

A Relação Professor-Aluno de uma Perspectiva Gramsciana

Rene Trentin Silveira¹

¹Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas/SP – Brasil

RESUMO – A Relação Professor-Aluno de uma Perspectiva Gramsciana. O objetivo deste artigo é analisar a relação professor-aluno à luz de algumas categorias de Antonio Gramsci. Para tanto, tomam-se como referências: um artigo jornalístico de sua autoria, de 1915; algumas notas dos *Cadernos do Cárcere*; e uma carta ao irmão Carlo, de 1930. Por esse caminho, pretende-se demonstrar que o autor advoga uma relação amigável entre professor e aluno, a qual exclui tanto o espontaneísmo pedagógico quanto o autoritarismo, o psitacismo e o diletantismo. Em suma, para Gramsci, a relação professor-aluno é de natureza dialética, de modo que “todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor” (Gramsci, 2001, p. 399). Tal concepção se articula com as posições do autor sobre a relação entre os intelectuais e os simples e a questão da hegemonia.

Palavras-chave: Antonio Gramsci. Relação Professor-Aluno. Pedagogia Gramsciana. Hegemonia. Intelectuais.

ABSTRACT – The Teacher-Student Relationship from a Gramscian Perspective. The aim of this article is to analyze the teacher-student relationship in light of Gramscian categories. To do so, a Gramsci’s newspaper article published in 1915; some notes from the *Prison Notebooks*; and a letter to his brother Carlo, written in 1930, are used as references. It is intended to demonstrate that the author argues in favour of a friendly relationship between teacher and student, which would exclude pedagogic spontaneity as much as authoritarianism, psitticism and dilettantism. In short, to Gramsci, the nature of the teacher-student relationship is dialectic, in such a way that “every teacher is always a student and every student is a teacher” (Gramsci, 2001, p. 399). This conception is articulated with the author’s ideas on the relationship between intellectuals and the masses and about the question of hegemony.

Keywords: Antonio Gramsci. Teacher-Student Relationship. Gramscian Pedagogy. Hegemony. Intellectuals.

O problema da relação entre professor e aluno figura desde muito cedo entre as preocupações de Gramsci e pode ser considerado como expressão particular da discussão mais ampla por ele empreendida sobre a relação entre intelectuais e povo – ou, em termos também comumente encontrados, entre os intelectuais e os simples – e sobre a questão da hegemonia.

O tema aparece já em um artigo de 1915, intitulado *A Luz que se Apagou*, publicado no jornal *Il Grido del Popolo* (Gramsci, 2012, p. 131-135)¹. O texto é uma homenagem ao crítico literário Renato Serra², há pouco morto em combate na Primeira Guerra, cuja atitude como intelectual e educador Gramsci elogia – assim como a de Francesco De Sanctis³ – e a contrapõe à de muitos professores de então, que estabeleciam com seus alunos relações autoritárias, marcadas pelo distanciamento pessoal, pela frieza, pela desumanidade, pela arrogância. Relações do tipo das que Gramsci também vivenciara, desde suas primeiras experiências escolares, como ele próprio revela no parágrafo autobiográfico que abre o artigo. Segundo Manacorda (1990, p. 21), este “[...] é o primeiro escrito gramsciano no qual aparece uma avaliação da relação educativa existente nas escolas da época”. Giovanni Urbani (1967, p. 147), por sua vez, salienta que nesse texto de 1915 também afloram alguns temas que serão retomados posteriormente por Gramsci, como o do intelectual como mestre de cultura e de vida e o da relação entre intelectuais e simples. Eis o referido parágrafo:

Lembro-me de um pobre rapaz que não havia podido frequentar os ilustres bancos das escolas de sua cidade devido à sua saúde debilitada, e havia se preparado sozinho, com muita dificuldade, para o exame de admissão. Mas quando se apresentou, franzino, ao professor, ao representante da ciência oficial, para lhe entregar o requerimento, para impressionar, na mais bela caligrafia, este, olhando-o através de seus óculos científicos, perguntou sisudo: ‘Está bem, mas você acredita que o exame seja assim tão fácil? Conhece, por exemplo, os 84 artigos do Estatuto?’ E o pobre rapaz, arrasado por aquela pergunta, começou a tremer, chorando desconsoladamente voltou para casa e não quis fazer o exame (Gramsci, 2012, p. 131)⁴.

Alguns anos depois, a experiência como estudante universitário em Turim o fez recordar-se do antigo professor que protagonizou aquela traumática passagem de sua vida escolar. De fato, segundo seu testemunho, havia na universidade muitos professores como aquele, que estabeleciam com seus alunos relações desumanas e autoritárias e que pareciam incapazes de acreditar em sua capacidade para aprender. A esses, Renato Serra, continuando De Sanctis, teria dado “uma lição de humanidade” (Gramsci, 2012, p. 131). Falando analogicamente, Gramsci considera que ambos haviam feito pela poesia algo semelhante ao que fizera o movimento franciscano, no período medieval, pela fé cristã. A teologia escolástica havia afastado Deus dos homens, escondendo-o atrás de seus silogismos e apresentando-o como um ser “enorme” e “opressor”. Vem então São Francisco, “alma humilde”, “mo-

desta”, “espírito simples” (Gramsci, 2012, p. 131), e faz Deus renascer na alma humana. Da mesma forma, a poesia havia se tornado “privativa dos professores”:

Dante, por exemplo, havia se tornado sobrenatural e seus livros se apresentavam rodeados de alambrados cheios de espinhos eruditos e de sentinelas que bradavam ‘quem vem lá?’ a cada profano que ousasse aproximar-se demais. Assim se formou na maioria a convicção de que Dante é como uma torre impenetrável para os não iniciados (Gramsci, 2012, p. 132).

De Sanctis e Serra, segundo Gramsci, não tinham essa atitude de proprietários privados do saber. De Sanctis, por exemplo, diz ele, jamais perguntaria a um aluno de “boa vontade” sobre os 84 artigos do Estatuto. Antes, se visse “alguém humilde recuar como que assustado por ousar demais”, aproximar-se-ia dele, tomá-lo-ia pelos braços e o encorajaria a superar os obstáculos, mostrando-lhe que não são intransponíveis. Renato Serra, por sua vez, mostrara que “os professores” e os “críticos de profissão” haviam tomado “por arte o que era pura e simples perfumaria” (Gramsci, 2012, p. 132).

