi tarefa fácil. Primeiro, devido à infinidade de conceitos e temas tratados pelo autor, perpassando os âmbitos político, econômico, cultural, educativo, moral, legislativo, entre outros. Segundo, pelas difíceis condições em que Gramsci se encontrava quando a obra foi escrita, dentro do cárcere fascista, com a saúde debilitada e com pouca bibliografia disponível, o que certamente não desmerece em hipótese alguma sua obra, mas sem dúvida dificultou a sistematização de suas ideias, o que pode deixar margem a interpretações equivocadas pelos leitores desavisados. Terceiro, pelo número gigantesco de intérpretes e comentadores, a alguns dos quais foi preciso recorrer, sempre lembrando que mesmo estes, às vezes, fazem leituras incompletas ou parciais, além de diversas, e, portanto, devem ser usados com muito cuidado. Por fim, pelo rigor científico e pela profundidade do pensamento do autor, o que constitui um desafio considerável para qualquer estudioso e, ainda mais, para os iniciantes.

Gramsci foi um político e um intelectual que soube decifrar o complexo mecanismo de convencimento que o fascismo impôs à sociedade de sua época. Preocupado em construir um projeto de sociedade mais livre e democrática, almejava a construção da hegemonia da classe trabalhadora, condição inicial para desestruturar o capitalismo e edificar uma sociedade sem classes, ou seja, o comunismo. E o fez, criticando não só os inimigos políticos, como os fascistas e os idealistas de sua época, mas também os próprios aliados e adversários de esquerda, especialmente os marxistas vulgares ou mecanicistas da II Internacional, que sustentavam a ideia de que a revolução viria de qualquer maneira, e que não havia necessidade de dedicar-se à educação e ao desenvolvimento cultural das classes trabalhadoras.

Acima de tudo, foi um filósofo que sempre se preocupou com o processo de autocrítica, necessário a qualquer pessoa ou movimento que almeje a superação de si mesmo e do estado de coisas em que a sociedade se encontra. Investigou os fatos do passado para compreender as repercussões deles em seu presente, com o objetivo de

orientar ações que poderiam edificar um futuro melhor para as classes historicamente expropriadas pelo capital. Assim fez, no entanto, sem cair na nostalgia de pressupor a primazia de um momento histórico sobre o outro, ou mesmo analisar a história de um ponto de vista que não fosse pela ótica do historicismo dialético.

Tendo tudo isso em mente, suas elaborações sobre a educação, a escola, o professor e os alunos são temas de grande relevância em seus escritos, distribuídos em artigos jornalísticos, cartas e nos famosos *Cadernos do cárcere*. Ele pensou tais assuntos não apenas do ponto de vista pedagógico, mas também a partir da perspectiva político-filosófica. Isso significa que, para ele, a educação é uma maneira de se colocar no mundo e agir sobre ele, libertando-se das amarras do pensamento autoritário, irrefletido e pernicioso, tanto para o indivíduo em particular, quanto para a classe trabalhadora. Educar e educar-se são atos que não se restringem à escola ou à família somente, mas dizem respeito às relações entre indivíduos, à construção de valores e projetos que uma sociedade vislumbra para o futuro. Como ele mesmo disse: “Toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais” (GRAMSCI, 1999, v. 1, C 10, §44, p. 399). Por trás do ato de ensinar, existe uma série de valores, concepções de mundo, projetos políticos, éticos e morais, o que evidencia o fato de que a educação é um ato político, social e cultural. Por esse motivo, os atores da educação, principalmente os professores e os alunos, são centrais no pensamento gramsciano.