Por isso, esses dois homens, na visão de Gramsci, “[...] foram verdadeiramente mestres, como entendiam os gregos, ou seja, mistagogos”⁵. Mas tinham um jeito peculiar de iniciar os aprendizes nos “mistérios”: mostravam que se tratava de “vãs construções dos literatos” e que, na verdade, não há mistérios, pois “[...] tudo é claro, límpido para quem tem o olho puro e vê a luz como cor e não como vibração de íons e elétrons”. Sua atitude era de despojamento, de acolhimento, de aproximação em relação aos alunos, a tal ponto que estes se sentiam “absorvidos por um encanto”. Dessa forma, a palavra deixava de ser “[...] elemento gramatical, a ser encaixotada em regras e esquemas livrescos”, para se tornar “um som”, “uma nota de um período musical que se solta, se retoma, se amplia em espirais leves, árias que nos conquistam o espírito e o fazem vibrar em uníssono com o do autor” (Gramsci, 2012, p. 132).

Mas a relação com os mestres, mesmo alimentada por tanto encantamento, não fazia dos alunos seus dependentes. Pelo contrário, tornava-os “mais perspicazes”, refinava-lhes o gosto, aguçava-lhes os sentidos, a tal ponto de poderem dizer: “Sentimos que mesmo sozinhos, sem o mestre, podemos nos aproximar da obra de arte com mais frescor, com mais sinceridade” (Gramsci, 2012, p. 133). Um saber antes visto como inatingível, de súbito, sem que os alunos percebessem, saía de suas bocas espontaneamente. “Quantos véus caíram, quantos ídolos se desfizeram, quantos valores se inverteram” (Gramsci, 2012, p. 133). Era, pois, uma relação pedagógica de tipo novo, em que o mestre confiava no potencial do aluno e buscava conduzi-lo à autonomia.

Por meio de Serra e De Sanctis se podia, enfim, entender e sentir o significado das palavras de Leonardo da Vinci, quando este recomendava aos seus discípulos que “[...] observassem também as manchas e os mofos das paredes, porque neles poderia haver combinações de co-

res e de luzes mais perfeitas do que aquelas que o próprio homem pode criar” (Gramsci, 2012, p. 133). Da mesma forma, seguindo com Gramsci, podiam acreditar que “[...] a exclamação de um carreteiro se reveste, às vezes, para nós, de tanta poesia quanto um verso de Dante”. Mas aqui é preciso prudência:

Não caímos no exagero ridículo de afirmar que aquele carreteiro é tão poeta quanto Dante, mas estamos contentes de perceber em nós a possibilidade de sentir a beleza onde quer que ela esteja, de nos sentirmos livres dos antigos preconceitos escolares que nos faziam medir a poesia em metros cúbicos e quilogramas de papel impresso (Gramsci, 2012, p. 133).

Note-se que Gramsci não desconsidera a diferença entre o poeta que há em Dante⁶ e aquele que habita a alma de todas as pessoas e que, vez por outra, dá o ar de sua graça em uma exclamação espontânea. De fato, há algo de mais sofisticado, de mais complexo e elaborado na poesia do primeiro, e que requer um conhecimento especializado e uma técnica apurada que, via de regra e por circunstâncias diversas, a maioria das pessoas não chega a adquirir. Mas reconhecer essa diferença não implica converter a poesia de Dante, por exemplo, em algo impenetrável, elitista, privativo de professores e intelectuais. Tal conversão constitui um preconceito que precisa ser superado. Daí a importância dada por Gramsci à atitude pedagógica – e política – de De Sanctis e Serra. Com modéstia, humildade e simplicidade, esses educadores derrubam os alambrados que separam os estudantes do saber acadêmico, para que dele se apossam e usufruam⁷.

No fundo, o que Gramsci enaltece na atitude desses dois intelectuais é sua capacidade e sua vontade de se aproximar dos alunos, dos não iniciados, isto é, dos simples (embora aqui esse termo ainda não apareça), de estabelecer com eles relações mais humanas, amigáveis, afetuosas, para compartilhar seu saber e suas habilidades, buscando elevá-los culturalmente. Ora, parece ser essa mesma atitude que, em termos diversos e de forma mais elaborada, ele atribuirá posteriormente, no *Caderno 10*⁸, à filosofia da práxis, distinguindo-a e contrapondo-a àquela que denomina criticamente de “posição católica”:

A posição da filosofia da práxis é antitética a esta posição católica: a filosofia da práxis não busca manter os ‘simples’ na sua filosofia primitiva, do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simples não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais (Gramsci, 2001, p. 103)⁹.

Vale observar que, ao advogar relações mais humanas e amigáveis entre professor e aluno, Gramsci não adere ao espontaneísmo pe-

dagógico. O educador que ele vê e elogia nas figuras de De Sanctis e de Serra não abdica de guiar seus alunos. Ao contrário, assume a responsabilidade por fazê-lo, mas, para isso, aproxima-se deles, remove obstáculos, constroi vínculos autênticos e duradouros, aponta caminhos e com eles caminha *pari passu*, a fim de que avancem juntos. Ou seja, dirigir não implica necessariamente distanciamento, autoritarismo, arrogância, desrespeito às limitações e às necessidades do outro, indiferença, ausência de afeto. E, se não se omite em dirigi-los, esse educador também não hesita em deixá-los caminhar com as próprias pernas, tão logo se mostrem capazes para tanto. Isto é, não almeja convertê-los em discípulos ou ovelhas. Antes, empenha-se em criar as condições necessárias para que adquiram autonomia. Voltarei ao tema do espontaneísmo pedagógico mais adiante.