Assim como para Gramsci, também para o autor desta pesquisa a educação e, mais especificamente, o professor, são temas essenciais para se pensar a prática educativa. Porém, esses temas específicos estão conectados a outros mais gerais, razão pela qual foi longo e árduo o caminho percorrido para se chegar à resposta para a pergunta-problema: “pode o professor se tornar um intelectual a serviço das camadas populares?”. Exigiu buscar a compreensão de uma série de conceitos gramscianos para designar, se não um perfil, ao menos alguns apontamentos pelos quais o professor pode alcançar esse objetivo. Assim, passou-se pela questão dos intelectuais e suas diferentes acepções; pelos conceitos de hegemonia e de Estado ampliado, incluindo, portanto, os de sociedade civil e sociedade política; chegou-se à escola e à possibilidade teórica e prática de compreendê-la como um espaço de luta

contra-hegemônica para, finalmente, pensar a atuação do professor como intelectual orgânico das camadas populares. Para exercer essa função, o professor, em sua prática cotidiana de sala de aula, deve: 1) reconhecer a escola como espaço de contradições, das quais se pode retirar o elemento prático para elaborar um trabalho educativo de elevação cultural de seus alunos, conhecendo a concepção de mundo deles e compartilhando sua própria; 2) propiciar aos seus estudantes as condições de aprendizagem e apropriação dos conhecimentos necessários à vida, adequando sua prática pedagógica aos problemas e dificuldades deles; 3) estabelecer uma relação recíproca e mais democrática entre professor e aluno, na qual ambos são educandos e educadores, reconhecendo no estudante um ser pensante, crítico, agente do processo educativo, e não mero recipiente onde se depositam os conteúdos; 4) usar tanto a disciplina como a liberdade no processo educativo, encontrando uma síntese dialética entre estes dois momentos, que supere a perspectiva dicotômica e que permita ao aluno ser livre e, ao mesmo tempo, disciplinado o suficiente para alcançar seus objetivos e defender seus interesses de classe; 5) identificar o ambiente como um educador e seu aluno como um filósofo espontâneo, que tem em si um senso comum, possivelmente incoerente e acrítico, mas que também apresenta elementos de verdade, oriundos da prática cotidiana e, ao criticar este senso comum, articulando-o com os saberes fundamentados aprendidos na sala de aula, buscar transformá-lo em bom senso crítico, elevado, orgânico. Além disso, importa ter em mente que o compromisso político com os subalternos é essencial para que haja uma verdadeira adesão à classe que almeja representar.

Esta pesquisa não tem a pretensão de ser uma obra acabada, muito menos de esgotar as possibilidades de pensar o tema proposto. Não se pretende acabada, pois, coerentemente com o autor estudado, não buscou dogmatismos de nenhum tipo; almejou, porém, refletir sobre o problema levantado, a fim de abrir caminhos, certamente não os únicos possíveis, para a busca de respostas para ele. Seu intuito maior foi encontrar parâmetros para compreender o professor como um intelectual orgânico das camadas subalternas. Buscou-se, também, um aporte teórico e metodológico de pares conceituais, tais como estrutura e superestrutura, professor e aluno, liberdade e disciplina, consenso e coerção, escola e ambiente, intelectuais e povo, etc. Certamente, outros conceitos e categorias poderiam complementar a discussão aqui empreendida, mas os limites do presente trabalho, incluindo aqueles

impostos pelas condições atuais em que se desenvolvem as pesquisas de mestrado, não permitiram um maior alargamento da perspectiva de análise. Acredita-se e espera-se, porém, que o caminho percorrido tenha sido suficiente para bem fundamentar as considerações apresentadas.

Escolher o tema do professor como intelectual orgânico das camadas populares, dentre tantos outros possíveis de serem explorados a partir de Gramsci, se explica por uma necessidade política e profissional do próprio autor deste trabalho que, como boa parte dos professores deste país, está em constante conflito com as circunstâncias sociais, materiais, escolares e, sobretudo, em conflito consigo mesmo. Perguntas como o que é ser, como deve ser e por que ser professor, questões que, aparentemente, não têm e jamais terão uma resposta definitiva, despontam sempre na mente dos educadores. Esta pesquisa contenta-se com a ideia – ou talvez, uma crença? – de que o trabalho educativo pode transformar as pessoas e, dialeticamente, pode transformar também o mundo. Por isso, seu intuito é contribuir, em alguma medida, para o conjunto de estudos gramscianos e, se possível, auxiliar seus eventuais leitores – dentre os quais se deseja que haja também professores –, a se tornarem, cada vez mais, verdadeiros filósofos democráticos e intelectuais orgânicos das camadas populares.