Por outro lado, recusar o espontaneísmo não implica negar o saber que o aluno já possui, tratá-lo como tábua rasa, desconsiderar sua experiência cultural. Muito pelo contrário, essa experiência deve ser não apenas reconhecida e valorizada, mas também tomada como ponto de partida da atividade pedagógica. Em uma nota do *Caderno 11*, referindo-se ao ensino de filosofia, Gramsci considera que, se o objetivo desse ensino não for meramente informar o aluno sobre a filosofia passada, mas, sim, “formá-lo culturalmente”, buscando ajudá-lo a “elaborar criticamente o próprio pensamento”, o professor deverá “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, 2001, p. 119). Em suma, trata-se de “[...] partir do ‘senso comum’ – e, para Gramsci, não é possível deixar de fazê-lo – para só depois chegar aos ‘sistemas filosóficos’ elaborados pelos filósofos. Eis aqui um importante princípio metodológico para nortear a relação professor-aluno: partir do que o aluno já conhece! Mas, como o saber do aluno é o ponto de partida e não o de chegada, a mediação do professor – seu papel diretivo – é necessária para que se dê a passagem desse saber inicial, do senso comum, para o saber mais elaborado, científico, que o aluno ainda não possui. Sem essa passagem não poderá ocorrer a formação cultural do aluno – pelo menos no que se refere à apropriação por ele da cultura escolar –, importante para que se torne capaz de elaborar criticamente o próprio pensamento.

Nos *Cadernos*, o tema da relação professor-aluno aparece logo no *Caderno 1*, direcionado para o contexto da universidade. No parágrafo 15, intitulado *Sobre as Universidades Italianas*, Gramsci se pergunta por que na Itália essas instituições não exercem a mesma influência reguladora da vida cultural, como fazem em outros países.

Para ele, um dos motivos residia no fato de que, nelas, “[...] o contato entre professores e estudantes não é organizado” (Gramsci, 2006, p. 59). Isso quer dizer que nessas universidades, salvo raras exceções, há um grande distanciamento entre professores e estudantes, sem que se criem laços intelectuais duradouros entre eles. Do alto de sua cátedra, o professor dá sua aula, em geral na forma de conferência, e se retira. Os estudantes comparecem a essas conferências, assistem-nas mais ou

menos atentamente, confiando nas apostilas produzidas pelo próprio professor sobre a matéria e na bibliografia por ele indicada. Somente no momento da elaboração do trabalho de conclusão de curso é que se aproximam um pouco mais de um determinado professor, pedindo-lhe “[...] um tema e conselhos específicos sobre o método da pesquisa científica” (Gramsci, 2006, p. 59).

Às vezes ocorre individualmente um contato mais estreito, quando um estudante deseja se especializar na matéria de um determinado professor. Mas, em geral, esse contato se dá casualmente, movido por razões *religiosas, políticas* ou mesmo de *amizade familiar*. Nesses casos,

[...] um estudante torna-se assíduo de um professor, que o encontra na biblioteca, convida-o para casa, aconselha-lhe livros para ler e pesquisas a tentar. Cada professor tende a formar uma espécie de ‘escola’ própria, tem seus pontos de vista determinados (chamados de ‘teorias’) sobre determinadas partes de sua ciência, que gostaria de ver defendidos por ‘seus seguidores ou discípulos’ (Gramsci, 2006, p. 59).

Surge até uma espécie de concorrência entre professores de uma mesma faculdade, na disputa pelos jovens que mais se tenham destacado nas atividades acadêmicas: na elaboração de uma “resenha, de um artiguinho ou em discussões escolares (onde elas são realizadas)” (Gramsci, 2006, p. 59). Quando há esse contato mais estreito entre professor e alunos, diz Gramsci:

[...] o professor realmente guia o aluno; indica-lhe um tema, aconselha-o no desenvolvimento, facilita-lhe as pesquisas, mediante conversas assíduas acelera-lhe a formação científica, permite-lhe publicar os primeiros ensaios nas revistas especializadas, coloca-o em contato com outros especialistas e se apodera dele definitivamente (Gramsci, 2006, p. 59-60).

Vê-se que o papel do professor, nesse caso, é claramente diretivo. E, para Gramsci, esse costume “[...] é benéfico, já que complementa a função das universidades”, desde que não se formem “igrejinhas”. Mas deveria deixar de ser causal, fruto da iniciativa individual, para se tornar “função orgânica”, de modo a atingir um número maior de estudantes. Da forma como ocorre, porém, muitos alunos, “[...] particularmente os que vêm de liceus provincianos”, como era o caso do próprio Gramsci¹⁰, “[...] são marginalizados tanto no ambiente social universitário quanto no ambiente de estudo” (Gramsci, 2006, p. 60).

Há, portanto, já no *Caderno 1*, uma crítica à postura dos professores universitários, encorajada pelo método das conferências, que, em geral, tende a afastá-los dos alunos, praticamente restringindo o contato entre eles ao tempo de duração da aula. Para Gramsci, isso é muito pouco para que a universidade cumpra sua função de reguladora da vida cultural do país. Daí a necessidade de prolongar esse contato, inclusive para além do período universitário, torná-lo mais estreito, frequente e

assíduo, de modo que deixe de ser esporádico e se torne orgânico, atingindo o maior número possível de estudantes. Essa preocupação em alcançar um maior número de pessoas revela o compromisso radical de Gramsci com a socialização da cultura, com a elevação cultural de massa, que aparecerá também em outras passagens dos *Cadernos*¹¹. Vê-se aqui que, para ele, esse papel também deve ser assumido pela universidade.

No *Caderno 11*, Gramsci retoma uma interessante discussão que fizera, em uma nota de tipo A¹² do *Caderno 4* (parágrafo 33), sobre a conexão entre *saber*, *compreender* e *sentir*, que se manifesta no contato entre o intelectual e o povo. “O elemento popular”, diz ele, “‘sente’, mas nem sempre compreende ou sabe”. Por sua vez, o “elemento intelectual ‘sabe’, mas nem sempre compreende e, menos ainda, ‘sente’” (Gramsci, 2001, p. 221-222). Esses dois extremos (um que quase sempre apenas sente e outro que quase sempre apenas sabe) levam ao “pedantismo” e ao “filisteísmo”¹³ – no que se refere ao saber – e à “paixão cega” e ao “sectarismo”¹⁴ – no que se refere ao sentir.

Para Gramsci é necessário superar essas posições extremadas, pois é um equívoco do intelectual “acreditar que se possa *saber* sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber)” (Gramsci, 2001, p. 221-222).

Se o intelectual não sente, não compreende e, por conseguinte, não consegue explicar “as paixões elementares do povo”. Explicar essas paixões implica situá-las historicamente, articulá-las com a “concepção do mundo superior, científica e coerentemente elaborada” – por exemplo, com a filosofia dos filósofos – enfim, relacioná-las ao *saber*. Sem isso, não se estará sendo, de fato, um intelectual, mas um “mero pedante” (Gramsci, 2001, C 11, v. 1, § 67, p. 221-222).

Entre intelectual e povo, portanto, deve haver uma “conexão sentimental”, sem a qual a relação entre ambos tende a se tornar “de natureza puramente burocrática e formal”, e os intelectuais tendem a se converter em “uma casta ou um sacerdócio”. Nada mais contrário aos princípios da filosofia da práxis, que almeja o permanente contato entre eles e os simples, em oposição à atitude *católica*. Em outros termos, deve haver uma “adesão orgânica” entre ambos, “[...] na qual o sentimento-paixão torna-se compreensão e, desta forma, saber (não de uma maneira mecânica, mas vivida)”. Somente assim pode haver a “troca de elementos individuais” entre intelectual e povo e realizar-se “[...] a vida do conjunto, a única que é força social”. Quando isso ocorre, tem-se o que Gramsci denomina de “bloco histórico” (Gramsci, 2001, C 11, v. 1, § 67, p. 222).

Em suma, a relação intelectual-povo e, por extensão, também a relação professor-aluno, entendidas como *bloco histórico*, supõem a superação dos extremos acima mencionados e o estabelecimento de uma interação orgânica e dialética (de determinação recíproca) entre ambos, de modo que não haja mais o *saber* do intelectual *versus* o *sentir* do povo, mas o saber-sentir do intelectual *com* o sentir-saber do povo.

Também entre professor e aluno deve-se constituir uma “adesão orgânica”, uma “conexão sentimental”, e não meramente *burocrática e formal*. 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 e construir com seus alunos uma relação que se constitua como um *bloco histórico*.

É, contudo, no *Caderno 10* que se pode encontrar aquela que talvez seja a chave interpretativa mais interessante para a análise da relação entre professor e aluno, de uma perspectiva gramsciana. Trata-se da figura do “filósofo democrático”, retratada no parágrafo 44. Ali Gramsci apresenta uma concepção particular do trabalho filosófico, a saber:

[...] não mais apenas como elaboração ‘individual’ de conceitos sistematicamente coerentes, mas além disso, e sobretudo, *como luta cultural para transformar a ‘mentalidade’ popular e difundir as inovações filosóficas que se revelem ‘historicamente verdadeiras’* na medida em que se tornem concretamente, isto é, histórica e socialmente, universais (Gramsci, 2001, v. 1, C 10, § 44, p. 398, grifos meus).

Na prática, essa luta cultural significa transformar o ambiente cultural em que o filósofo vive e atua. Ocorre que, no processo dessa luta, o próprio filósofo individual, ou melhor, sua “personalidade histórica”, também é afetada pela *relação ativa* que estabelece com o ambiente cultural que pretende modificar, o que o obriga a uma *permanente autocrítica* em relação às suas posições e estratégias de ação. Nesse sentido, o ambiente “[...] funciona como ‘professor’” do filósofo (Gramsci, 2001, C 10, v. 1, §44, p. 399-400). Em outras palavras, ao mesmo tempo em que educa o ambiente, o filósofo é também por ele educado. Há, portanto, uma relação dialética entre ambos, semelhante àquela que se constitui entre professor e aluno: uma “relação ativa, de vinculações recíprocas”, de modo que “[...] todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor” (Gramsci, 2001, C 10, v. 1, §44, p. 399).

Nessa relação, segundo a qual o filósofo está para o ambiente assim como o professor está para o aluno, realiza-se um novo tipo de filósofo, que Gramsci chama de “filósofo democrático”, ou seja, 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. Quando o ‘pensador’ se contenta com o próprio pensamento, ‘subjetivamente’ livre, isto é, abstratamente livre, é hoje motivo de troça: 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, 2001, C 10, v. 1, §44, p. 400, grifos meus).

É por isso que, como diz Giorgio Baratta (2010, p. 36), esse filósofo é capaz de *pensar junto* com aqueles cuja mentalidade quer modificar. E essa possibilidade não decorre apenas de sua vontade individual ou de seu compromisso político, por mais importante que sejam ambas essas coisas, mas também de sua condição ontológica de um ser que se constitui como *devir*, como *relação social ativa* (Gramsci, 2001, C 10, v. 1, §44, p. 400). O requisito para a existência desse novo tipo de filósofo é a “liberdade de pensamento e de expressão do pensamento” (Gramsci, 2001, C 10, v. 1, §44, p. 400).

Trata-se, numa palavra, de reconhecer o caráter dialético – de ação recíproca – da relação entre ciência e vida, entre professor e aluno, entre o filósofo e o ambiente cultural em que este se encontra.

Ora, o que foi dito em relação ao filósofo, aplica-se também ao professor e, de resto, a qualquer intelectual comprometido com a “luta cultural para transformar a ‘mentalidade’ popular”. Com efeito, também ele mantém uma relação ativa e de vinculações recíprocas com o ambiente cultural que quer modificar – a escola, os alunos, a sociedade, a família –, o qual reage sobre ele, obrigando-o a uma permanente autocrítica. Aqui vale, ainda mais explicitamente, o princípio de que “todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor” (Gramsci, 2001, p. 399).

Além disso, é no ambiente em que atua que o professor deve colher os problemas a serem abordados. Este é um outro princípio metodológico que merece destaque. 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.

Ora, da perspectiva do “filósofo democrático” ou, parafraseando Gramsci, do *professor democrático*, não há lugar para o autoritarismo, o dogmatismo, o sectarismo, a arrogância, o psitacismo, enfim, para a prática “bancária” da educação (Freire, 1981), na qual o professor – que sabe, ensina e comanda – é o protagonista, e o aluno, que não sabe, aprende e obedece, é coadjuvante. Se o que se pretende é que a escola capacite os subalternos a se tornarem cidadãos-governantes, isto é, que ajude a “fazer coincidir governantes e governados” (Gramsci, 2006, C12, v. 2, §2, p. 50), então o processo pedagógico tem que se pautar, desde o início até o fim, por esse mesmo princípio¹⁵. Daí a importância de que se instaure em sala de aula uma atmosfera 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, a fim de favorecer gradativamente o amadurecimento e a autonomia dos estudantes.