REFERÊNCIAS

BEIRED, J. L. B. **A função social dos intelectuais**. Em: AGGIO, Alberto. **Gramsci: a vitalidade de um pensamento**. São Paulo: UNESP, 1998.

BENDA, Julien. **La trahison des clercs**. Paris: Grasset, 1927.

BIANCHI, Alvaro. **O laboratório de Gramsci: filosofia, historia e politica**. São Paulo, SP: Alameda, 2008.

_____. **Força e consenso como fundamentos do Estado: Pareto e Gramsci**. Revista Brasileira de Ciência Política. Número 5, Brasília Jan/Jul 2011.

BOBBIO, Norberto. **Os Intelectuais e o Poder**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira, São Paulo, Editora Unesp, 1997.

BUCI-GLUCKSMANN, Christine. **Gramsci e o Estado: por uma teoria materialista da filosofia**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1980.

BURCKHARDT, Jacob. **A cultura do Renascimento na Italia: um ensaio**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1991.

COELHO, Ildeu Moreira. **A questão política do trabalho pedagógico**. In: BRANDÃO, Carlos. **O educador: vida e morte : escritos sobre uma espécie em perigo**. Coautoria de Carlos Rodrigues Brandão. 9. ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1989.

COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci: **Um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. Introdução de Carlos Nelson Coutinho. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução e edição Carlos Nelson Coutinho, Coedição Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v.1.

CROCE, Benedetto; PENTIMALLI, Atilio. **Historia de Europa en el siglo XIX**. Barcelona: Ariel, 1996.

_____. **Storia d'Italia dal 1871 al 1915**. Edição de Giuseppe Talamo. Napoli: Bibliopolis, 2004.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. Campinas: Autores Associados, 2003.

FERREIRA, Oliveiros S. **Os 45 cavaleiros húngaros: uma leitura dos cadernos de Gramsci**. São Paulo, SP; Brasília, DF: Hucitec: Editora da UnB, c1986

FIORI, Giuseppe. **A vida de Antonio Gramsci**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. **Escola, educação e trabalho na concepção de Antonio Gramsci**. Artigo apresentado no IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. Ed. Rio de Janeiro: Paz a Terra; 2016.

GERRATANA, Valentino. **Cronologia della vita di Antonio Gramsci**. In: GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere. Edizione critica**. A cura di Valentino Gerratana. Torino: Einaudi. 3ª edizione, volume 1, 2007.

GOMES, Jarbas Mauricio. **Religião, educação e hegemonia nos Quaderni del Carcere de Antonio Gramsci**. Maringá: Editora da UEM, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **A questão meridional**. Seleção e Introdução de Franco De Felice, Valentino Parlato. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, volume 1.

_____. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, volume 2.

_____. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho 6ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014, volume 3.

_____. **Quaderni del carcere: edizione critica dell'Istituto Gramsci**. Edição de Valentino Gerratana. Torino: Einaudi, 2007. 4v.

_____. **Cartas do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2005, volumes 1 e 2.

_____. **Quaderni del carcere: edizione critica dell'Istituto Gramsci**. Edição de Valentino Gerratana. Torino: Einaudi, 2007. 4v.

_____. **Escritos políticos**. Coautoria de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 2004, volumes 1 e 2.

_____. **A questão meridional.** Coautoria de Franco De Felice, Valentino Parlato. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1987.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da filosofia do direito.** São Paulo, SP: Ícone, c1997.

LAHUERTA, Milton. **Gramsci e os intelectuais: entre clérigos, populistas e revolucionários (modernização e anticapitalismo).** Em: AGGIO, Aberto. Gramsci: **a vitalidade de um pensamento.** São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

LIGUORI, Guido. **Roteiros para Gramsci.** Tradução de Luiz Sergio Henriques. Rio de Janeiro, RJ: Editora da UFRJ, 2007.