Mas a conquista da autonomia não prescinde da ação diretiva do professor. Voltemos, brevemente, à crítica de Gramsci ao espontaneísmo pedagógico, tal como ela aparece no *Caderno 1* e em uma carta de agosto de 1930, endereçada a seu irmão Carlo¹⁶.

No *Caderno 1*, de 1929, encontramos observações críticas à *pedagogia moderna* – à qual ele se refere também como “escola ativa”¹⁷ –, derivada da tradição rousseauiana e que tinha entre suas características: “[...] 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, C 1, v. 2, § 123, p. 62, grifos meus). Considere que, no contexto de Rousseau, tais ideias representavam de fato um avanço, pois foram “[...] uma violenta reação contra a escola e os métodos pedagógicos dos jesuítas”. Mas, posteriormente, “[...] formou-se uma espécie de igreja, que paralisou os estudos pedagógicos e deu lugar a curiosas involuções” (Gramsci, 2001, C 1, v. 2, § 123, p. 62).

Uma dessas involuções foi justamente a forma como essa pedagogia concebeu a espontaneidade: “[...] quase se chega a imaginar que o cérebro do menino é um novelo que o professor ajuda a desenovelar” (Gramsci, 2001, C 1, v. 2, § 123, p. 62). No entanto, o que ocorre no processo educativo é algo bem diverso ou mesmo antagônico a essa espontaneidade: “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, C 1, v. 2, § 123, p. 62).

Ora, se a educação é uma *luta* contra os instintos naturais, certamente não poderá ocorrer espontaneamente. Antes, exigirá uma ação externa ao educando, que dele demandará esforço e disciplina. Mas disciplina, para Gramsci, não é incompatível com a liberdade, como ele mostrará em outras oportunidades¹⁸. Além disso, os adeptos da espontaneidade parecem desconsiderar a importância das “fontes ‘extra-escolares’” – o ambiente social, econômico, político e cultural – que também atuam na educação das crianças e dos jovens e que comprometem qualquer pretensão à *pura* espontaneidade. Diz Gramsci (2001, C 1, v. 2, § 123, p. 62-63):

Não se leva em conta que o menino, desde quando começa a ‘ver e a tocar’, talvez poucos dias depois do nascimento, acumula sensações e imagens, que se multiplicam e se tornam complexas com o aprendizado da linguagem. A ‘espontaneidade’, se analisada, torna-se cada vez mais problemática. 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 crê¹⁹.

Desse ponto de vista, portanto, a espontaneidade apregoada pela escola ativa é ilusória. Por isso, a escola unitária²⁰ proposta por Gramsci não abre mão do papel diretivo do professor. Antes, busca “[...] colocar o menino em contato, ao mesmo tempo, com a história humana e com a história das ‘coisas’, *sob o controle do professor*” (Gramsci, 2001, v. 2, C 1, § 123, p. 63, grifos meus).

A importância do ambiente na formação da personalidade como argumento para a crítica ao espontaneísmo educativo reaparece na carta a Carlo, de 25 de agosto de 1930, na qual Gramsci adverte o irmão dos riscos de abdicar da condução da educação de sua sobrinha, Mea. Ele diz:

Se vocês renunciarem a intervir e a guiá-la, usando a autoridade que vem do afeto e da convivência familiar, fazendo pressão sobre ela de modo afetuoso e amoroso, mas inflexivelmente rígido e firme, acontecerá, sem dúvida nenhuma, que a formação espiritual de Mea vai ser o resultado mecânico da influência casual de todos os estímulos deste ambiente (Gramsci, 2005, p. 439).

Chama a atenção, ainda, para o fato de que, na puberdade, quando a personalidade ainda não se formou plenamente, “[...] é mais fácil guiar sua vida e fazê-la adquirir determinados hábitos de ordem, de disciplina, de trabalho” (Gramsci, 2005, p. 439). Ultrapassada essa fase, porém, “[...] toda intervenção alheia se torna odiosa, tirânica, insuportável” (Gramsci, 2005, p. 439). É então que os pais, querendo remediar a situação, apelam para “o porrete e a violência”, artifícios que, em geral, dão poucos resultados. Por isso, é recomendável que se invista mais intensamente no primeiro período da vida: “Parece pouco, mas o hábito de ficar sentado de cinco a oito horas por dia é uma coisa importante, que pode ser inculcado até os quatorze anos sem sofrimento, mas em seguida não se pode mais” (Gramsci, 2005, p. 440). Concluindo, Gramsci admoesta o irmão a refletir sobre a necessidade de “educar os educadores!” (Gramsci, 2005, p. 440). Isso para que não se furtem à sua tarefa e saibam exercê-la de modo “afetuoso e amoroso”, mas também “rígido e firme”. Não há, portanto, nenhuma brecha para o espontaneísmo.

Conclusão

A partir das considerações acima, como se pode sintetizar uma possível concepção gramsciana da relação professor-aluno?

Em primeiro lugar, deve ser uma relação humanizada e humanizadora para ambos, o que, *per se*, exclui o autoritarismo, a arrogância, o pedantismo, o filisteísmo, o cinismo, o sadismo, que impedem qualquer possibilidade de aproximação amigável entre professor e aluno.

Em segundo lugar, e conseqüentemente, deve ser uma relação de 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.

Em terceiro lugar, essa atitude de acolhimento supõe que o professor jamais duvide da capacidade do aluno para aprender aquilo que ele, professor, tem para ensinar. Esta, aliás, é uma pré-condição para que se estabeleça uma relação autenticamente educativa. Mas não basta crer no potencial cognitivo do aluno. Mais que isso, é preciso também confiar no saber que ele já possui, valorizar esse saber, criar condições para que ele o expresse com liberdade. Afinal, o saber do aluno, isto é, sua experiência cultural – o senso comum do qual participa – é o ponto de partida do trabalho pedagógico. Se isso for desconsiderado, o professor partirá com o conteúdo, deixando o aluno para trás, quando o desejável seria que caminhassem juntos. Além disso, correrá o risco de cair no psitacismo, no pedantismo, no diletantismo, que obstaculizam o aluno a incorporar, no saber que já possui, o novo saber que deveria adquirir com a ajuda do professor.

Em quarto lugar, a passagem, pelo aluno, do senso comum ao saber elaborado, científico, impõe ao professor pelo menos duas ordens de exigências que não se desvinculam: uma que poderia ser denominada de *técnico-profissional* e outra *ético-política*. A exigência técnico-profissional se refere à qualificação para o trabalho pedagógico, a qual supõe um duplo domínio: do saber a ser ensinado e das mediações didáticas apropriadas para que ocorra a aprendizagem. *Grosso modo*, isso poderia ser expresso nos seguintes termos: saber *o que ensinar* e saber *como ensinar*. Daí a importância de que o educador busque continuamente aprimorar-se e atualizar-se profissionalmente.

A exigência *ético-política*, por sua vez, remete a um conjunto de opções pessoais do professor: por exemplo, 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. Ora, sabemos bem que as condições frequentemente adversas em que atua o professor limitam significativamente sua margem de decisão. Com efeito, o ambiente em que vivemos também nos conforma e educa, embora não mecânica e absolutamente. Mas a constatação desse fato não justifica a apatia, o derrotismo, o desânimo. Resta ao professor uma margem de ação – maior ou menor, dependendo de cada circunstância – que lhe permite exercer a liberdade. Afinal, apesar das dificuldades, ele ainda terá que dar suas aulas todos os dias. E tentar melhorá-las, ajustando-as às necessidades dos alunos, é *também* uma escolha sua. E, por ser sua escolha, é também sua responsabilidade – uma responsabilidade ao mesmo tempo ética e política. Ao agir justamente nessa margem de liberdade, o professor poderá fazer alguma diferença para eles²¹.

Em quinto lugar, 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 afetuoso e amoroso. E isso é importante, pelo menos na etapa inicial da escolarização, para que a criança adquira os hábitos necessários – disciplina, concentração, etc. – à conquista da autonomia nos estudos²². Por outro lado, recusar-se a dirigir, ainda que movido por boas intenções, pode significar permitir que a formação dos alunos resulte da assimilação mecânica e acrítica das influências do ambiente. Nesse sentido, a opção pelo não diretivismo pode ser uma forma ainda mais eficaz, posto que sutil e imperceptível, de autoritarismo, pois deixa de equipar culturalmente os alunos para filtrarem essas influências.

Finalmente, relacionando-se com o aluno nos termos acima sugeridos, o professor, ao ensinar, transforma-o paulatinamente e, por extensão, também o ambiente cultural em que ele vive. Ao fazê-lo, porém, transforma-se também a si mesmo: aprende com o saber do aluno; incorpora à sua cultura elementos da cultura dele; repensa ideias, valores e posições; reformula e aprimora procedimentos didáticos; avalia e reconsidera objetivos e estratégias; amplia suas experiências e seus horizontes. Ao estilo do “filósofo democrático” de Gramsci, o intelectual professor, ao educar o aluno e transformar o ambiente cultural em que atua, é também por eles educado e transformado. Realiza-se, assim, a máxima “todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor”.

A relação pedagógica, portanto, para Gramsci, se faz na dialética autoridade-afeto, diretividade-liberdade, senso comum-saber elaborado, educador-educando. Mas o caráter dialético da relação não elimina a identidade dos contrários. Somente sendo professor, o professor poderá ser também aluno. E somente sendo aluno, o aluno poderá ser também professor. É preciso reconhecer a diferença entre ambos, no ponto de partida do processo pedagógico, para que se dê a possibilidade histórica de sua superação – no ponto de chegada. Afinal, é pela mediação do professor que essa possibilidade se concretiza, desde que ele não abdique de sua identidade²³.

Recebido em 04 de maio de 2016
Aprovado em 14 de junho de 2017

Notas

- 1 *O Grito do Povo* foi um jornal semanal, de orientação socialista, do qual Gramsci foi diretor e redator. O artigo, assinado por ele com o pseudônimo Alfa Gamma, se intitula *La Luce che si è Spenta* e foi publicado em 20 de novembro de 1915 (Gramsci, 2012, p. 131-135). Ver também: Gramsci (1967, p. 77-79); Gramsci (1958, p. 10-12).
- 2 Segundo Giovanni Urbani (1967, p. 147): “Renato Serra (1884-1915) foi um dos críticos literários mais notáveis do primeiro novecentos. No plano da história da cultura, seu escrito mais significativo é *Lesame di Coscienza di um Letterato* (O exame de consciência de um literato), datado das vésperas de sua morte

ocorrida na frente do Carso, em 20 de julho de 1915”, no conflito entre Itália e Áustria-Hungria na Primeira Guerra Mundial.