_____; VOZA, Pasquale. **DICIONÁRIO gramsciano (1926-1937).** Tradução de Ana Maria Chiarini; Revisão de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo, SP: Boitempo, 2017.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. **Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII.** Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, c2008.

MACHIAVELLI, Niccolò. 1971. **Tutte le opere.** Firenze: Sansoni.

MACCIOCCI, Maria Antonieta. **A favor de Gramsci.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo.** 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2013.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia.** 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1972.

MARTINS, M. F. **Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política.** Revista Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 3 (66), p. 131-148, set./dez. 2011

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução e Introdução de Florestan Fernandes. 2 ed. São Paulo, SP: Editora Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel:** 1843. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, c2010.

_____. **O capital: crítica da economia política.** São Paulo, SP: Nova Cultural, 1988.

MÁXIMO, Antonio Carlos. **Os intelectuais e a educacao das massas: o retrato de uma tormenta.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MORAIS, Regis. **Sala de aula:** que espaço é esse? Campinas, São Paulo: Papirus, 1986.

NASCIMENTO, Maria I. M.; SBERDELOTTO, Denise Kloeckner. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **HISTEDBR** On-line, Campinas, n.30, p. 275-291, jun.2008.

NIZAN, Paul. **Les Chiens de garde.** Paris: François Maspero, 1976.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 2004.

ORTEGA Y GASSET, José. **A rebelião das massas.** Tradução de Marylene Pinto Michael. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico.** 6. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos:** a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó, SC: Argos, 2015.

SANFELICE, José Luís. **Sala de aula: intervenção no real.** Em: **Sala de aula: que espaço é esse?** Coautoria de Régis de Moraes. Campinas, SP: Papirus, 1986

SASSOON, Anne Showstack. **Gramsci and contemporary politics: beyond pessimism of the intellect.** London; New York, NY: Routledge, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 42ª. edição, Campinas, Editora Autores Associados, 2012.

_____. **Historia das ideias pedagógicas no Brasil.** 4^a. ed. Campinas, Editora Autores Associados, 2013.

_____. **Pedagogia histórico-crítica.** 10^a ed. Campinas, Editora Autores Associados, 2008.

_____; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, Editora Autores Associados, 2012.

SCHLESENER, Anita Helena. **A escola de Leonardo: política e educação nos escritos de Gramsci.** [Brasília, D.F.: Liber Livro, 2009.

_____. **Antonio Gramsci e a política italiana: pensamento, polemicas, interpretação.** Curitiba, PR: UTP, 2005.

SECCO, Lincoln. **Gramsci e o Brasil: recepção e difusão de suas ideias.** São Paulo, Cortez, 2002.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis.** 3^a Ed. Aparecida – SP: Editora Ideias e Letras, 2015.

SILVA, Deise Rosálio. **Intelectuais, cultura e escola única no pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci.** Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, 2010.

SILVEIRA, Renê Trentin. **A Relação Professor-Aluno de uma Perspectiva Gramsciana.** Revista Educação e Realidade, vol.43, no.1, Porto Alegre jan./mar. 2018, P.5

_____. **Disciplina e liberdade no ensino: notas preliminares para a crítica ao espontaneísmo pedagógico a partir de Gramsci.** Revista. Científica., São Paulo, n. 44, p. 289-305, set./dez. 2017.

_____. **Escola e classe social de um perspectiva gramsciana: a sala de aula, o intelectual e os simples.** Artigo publicado em ETD -Educação Temática Digital, Campinas, SP, v.17, n.3, setembro/dezembro de 2015.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes.** Tradução de Leila Prado. São Paulo, Editora Centauro, 2005.

SOARES, Rosemary Dore. **A concepção gramsciana do Estado e o debate sobre a escola.** 1992. [532]f. Tese (doutorado) - Pontificia Universidade Catolica de São Paulo, São Paulo, SP.

VIANA, Nildo. **Marx e os intelectuais**. Revista eletrônica de Ciências Sociais, Juiz de Fora, ano 7, ed. 16, jun./set. 2013.