- 3 Segundo Angelo d’Orsi et al. (2011, p. 400, tradução livre): “Francesco De Sanctis (1817-1883) foi um crítico e historiador literário e político. Elaborou seu método e sua teoria sob a influência da *Estética*, de Hegel. Participou dos muitos movimentos napolitanos de 1848. Foi preso e, após três anos de detenção, acabou condenado ao exílio. Lecionou primeiro em Turim e depois no Politécnico de Zurique. Depois da unificação italiana, foi eleito deputado, tornando-se posteriormente Ministro da Instrução Pública. Dentre suas obras, nas quais foram abordados o nexos indissociável entre forma e conteúdo e o conceito de autonomia da arte, destacam-se, além do *Saggi Critici* (Ensaaios críticos), de 1866, a fundamental *Storia della Letteratura Italiana* (História da literatura italiana), de 1870-1871 e *La Scienza e la Vita* (A Ciência e a Vida), de 1872”. A obra *Ensaaios Críticos* foi publicada no Brasil em 1993 pela editora Nova Alexandria.
- 4 O episódio em questão se deu, segundo Fiori (1979, p. 32), quando Gramsci cursava a segunda série primária. Como se sobressaísse nos estudos, comparativamente a seus colegas, pensou que, submetendo-se ao referido exame, poderia pular um ano, saltando diretamente da segunda para a quarta série. Frustrado em seu propósito, teve que se contentar em cursar regularmente a terceira série. No ano seguinte, por um golpe do destino, teve como professor da quarta série o senhor Pietro Sotgiu, precisamente aquele que lhe havia perguntado sobre os 84 artigos do Estatuto. Dessa vez, porém, o resultado foi glorioso para o garoto, pois obteve aprovação no exame final e com notas excelentes, sendo “onze dez, um nove e dois oito” (Fiori, 1979, p. 33). Mais tarde, por volta dos 11 anos de idade, Gramsci teve que abandonar os estudos por algum tempo, não apenas por suas precárias condições de saúde, mas também “[...] pela necessidade de contribuir ele também para a manutenção da família” que, naquele momento, passava por condições extremamente difíceis (Lepre, 2001, p. 13).
- 5 *Mistagogo*: originalmente: sacerdote que iniciava alguém nos mistérios eleusinos (relativo a Elêusis, cidade da Ática, famosa por seus cultos misteriosos); por extensão de sentido: sacerdote que ensinava os mistérios, as cerimônias e os rituais de uma religião; aquele que inicia alguém em algum conhecimento; mestre, iniciador, mentor (Houaiss, 2001).
- 6 Dante Alighieri foi um dos mais importantes escritores e poetas italianos. Viveu entre os séculos XIII e XIV e sua obra prima foi o poema *A Divina Comédia*, estudado e comentado posteriormente por Gramsci em algumas cartas e, sobretudo, no Caderno 4.
- 7 Pode-se traçar um paralelo entre a alusão à poesia de Dante e à do carreteiro e a posição de Gramsci sobre o tema dos intelectuais, posteriormente por ele desenvolvido. Com efeito, no Caderno 12 dirá que todos são intelectuais, embora nem todos exerçam na sociedade a função específica de intelectuais (Gramsci, 2006, C12, v. 2, §1, p. 12). Já no Caderno 11 encontramos a fórmula todos são “filósofos” (Gramsci, 2001, C 11, v. 1, §12, p. 93), embora o filósofo especialista se distinga dos demais por pensar com mais lógica e espírito de sistema e por conhecer a história do pensamento. Assim, nessa mesma linha de raciocínio, poder-se-ia dizer: todos são “poetas” embora alguns sejam poetas em sentido especializado. Mas a afirmação da distinção – entre o especialista e o não especialista – não anula a força política e pedagógica do caráter universal da sentença: *todos são*. Trata-se, portanto, de admitir a diferença e, ao mesmo

- tempo, a possibilidade histórica de sua superação. E esta superação não se dará espontaneamente, mas sim pela mediação do intelectual, no caso, o educador.
- 8 A edição brasileira dos *Cadernos*, usada neste artigo, distribui notas de um mesmo caderno em diferentes volumes. Assim, para facilitar ao leitor a localização das citações, optei por incluir nas referências bibliográficas o número do caderno, o parágrafo da nota e o volume da coleção.
- 9 Um bom exemplo do significado atribuído por Gramsci à expressão “posição católica” pode ser encontrado no Caderno 4, em uma nota dedicada ao Monsenhor Ugo Mioni, ex-jesuíta e escritor de romances de aventura para jovens. Em uma resenha de seu próprio livro *Manuale di Sociologia*, publicada na revista *Civiltà Cattolica* de 20 de agosto de 1932, Mioni revelava com espantosa clareza todo o seu conservadorismo quanto à instrução das massas: “Por que não poderiam existir analfabetos? Existiram muitíssimos nos séculos passados; e viveram tranqüilos, serenos, felizes!... E, de resto, será mesmo tão necessária a cultura intelectual e científica para os cidadãos? Para alguns, para vários, sim... Para todos? Não”. Mais adiante, escreve o Monsenhor: “A sociologia cristã é *hostil* a qualquer forma de participação da mulher na vida pública” (Gramsci, 2007, v. 4, C 4, § 90, p. 190-191). Gramsci ainda salienta que mesmo setores da Igreja se opunham radicalmente às posições expressas no tratado de Mioni, tamanho seu conservadorismo.
- 10 Jovem proveniente da Sardenha e acostumado à vida simples daquela região, Gramsci enfrentou enormes dificuldades para se ambientar ao contexto urbano e universitário de Turim. A esse respeito, ver Manacorda (1990, p. 120).
- 11 No *Caderno 10*, por exemplo, concebe o trabalho filosófico como “[...] luta cultural para transformar a ‘mentalidade’ popular e difundir as inovações filosóficas que se revelem ‘historicamente verdadeiras’” (Gramsci, 2001, C10, v. 1, §44, p. 398). No *Caderno 11*, atribui à filosofia da práxis a tarefa de buscar conduzir os “simples”, de sua “filosofia primitiva do senso comum”, a “uma concepção de vida superior”, a fim de obter um “[...] progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais” (Gramsci, 2001, C11, v. 1, § 12, p. 103).
- 12 A primeira edição integral dos *Cadernos* na Itália é de 1975 e ficou conhecida como *edição crítica* ou *edição Gerratana*, por ter sido coordenada por Valentino Gerratana. Nela, além da distinção entre *cadernos miscelâneos* (aqueles que versam sobre temas variados) e *cadernos especiais* (os que trazem anotações sobre temas específicos), Gerratana propôs também uma divisão interna dos textos em três tipos: A, B e C. Os de tipo A são aqueles que Gramsci retoma numa segunda redação (textos C), com modificações maiores ou menores; os de tipo B são os de redação única (Coutinho, 2001, p. 12).
- 13 O termo *filisteísmo* deriva de filisteu: “povo não semita e inimigo dos hebreus que habitava a Filistéia ou Palestina, desde o século XII a.C”. Na Alemanha do século XVII, porém, a palavra passou a ser usada pelos estudantes de teologia para se referir àqueles considerados “inimigos dos estudantes e das coisas do espírito”. Posteriormente, no século XVIII, passou a significar, em línguas europeias, “pessoa de espírito tacanho”. Vem daí o sentido pejorativo adquirido no Brasil: “aquele que é ou se mostra inculto e cujos interesses são estritamente materiais, vulgares, convencionais”; “que é desprovido de inteligência e de imaginação artística ou intelectual” (Houaiss, 2001).

- 14 *Sectarismo* é a atitude daquele que, por ser tão apaixonadamente partidário de uma doutrina ou posição ideológica (religiosa, política ou filosófica), torna-se intransigente, intolerante, dogmático.
- 15 As palavras de Giorgio Baratta (2010, p. 38) ajudam a esclarecer essa concepção educativa de Gramsci: “A escola que Gramsci tem em mente – cujo princípio moderno é o de que ‘todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor’ (idem) – realiza *in vitro* o modelo de uma sociedade capaz de promover um processo de superação da oposição ‘entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos”.
- 16 A posição de Gramsci sobre o espontaneísmo em educação merece estudo particular, impossível de empreender aqui. Creio, porém, que os textos escolhidos são suficientes para explicitar sua discordância dessa abordagem pedagógica.
- 17 O desenvolvimento e a expansão dessa pedagogia, em diversos países, como reação à pedagogia tradicional, deu origem àquele que ficou conhecido como movimento escolanovista.
- 18 No Caderno 14, por exemplo, dirá: “[...] a disciplina é um elemento necessário de ordem democrática, de liberdade” (Gramsci, 2011, v. 3, C 14, § 48, p. 309). Para aprofundar a compreensão das noções de disciplina e coação, em Gramsci, vejam-se, por exemplo: Caderno 11, § 1 (Gramsci, 2001, C 11, v. 1, p. 85-87); Caderno 12, § 2 (Gramsci, 2006, C 12, v. 2, p. 46); Caderno 14, § 13 e 65 (Gramsci, 2002, C 14, v. 6, § 65, p. 250); Caderno 22, § 10, 11 e 12 (Gramsci, 2007, C 22, v. 4, p. 271).
- 19 Essa crítica à espontaneidade se ancora também na concepção gramsciana do homem como *devir*, como “conjunto das relações sociais”, “conjunto das suas condições de vida” (Gramsci, 2001, C 10, v. 1, §48, p. 405). Em outros termos, o homem é, em grande medida, determinado pelas relações de que participa e pelas condições em que vive. Não há, portanto, o “homem em geral” (Gramsci, 2001, C 7, v. 1, § 35, p. 245), abstraído de suas condições históricas. Isso, porém, não quer dizer que sua individualidade, sua subjetividade e sua liberdade sejam anuladas. Na realidade, para Gramsci (2001, C 10, v. 1, §48, p. 406): “O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa e objetivos ou materiais, com os quais o indivíduo está em relação ativa” (Gramsci, 2001, C 10, v. 1, §48, p. 406).
- 20 Sobre a escola unitária, ver Gramsci (2006, C 12, v. 2).
- 21 A respeito da autonomia relativa da escola em relação à sociedade e da margem de manobra de que dispõe o docente, ver Snyders (1977, p. 109-111).
- 22 Ao tratar da escola unitária, no Caderno 12, Gramsci esclarece que, em sua etapa inicial, essa escola deve *disciplinar* os estudantes, a fim de obter uma espécie de “conformismo que pode ser chamado de ‘dinâmico’”. Afinal, é preciso reconhecer também o dever do Estado de “conformar” as novas gerações, o que exige “limitar as ideologias libertárias”. Essa disciplina e esse *conformismo dinâmico* são necessários para que haja um nivelamento dos estudantes, superando a diversidade de suas condições de aprendizagem. Porém, numa segunda etapa da escola unitária, aquela que corresponderia propriamente à escola criadora, deve-se partir dessa “base já atingida de ‘coletivização’ do tipo social”, para buscar “expandir a personalidade” do aluno, tornando-a “autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea” (Gramsci, 2006, p. 39).

23 O presente trabalho é resultado parcial do projeto de pesquisa intitulado “Gramsci e a educação: estudo a partir dos *Cadernos do Cárcere*”, desenvolvido durante estágio de pós-doutoramento na *Università degli Studi di Torino*, de novembro de 2011 a fevereiro de 2012, sob a supervisão do Prof. Dr. Angelo D’Orsi, com apoio da FAPESP. A ambos, meus sinceros agradecimentos.

Referências

- BARATTA, Giorgio. Escola, Filosofia e Cidadania no Pensamento de Gramsci: exercícios de leitura. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072010000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 12 set. 2011.
- COUTINHO, Carlos Nelson. Introdução. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. P. 7048.
- D’ORSI, Angelo et al. **Il Nostro Gramsci. Antonio Gramsci a Colloquio con i Protagonisti della Storia d’Italia**. Roma: Viella, 2011.
- FIORI, Giuseppe. **A Vida de Antonio Gramsci**. Tradução de Sérgio Lamarão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GRAMSCI, Antonio. **Scritti Giovanili 1914-1918**. Torino: Giulio Einaudi Editore, 1958.
- GRAMSCI, Antonio. **La Formazione dell’Uomo: scritti di pedagogia**. Apresentação de Giovanni Urbani. 2. ed. Roma: Editori Riuniti, 1967.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 1. Introdução ao Estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Edição Carlos Nelson Coutinho. Coedição Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 6. Literatura. Folclore. Gramática. Apêndices: variantes e índices. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**. v. 1, 1926-1930. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Organização de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 2. Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 4. 2. ed. Temas de Cultura. Ação Católica. Americanismo e Fordismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 3. 4. ed. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. Tradução de Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira e Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- GRAMSCI, Antonio. **Scritti dalla Libertà – 1910-1926**. A Cura di Angelo d’Orsi e Francesca Chiarotto. Roma: Editori Internazionali Riuniti, 2012.
- HOUAISS, Antonio. Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Antonio Houaiss; Editora Objetiva, 2001.

LEPRE, Aurelio. **O prisioneiro**: a vida de Antonio Gramsci. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2001.

MANACORDA, Mario A. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Tradução de William Lagos. Supervisão e revisão técnica da tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

SNYDERS, Georges. **Escola, Classe e Luta de Classes**. Lisboa: Moraes, 1977.

URBANI, Giovanni. Notas. In: GRAMSCI, Antonio. **La Formazione dell'Uomo**: scritti di pedagogia. Apresentação de Giovanni Urbani. 2. ed. Roma: Editori Riuniti, 1967. P. 147.

Rene Trentin Silveira é professor livre-docente do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP).

E-mail: rene@unicamp.br